

**LA INCIDENCIA DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA ESCRITURA Y SU
INCIDENCIA EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE GRADO
TERCERO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “ANTONIO NARIÑO”: UN ESTUDIO
DE CASO**

Diana María Montiel Tavera



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN- SUE CARIBE
MONTERÍA

2017

**EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL DE LA ESCRITURA Y SU INCIDENCIA EN LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL DE ESTUDIANTES DE GRADO TERCERO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA “ANTONIO NARIÑO”: UN ESTUDIO DE CASO**

Diana María Montiel Tavera



Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

DIRECTOR:

Magíster Rudy Doria Correa

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN- SUE CARIBE

Montería

A mis hijos y estudiantes con amor...

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por este nuevo logro de mi vida, a mis padres por su apoyo, a mis hijos que son mi motor; a mis estudiantes y compañeros que apoyaron esta investigación, a mis profesores por su dedicación, a la Institución educativa Antonio Nariño por abrirme sus puertas y a los padres de familia por permitir la realización de este trabajo; a la vida que puso personas tan maravillosas en mi camino, espero que este sea el primero de muchos trabajos transformadores en el campo de la educación.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito principal, modelar un programa didáctico desde el enfoque sociocultural para el mejoramiento de la producción textual en estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa “Antonio Nariño” ubicada en el corregimiento Morindó Santana del Municipio “Los Córdoba”. Metodológicamente se ubica dentro del paradigma cualitativo por medio de un estudio de caso, que contó con tres fases: diagnóstica, intervención y evaluación. Los resultados de la primera fase arrojaron como resultados que el problema de producción textual en los niños de grado tercero era multicausal, pues diversos factores afectaban la calidad de sus escritos, haciéndolos más cortos, carentes de sentido y significado, confusos y con innumerables fallas ortográficas. No obstante, en el segundo momento cuando se aplicaron las estrategias, los estudiantes mostraron interés al manifestarse identificados con las herramientas didácticas como canciones populares y la organización de las fábulas; todo esto por cuanto sus realidades socioculturales son similares a las descritas en estas composiciones. Por su parte, en la tercera se observaron mejorías en todas las categorías evaluadas, especialmente en la adecuación y variación de la estructura de los textos. Sin embargo, a nivel de cohesión y coherencia no evidencian claridad y conexión entre las ideas, lo cual es aceptable en coherencia con el nivel cognitivo de los estudiantes.

Palabras clave: Herramientas didáctica, producción textual, enfoque sociocultural.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	2
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I.....	14
1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.2. PREGUNTA PROBLEMA.	18
1.3 JUSTIFICACIÓN	18
1.4 OBJETIVOS	20
1.4.1. Objetivo general:.....	20
1.4.2. Objetivos específicos:	21
CAPÍTULO II	22
2. REFERENTE TEÓRICO.....	22
2.1. ESTADO DEL ARTE.....	22
2.1.1 Propuesta Oficial Del Sistema Educativo Colombiano En Torno A La Producción Escrita	26
2.1.2 Tendencias y resultados de investigaciones a nivel europeo	27
2.1.3. Tendencias y resultados de investigaciones a nivel latinoamericano	30
2.1.4. Tendencias y resultados de investigaciones a nivel colombiano	34
2.2. MARCO CONCEPTUAL	39
2.2.1. Sobre los enfoques de enseñanza de la lengua.....	39
2.2.2 Aprendizaje de la expresión escrita	44
2.2.3 Génesis del lenguaje según Vigotsky	48
2.2.4 El apoyo sociocultural a los procesos de escritura.....	50
2.2.5 Didáctica de la escritura.....	54
2.2.6 Enfoques para la enseñanza de la producción escrita	59
2.2.7 Producción textual	61

CAPÍTULO III.....	69
3. LA METODOLOGÍA.....	69
3.1. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.1.1 Desarrollo de la fase 1:	71
3.1.2. Desarrollo de la fase 2:	72
3.1.3. Desarrollo de la Fase 3.....	74
3.1.4. Validación de Instrumentos.	74
3.1.5. Población:	74
3.1.6. Muestra:	74
3.2 PROGRAMA DIDÁCTICO CON ENFOQUE SOCIOCULTAR, PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN NIÑOS DE PRIMARIA (planeación).....	75
 CAPÍTULO IV	 84
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	84
4.1. Fase 1:	86
4.2 Fase 2.	98
4.3 Fase 3: En el marco de la fase 3, se aplicó el instrumento de diagnóstico para comprobar si hubo avance luego de aplicado el programa didáctico, obteniendo los siguientes resultados.....	98
 CAPÍTULO V.....	 114
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	114
5.1. CONCLUSIONES	114
5.2. RECOMENDACIONES.....	116
BIBLIOGRAFÍA	117

LISTA DE TABLAS

Tabla No 1. Matriz de categorías

Tabla No.1 Evaluación diagnóstica del estudiante 1

Tabla No.2 Evaluación diagnóstica del estudiante 2

Tabla No.3 Evaluación diagnóstica del estudiante 3

Tabla No.4 Evaluación diagnóstica del estudiante 4

Tabla No.5 Evaluación diagnóstica del estudiante 5

Tabla No.6 Consolidado global, resultados de la evaluación diagnóstica de los estudiantes, discriminados por variables

Tabla No.7 Evaluación final del estudiante 1

Tabla No.8 Evaluación final del estudiante 2

Tabla No.9 Evaluación final del estudiante 3

Tabla No.10 Evaluación final del estudiante 4

Tabla No.11 Evaluación final del estudiante 5

Tabla No.12 Consolidado global, resultados de la evaluación final de los estudiantes, discriminados por variables

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico No.1 Diagnóstico de estudiantes por categorías.

Gráfico No.2 Evaluación final de estudiantes por categorías.

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Taller diagnóstico.

Anexo B. Modelo de evaluación modificado por la investigadora. Tomado de: “Enseñar Lengua” CASSANY 1994.

Anexo C. Cancionero.

Anexo D. Escritura creativa.

Anexo E. Talleres para mejorar la coherencia.

Anexo F. Talleres para mejorar la cohesión.

Anexo G. Talleres para mejorar el uso de mayúsculas y minúsculas.

Anexo H. Talleres para mejorar el uso de los signos de puntuación.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una de las habilidades académicas más complejas de adquirir, siendo la que didácticamente ha generado más preocupación en los docentes (Jiménez, et. al, 2008, p. 34). Su dificultad se debe, en parte, a la gran variedad de estrategias de autorregulación y procesos cognitivos que deben activarse simultáneamente para su ejecución. Esto exige la utilización de habilidades gramaticales relacionadas con el conocimiento de los géneros textuales (Graham y Harris, 2000, Hayes, 1996).

Ahora bien, existen géneros textuales como el caso del narrativo que resultan más sencillos de redactar que otros; por ello, han sido escogidos como objeto de producción en el presente estudio. Su producción resulta sencilla debido, por una parte, a que este tipo de composición se relaciona con las estructuras cognitivas previas del escritor (Graesser y cols. 1994, p. 45) y, por otra, a que la naturaleza episódica de los textos narrativos facilita la actividad inferencial a diferencia de otros textos como los argumentativos y los expositivos (Singer, Harkness y Stewart, 1997, p. 67). Por consiguiente, la facilidad y sencillez en su producción puede favorecer la calidad de los escritos. (Fernández, 2014, p. 89).

De esta forma, escoger la mencionada tipología textual contribuye significativamente con el mejoramiento de la producción textual de los estudiantes de tercer grado de primaria, quienes presentan profundos vacíos en el desarrollo de competencias textuales, puesto que sus escritos carecen de secuencias estructuradas en los niveles micro y macro del texto, evidenciándose falta

de cohesión, coherencia, problemas ortográficos, entre otros indicadores que forman partes esencial de los niveles de calidad en la producción escrita.

Hechas las consideraciones anteriores, esta investigación se realizó con el fin de establecer la incidencia de un programa didáctico, modelado desde el enfoque Sociocultural, para el mejoramiento de la producción textual de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa “Antonio Nariño”. El diseño metodológico incluyó inicialmente el diagnóstico de la calidad de la producción textual de los estudiantes, y luego, con base en los resultados se realizó el diseño y la implementación de estrategias desde un enfoque sociocultural que tributarán al mejoramiento de los escritos de los discentes para finalmente aplicar una evaluación que permitiera establecer el progreso alcanzado por los estudiantes en la escritura de los textos.

El estudio se encuentra organizado por capítulos de modo que cada uno contiene información procedente de cada una de las etapas del proceso investigativo. En el capítulo I, se encuentra la descripción de la situación problema que se ha decidido intervenir en el grado tercero (3°), de la Institución Educativa “Antonio Nariño”, zona rural de los Córdoba; el planteamiento del problema, la descripción del mismo, la pregunta investigativa y su justificación. El capítulo II, a manera de estado del arte, se presentan los aportes y avances a nivel europeo, latinoamericano y colombiano en lo concerniente al estudio de la producción textual en primaria; así como se abordarán las tesis de grandes teóricos acerca del lenguaje, la expresión escrita y las competencias comunicativas enmarcadas en el contexto sociocultural, trabajos de investigación que darán respuesta y bases a la metodología y discusión de los resultados obtenidos.

En el capítulo III se explicita el objeto de estudio del estudio, así como el tipo de trabajo, diseño de la investigación, con todas las herramientas y estrategias utilizadas para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación.

Por su parte, en el capítulo IV se describen los resultados encontrados luego de la aplicación de los instrumentos, así como la presentación de los mismos en tablas y gráficas con su respectiva hermenéutica, tratando de explicar las causas de dichos hallazgos y unas comparaciones con estudios similares y las tendencias actuales.

Finalmente, en el capítulo V, se condensan los principales hallazgos de la investigación en enunciados, se presentan las conclusiones y se emiten algunas recomendaciones con el fin de contribuir a la reflexión y análisis del tema de la producción textual en la educación básica primaria desde el enfoque sociocultural, así como para el docente que pretenda intervenir un grupo con el objetivo de mejorar las competencias textuales en los estudiantes, factor que se considera transversal y significativo para el éxito académico de los discentes en todo su recorrido académico.

CAPÍTULO I

1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Este capítulo contiene la descripción de la situación problema que se ha decidido intervenir en el grado tercero (3°), de la Institución Educativa “Antonio Nariño”, zona rural de los Córdoba. Para ello, se plantea el problema encontrado a nivel institucional, regional y nacional en el ámbito de la producción textual. Posteriormente, se describe el problema en el contexto, señalando aspectos que inciden en la composición de textos. Con base en la situación encontrada se plantea la pregunta problémica, y por consiguiente, los objetivos del estudio y la justificación del mismo.

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La Institución educativa “Antonio Nariño” es un centro educativo público, ubicado en el corregimiento de Morindó Santana, perteneciente al Municipio Los Córdoba del Departamento de Córdoba. La actividad económica predominante en la localidad es la agricultura, la cual en su mayoría es desarrollada en jornales de trabajo por los padres de familia de los educandos inscritos en el colegio, quienes poseen bajo nivel educativo y en algunos casos analfabetismo; por tanto, se refleja poco interés o deficiente orientación de éstos hacia sus hijos en el ámbito académico.

En el Municipio de Los Córdoba a partir del año 2002 se evidencia un marcado aumento en el número de estudiantes por año durante la última década, siendo en su mayoría de la zona rural (2456 estudiantes matriculados en educación básica y media) del Municipio, en contraste con los

1459 estudiantes inscritos en esta misma categoría en la zona urbana del mismo (MEN, SIMAT Colombia). La anterior estadística supone un reto para los docentes del área rural, en la medida en que la mayor masa poblacional estudiantil se encuentra bajo su tutela y la formación básica de estos, que es sin duda el pilar que soporta el futuro de los educandos; en la medida en que les permite crear conceptos y formar expectativas hacia la vida que quieren.

Al respecto, autores como Wray y Lewis (2005, p. 34) argumentan que las personas que crecen en una sociedad alfabetizada necesitan de la lengua escrita cuando comienzan a ensanchar sus horizontes más allá del hogar, por tanto la lengua escrita es un catalizador que amplía la memoria y la comunicación; y teniendo en cuenta que el lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa se genera un impacto intelectual positivo en quienes lo usan, debido a la creación de conocimientos implícita en su utilización.

Dado que los estudiantes de la Institución Educativa “Antonio Nariño” son una población vulnerable en un área de difícil acceso, con pocas oportunidades de desarrollar competencias de producción textual en sus hogares, es fundamental que en la escuela se redoblen esfuerzos para que los educandos puedan desarrollar a cabalidad las competencias comunicativas, que son fundamentales para el desarrollo pleno académico y social, que permitan un mejor desempeño estudiantil y la generación de conocimientos.

Con base en la anterior situación, se han evidenciado grandes dificultades en los niños de tercer grado con la relación a la producción de textos coherentes y cohesionados, es decir, no se observan escritos con una secuencia estructurada de palabras y la conexión necesaria que debe existir entre las ideas al momento de escribir un texto que evidencie una organización lógica en su producción. Igualmente, no hay una relación correcta de los enunciados desde el punto de vista léxico y gramatical por ausencia de conectores morfosintácticos, léxico-semánticos y recursos de cohesión, tales como: signos de puntuación, sustitución, elipsis, referencias, entre otros.

Otra dificultad recurrente es la escritura de palabras ortográficamente inadecuadas; este trastorno del lenguaje se identifica como disortografía léxica, y es quizá, la que más aqueja a los niños dado a la marcada influencia de tipo cultural que afecta aspectos del significado, sentido e interpretación de signos lingüísticos como los símbolos, palabras, expresiones o representaciones formales; así como la sustitución de letras. Como bien lo afirma García (2010, p. 56): “la disortografía es el conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra y no a su trazado o grafía. Se trata de un trastorno que se manifiesta en la dificultad para escribir las palabras de manera ortográficamente adecuada”.

Por otro lado, se puede notar la poca creatividad al momento de narrar sucesos, historias, ficticias o reales, lo que a su vez imposibilita la formación de un estilo propio, definido, como herramienta indispensable para plasmar con rasgos originales, la creación de textos.

Puesto que el aprendizaje de la escritura requiere una enseñanza planificada y sistemática, es principalmente la escuela la institución responsable de que los escolares adquieran los niveles más elevados en el dominio de la lengua escrita, para lo que habría que promover oportunas actividades reflexivas a través de su enseñanza-aprendizaje; sin embargo, no es esto lo que generalmente ocurre sino que, por el contrario, muchas veces la escritura no llega a convertirse en verdadero instrumento de transformación del conocimiento, al no conseguir un aprendizaje capaz de sobrepasar los niveles ejecutivo y funcional (Goodman, 1989) y de alcanzar el nivel epistémico; y tal vez una de las principales razones de que esto ocurra así se deba a la escasa eficacia de las estrategias de intervención didáctica en la enseñanza de la escritura

Por lo anterior y muy a pesar del énfasis que hace el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el desarrollo de las competencias escritoras, y las recomendaciones expuestas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y la ruta maestra, dirigida al fortalecimiento de dichas competencias, bajo la guía del docente; el panorama dista mucho de los resultados esperados; puesto que predomina la exigencia del aprendizaje memorísticos de abstracciones lingüísticas, no recomendables para niños que inician la etapa escolar; reflejado en la apatía que demuestran los mismos en las actividades que implican escritura.

Finalmente, y luego de hacer una observación detallada y analizar las evaluaciones de aula durante un año, se identificaron los principales problemas de producción textual, ya expuestos en los estudiantes de tercer grado, surgiendo, de ese modo la propuesta de modelar un programa

didáctico y así conocer las implicaciones de esta en el mejoramiento de las competencias escritoras de los discentes.

1.2. PREGUNTA PROBLEMA.

De acuerdo a las apreciaciones anteriores y luego de un ciclo de observaciones se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cuál es la incidencia del enfoque sociocultural de la escritura en la producción textual de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa “Antonio Nariño” del Municipio Los Córdoba?

1.3 JUSTIFICACIÓN

La lectura y la escritura son prácticas inmersas en un contexto particular que deben tener sentido desde los intereses particulares de cada estudiante. Porque para formar lectores y escritores competentes, estas deben concebirse como procesos de pensamiento complejo que requieren de tiempo. Por lo tanto, se necesita un trabajo sistemático que tenga en cuenta edades, contextos socioculturales y toda aquella imaginación y creatividad que aporta el individuo.

Actualmente, existe en Colombia un alto porcentaje de niños, que, a pesar de haber culminado el ciclo de la educación básica, carecen del desarrollo de competencias para la producción escrita, principalmente en lo relacionado con la coherencia, la cohesión, la economía, la adecuación, la variedad, y la intención comunicativa (así lo evidencian los resultados de las evaluaciones que ha llevado a cabo el estado en el área de lenguaje). Esta situación influye en el rendimiento

académico, en la apropiación de conocimientos, en la motivación frente al aprendizaje, y en general en las habilidades que determinan el éxito escolar. Por lo tanto, se requiere el diseño de propuestas didácticas de intervención, novedosas y eficaces que eleven la calidad de las producciones escritas de los niños y jóvenes.

En consecuencia y como una forma de minar dicha problemática, este estudio pretende, a través de la modelación de un programa didáctico con enfoque sociocultural, mejorar la producción textual en estudiantes de grado tercero, pensando en los intereses del niño dentro de una práctica sociocultural que a su vez nos permita perfeccionar las prácticas pedagógicas y ofrecer una educación de calidad acordes con las necesidades educativas actuales.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), argumenta en sus Estándares Básicos la importancia del desarrollo de las Competencias en lenguaje, cuyo objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también al estímulo de la capacidad productiva de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura. Afirmando además, que la investigación educativa, y la práctica del docente ha permitido establecer que en los primeros grados es de vital relevancia enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura, a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias, hasta incursionar en procesos

que conducen al conocimiento y manejo de las categorías gramaticales, tanto en la producción como en la comprensión de textos.

Por tal motivo, el presente trabajo pretende mejorar la producción textual en estudiantes de primaria, no solamente en materia técnica sino procesual, para favorecer los procesos mentales creativos y así estimular en el alumno el desarrollo de la escritura como medio de comunicación y como forma de expresión de sus vivencias y sentimientos, influyendo positivamente en los demás aspectos de la vida académica y cotidiana. El enfoque sociocultural aportará un beneficio extra, al reafirmar sus raíces culturales y fortalecer valores y costumbres, convirtiéndose en un referente para sus congéneres, contribuyendo así al fortalecimiento de la convivencia escolar y comunitaria.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general:

Establecer la incidencia del enfoque sociocultural de la escritura en la producción textual de estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa “Antonio Nariño” del Municipio Los Córdoba.

1.4.2. Objetivos específicos:

- ✓ Diagnosticar la calidad de la producción textual de los estudiantes de grado tercero de la I.E. “Antonio Nariño”, para tener una panorámica inicial del estado de los escritos que posibilite el diseño de una estrategia de intervención.

- ✓ Diseñar e implementar un programa didáctico, desde el enfoque sociocultural, que permita el mejoramiento en la calidad de la producción textual de los estudiantes objeto de estudio.

- ✓ Determinar el progreso alcanzado en producción textual de los estudiantes participantes en el estudio, con relación a la implementación del programa didáctico desde el enfoque sociocultural de la escritura.

CAPÍTULO II

2. REFERENTE TEÓRICO

En este capítulo se encuentran recogidos, a manera de estado del arte, los aportes y avances a nivel europeo, latinoamericano y colombiano en relación con el estudio de la producción textual en primaria; así como se abordan las tesis de grandes teóricos acerca del lenguaje, la expresión escrita y las competencias comunicativas enmarcadas en el contexto sociocultural que darán respuesta y bases a la metodología y discusión de los resultados obtenidos.

2.1. ESTADO DEL ARTE

En la actualidad existe un interés creciente en la investigación educativa, encaminada a comprender los procesos de aprendizaje para dar respuesta a las necesidades en materia de innovación, didáctica y pedagógica del entorno educativo. Por consiguiente, se ha evidenciado una resignificación en los currículos en sus contenidos y estrategias. Transformación que demanda que el docente se convierta en investigador-actor en el ambiente escolar, con el fin de identificar los factores que impulsan el aprendizaje para adaptarse a las necesidades del estudiantado. Al respecto, la reseña de los siguientes trabajos constituye una panorámica de antecedentes del objeto de estudio del presente estudio, esto es, las propuestas oficiales, análisis y resultados de pruebas aplicadas a nivel internacional, nacional, como también algunos estudios que han analizado el estado real de la producción escrita en las aulas de clases frente a la problemática identificada.

En el caso de Colombia, en el área de Lengua Castellana, los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) cambiaron el enfoque, priorizando el eje semántico-comunicativo con énfasis en la significación, pero, a pesar de esta transformación no todo está dicho, aún existen terrenos no abordados y estrategias que respondan al contexto cambiante (Barragán, 2013, p. 89).

A nivel internacional, la tendencia a centrar la pedagogía de la lengua materna en el estudio de la estructura del texto ha sido cuestionada firmemente desde mediados del siglo XX al ser reemplazada por tendencias enfocadas hacia otros aspectos como los procesos cognitivos vinculados al proceso de producción escrita, la función comunicativa del lenguaje y el contexto en que el discurso ocurre. Al respecto, Camps (2003, p. 34) apoya la tesis de que los niños y niñas que tienen interlocutores en el proceso de producción, y destinatarios para sus textos dedican tiempo a planificar y son capaces de revisar sus productos de forma global, teniendo en cuenta la intención con la que escriben y el significado que quieren transmitir. Posición muy diferente a la del formalismo, pues este movimiento se enfocó en la concepción del escritor como transmisor de significados a través del texto, considerando que la tarea del lector receptor de este significado consistía en desentrañarlo, sin tener en cuenta el contexto, definiéndolo como algo exterior al texto, por lo que no se consideraba inscrito en él.

Estudiosos como McCormick (1986) y Jolibert (2002) comparten con Cassany (2005) planteamientos fundamentales con respecto a la necesidad de transformar la pedagogía de la escritura; los tres consideran a esta como un proceso recursivo que implica al menos tres etapas

(planeación, construcción de borradores y revisión) y, en adición, recalcan la necesidad de que los docentes se esmeren para que sus prácticas pedagógicas apunten a los procesos de producción escrita, no sólo a los resultados. Es decir, no sólo al producto, sino también a los aspectos intervinientes y predecesores en la construcción de la unidad textual. Estas ideas se suman a los lineamientos ministeriales y hacen parte de las implicaciones que se tienen que asumir en las prácticas pedagógicas relacionadas con la producción escrita (Barragán, 2013).

En el marco del aprendizaje de la lengua escrita, son múltiples las investigaciones y aportes teóricos de autores destacados que han dado luces acerca de este proceso; en un principio ligado a la lectura, y hoy, tomando un lugar independiente y siendo estudiado en contexto. Así, Cassany (1993) establece que los roles sociales del profesor y el alumno representa un escollo en el proceso de aprendizaje de la expresión escrita; dejando la calificación unilateral por parte del maestro una brecha que distancia al estudiante de la responsabilidad de su propio producto. En este sentido, Kaufman (1989) recalca que, en la consideración de la naturaleza de los procesos constructivos, los errores no son simples errores, sino momentos necesarios por los cuales los niños pasan y necesitan hacerlo para poder acceder a otras organizaciones más evolucionadas; sin embargo, debe establecerse una clara diferencia entre errores de aprendizaje y los conceptos en vía de construcción.

Por su parte, Teberosky (2000) resalta la importancia de no olvidar que, por la naturaleza de la escritura como objeto cultural, el conocimiento de lo escrito comienza en situaciones de la vida real, por lo cual se debe garantizar y respetar al niño en el desarrollo de la escritura basado en su propio contexto. Ferreiro (2003) por su parte plantea que el proceso escritor en los niños

comprende etapas de construcción y reconstrucción. Es decir, el proceso de producción no es lineal, secuencial y estático, sino cíclico y dinámico; cada etapa puede impulsar hacia adelante o modificar lo anterior; de tal suerte que el producto terminado es la condensación de un proceso más complejo que el simple hecho de redactar.

En Colombia, Jurado y Bustamante (1996) explican que, desde su inicio escolar, los estudiantes son programados con actividades repetitivas y mecánicas cuyo objetivo es que el niño aprenda a leer y a escribir; prácticas en las que el sentido y el significado no tienen importancia. En este mismo eje, Forero (2008) realizó un estudio con estudiantes de grado tercero, que buscaba cambiar el enfoque estructural que tenía el grupo acerca de la expresión escrita, a una visión más integral basado en sentido y significado de la construcción. Asimismo, Martínez (2009) muestra los aportes del modelo psicolingüístico aplicado a la escritura, abarcando desde el modelo procesual, resaltando la no linealidad del mismo. Para la autora, la Psicolingüística, fundada desde la lingüística generativa, aplicada a los procesos de escritura centra la atención en las relaciones entre el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo cognitivo del niño, en los procesos de construcción de la lengua escrita, en la participación de este en dichos procesos, en su aportes tanto en el inicio del proceso como en su desenvolvimiento, en la forma como la lengua escrita estructura al niños y este a la lengua escrita por medio de la participación de los conocimientos previos, de las hipótesis y de la conjeturas que vayan emergiendo durante el aprendizaje.

2.1.1 Propuesta Oficial Del Sistema Educativo Colombiano En Torno A La Producción Escrita

En Colombia, para el área de Lenguaje se han publicado los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1998. Este documento se constituye como el referente para todo docente de lenguaje en el territorio nacional. En este aparecen los fundamentos desde los cuales las escuelas del país han de direccionar la enseñanza del lenguaje.

Los Lineamientos son un texto completo que se contextualiza con las reflexiones que sobre la pedagogía y el lenguaje se vienen dando en las últimas décadas. Así, en el documento se argumenta que el lenguaje debe concebirse mucho más allá de la formalidad de la enseñanza de la gramática y las reglas ortográficas. Gracias al lenguaje se construye y reconstruyen sentidos, de allí que el propósito principal es convertir a los estudiantes en sujetos competentes comunicativa y significativamente, con las competencias pertinentes para la producción de sus propios textos y de significar varias tipologías discursivas. En este sentido, ya no es suficiente con un enfoque semántico comunicativo, el cual hace énfasis en lo gramatical. Por el contrario, el lenguaje se desarrolla en contextos específicos dónde, cuándo, cómo y con quién (competencia comunicativa) comunicarnos son preguntas a las que el hablante o escritor de una lengua responde en su cotidianidad.

Por otro lado, se encuentran los Estándares de competencias en Lenguaje, los cuales pretenden el desarrollo paulatino y real de competencias: gramatical, textual, semántica, literaria.

Asimismo, en estos se enfatiza en la producción textual, la interpretación textual, y el aprendizaje lúdico y crítico de la literatura y de otros sistemas simbólicos. En este documento se presentan los referentes básicos para el trabajo en el aula, con una clara repercusión en la formación de individuos autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, por medio del uso del lenguaje. Sin embargo, la flexibilidad de los estándares radica en que son un punto de partida amplio y manejable, susceptible de crítica y adaptación a partir de la creatividad del docente y de las necesidades e intereses de los estudiantes, de las directrices del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de las orientaciones de los mencionados Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

2.1.2 Tendencias y resultados de investigaciones a nivel europeo

Arias y García (2006) en León, (España) realizaron un análisis acerca del papel de la revisión en los modelos de escritura, buscando situar y determinar el papel que juega la revisión textual en el proceso general de la escritura, desde la perspectiva de la psicología cognitiva y sus modelos teóricos para la elaboración de textos. A nivel metodológico, compararon los modelos propuestos por Hayes y Flower en 1980, Bereiter y Scardamalia en 1987, Hayes en 1996 y Kellogg en el mismo año, lo cual arrojó que todos los modelos consideran la revisión como componente fundamental del proceso general de la producción escrita. Por tal razón, proponen que el maestro debe alejarse de la línea tradicional de la docencia que se centra solo en los aspectos formales del texto, y complementar la formación con la instrucción en los procesos tanto cognitivos como metacognitivos de la escritura.

Sepúlveda y Teberosky (2011), lideraron un estudio que buscaba comprobar que la actividad de reescribir y, en particular, de reescribir textos procedentes de libros de literatura infantil, constituye una potente herramienta de alfabetización inicial. En su estudio, la reescritura de textos cumplió una doble función; la primera fue como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la escritura de textos; la segunda, como objeto de investigación, al proporcionar datos sobre los aprendizajes infantiles. En su investigación, realizaron seguimiento a diez niños durante los primeros tres años de primaria, lo que permitió describir los aprendizajes sobre la escritura y conocer los procedimientos lingüísticos que utilizaron los niños para establecer equivalencias entre sus producciones y las fuentes. Al realizar el análisis de la información encontraron que los niños escribían cada vez textos de mayor complejidad y calidad; además, demostraron que las condiciones educativas propiciaron la construcción de una atención progresiva hacia la textualidad de los libros leídos, comprobado por la tendencia progresiva a usar las mismas palabras en sus producciones.

Jolibert realizó un trabajo de investigación durante 10 años en París (Formar niños lectores / productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada), en un contexto de pobreza: migrantes. La hipótesis inicial planteada fue: Aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde el inicio; esta investigación dio lugar a los siguientes postulados concluyentes: Todas las orientaciones y actividades presentadas surgen de una concepción holística, integrada, de cada niño aprendiendo y de sus interrelaciones con los textos. Aun las actividades de Tipo C (actividades de entrenamiento/refuerzo) son manejadas de manera constructivista y no conductista (se trata de proporcionar a los niños actividades que favorezcan

su autoconstrucción activa de competencias, y no meros ejercicios de tipo repetitivo-impositivo); en segundo lugar, propone la necesidad de abordar la didáctica como un campo de investigación científico propio.

En el mismo orden de ideas, Salvador (2000) realizó en España un estudio (Habilidades narrativas de alumnos de educación primaria en la producción de textos escritos) en el que buscaba describir las habilidades narrativas de alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria en la producción de textos escritos y establecer diferencias en estas habilidades, en función de características psicosociales y educativas de los alumnos como edad, sexo, clase social y dificultades en el aprendizaje; aplicando un método psicolingüístico, derivado de la «gramática de la narración», al análisis del corpus (72 textos escritos), estableciendo diversas categorías textuales en el nivel macro-estructural. El análisis le permitió establecer las estructuras narrativas textuales, características de los alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria. El factor diferencial más significativo resultó ser el rendimiento académico de los alumnos, frente a otros, como la edad, el género o la clase social.

Con el fin de analizar los efectos de la aplicación de un programa de intervención psicoeducativa, desde edades tempranas, en el rendimiento en escritura, en términos de copia y dictado Valenzuela y Delgado realizaron en Málaga (España) en el año 2007 un estudio cuantitativo (Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria) con 106 alumnos, pertenecientes a zonas socioculturales medio-bajas, con inteligencia normal y sin hándicaps físicos, psíquicos y/o sensoriales, que fueron evaluados al comenzar el 2º curso de Educación Infantil hasta que terminaron 1º curso de Educación Primaria. Usaron un diseño de

medidas pretest-postests (cuatro evaluaciones) con fases de intervención (tres fases), dos variables de estudio (rendimiento en copia y dictado) y dos grupos de sujetos (control y experimental). Los resultados obtenidos indican mejores puntuaciones, tanto en copia como en dictado, a lo largo de todas las evaluaciones y un avance significativamente mayor en el grupo entrenado con respecto al de los sujetos no entrenados; demostrando la eficacia a largo plazo en nuestra lengua de una intervención temprana del lenguaje oral y escrito y la necesidad de realizar cambios en los objetivos curriculares escolares, que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Las tendencias a nivel europeo respecto a la producción textual en primaria son diversas; por un lado existe predominancia de la investigación con enfoque psicolingüístico; unas desde una perspectiva intervencionista; otras desde análisis de los autores; y otra desde el punto de vista del proceso escritor. Sin embargo, se observa una tendencia hacia la búsqueda experimental de las condiciones intervinientes en el proceso creativo, así como determinantes del proceso escritor.

2.1.3. Tendencias y resultados de investigaciones a nivel latinoamericano

El estudio realizado por Rodríguez (2015) en Veracruz-México, (Análisis microgenético del proceso de producción textual de dos alumnas de primaria) muestra el análisis del proceso de producción y revisión textual en pantalla que realizaron dos alumnas de una escuela primaria rural veracruzana. Se utilizó la microgénesis situada como herramienta de análisis de las interacciones generadas entre las participantes durante una tarea de escritura, basada en la construcción y revisión de un texto. Los resultados obtenidos de dicho estudio permitieron

reflexionar acerca de la comprensión de las dificultades que conlleva escribir y revisar textos propios para quienes comienzan su trayectoria como usuarios de la lengua escrita.

En Argentina, Zabaleta, Roldán y Centeleghe (2016), analizaron la modalidad adoptada para la evaluación de la escritura en dos operativos indagando los aprendizajes realizados por los estudiantes a la finalización de la escolaridad primaria, que corresponde al sexto año. Para esto, usaron como insumo los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo (UNESCO, 2015), organizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-UNESCO) y el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) llevado a cabo en 2013 por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE, 2014), realizando una caracterización y análisis comparativo de los exámenes en torno al tema de producción textual, concluyendo que ambas evaluaciones deben inscribirse en la preocupación contemporánea por la calidad de la educación que están encaminadas a la contextualización del saber en torno al lenguaje escrito, y la centralización en la significación y el sentido.

En Maracay -Venezuela, Fumero (2004), realizó un estudio tendiente a diseñar un corpus de estrategias de comunicación en la producción de textos en alumnos de la segunda etapa de educación básica a través de diversas actividades que pueden diseñarse en un aula de clase, usando la metodología de investigación documental, que les permitió revisión de antecedentes, la elaboración de nuevos esquemas conceptuales, modelos, entre otras posibilidades en el hecho educativo de enseñar algo a alguien. En su reflexión concluyó lo siguiente: El docente debe intervenir, didáctica y escolarmente hablando, en la motivación del estudiante, en el ámbito de la elaboración de diferentes estructuras textuales que influyen en la producción de los textos.

Zuccalá (2015) ejecutó un estudio de investigación-acción educativa, bajo un modelo constructivista que tenía como principal objetivo estudiar de qué manera resuelven tareas de producción de textos en tres modalidades (oral, dictada a un adulto y escrita) los niños de ambos niveles de escolaridad, que han participado de prácticas de enseñanza orientadas desde enfoques pedagógicos diferentes y contrastantes, en Argentina. La metodología planteada buscaba la comparación de la influencia que ejercían los modelos pedagógicos formal y constructivista en la calidad de los textos (orales y escritos) producidos por niños de primaria. Concluyendo que los niños de escuelas constructivistas produjeron textos más largos, que pueden caracterizarse como narrativas, con organizaciones internas más complejas.

Guzmán y Rojas (2012), realizaron un estudio de escritura colaborativa en alumnos de primaria en México, el cual buscaba principalmente evaluar los efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos en alumnos de primaria, en 120 niños de 6° grado de dos escuelas públicas, divididos en dos grupos iguales, el primero se realizó el programa de fortalecimiento y el segundo como control, siguió con sus clases normales. Mediante la aplicación de un instrumento de Composición Textual individual y grupal al inicio y al final del ciclo escolar, pudieron comparar y establecer la efectividad del plan de trabajo. Luego del análisis de los resultados, pudieron concluir que los alumnos del grupo experimental, quienes participaron en diversas actividades de escritura colaborativa, a diferencia de los del grupo control, se fueron apropiando de forma individual y autorregulada de habilidades para escribir textos coherentes, informativos y organizados, comprobando los beneficios de la escritura colaborativa.

En el año 2011, Avilés se propuso comprobar la relación que existe entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de la competencia escritora en el alumno para dar a conocer la complejidad del acto de escritura y sugerir metodologías alternativas en la enseñanza de la misma, en el marco de su investigación en Juárez, México, para lo cual se utilizaron como instrumentos la encuesta y la prueba de respuesta construida. Al igual que otros estudios, se pudo establecer que los estudiantes presentan baja competencia textual, debido al enfoque conductista y formal de la enseñanza de la escritura, por otro lado; demostró que existe una relación directamente proporcional entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de las habilidades y conocimientos del lenguaje escrito en los alumnos.

Chinga (2012) formalizó en Perú un estudio descriptivo de carácter diagnóstico en el cual describió el nivel producción de textos narrativos de 188 alumnos (as) de nivel socio económico bajo de quinto y sexto grado de primaria. Evaluaron la producción de textos usando uno de los sub test de la Prueba de Escritura (PROESC); para la calificación de los estudiantes tuvieron en cuenta las habilidades que comprenden tanto el contenido del texto como la coherencia y el estilo de la redacción. Los resultados que obtuvieron mostraron que los estudiantes de quinto grado presentaron posibles dificultades; por lo que recomiendan una evaluación más detallada antes de emitir juicios definitivos. Por otro lado, los de alumnos de sexto grado se ubican en el nivel bajo en la misma variable; llegando a la conclusión de que los alumnos no han logrado el nivel suficiente para la producción de textos narrativos de acuerdo al estándar.

En lo correspondiente a la investigación en producción textual de niños de primaria, en Latinoamérica existe un sinnúmero de experiencias; tal vez debido al empeño que las autoridades educativas tienen en el mejoramiento de estas competencias, por la importancia que reviste a nivel transversal en el desarrollo de todas las áreas del conocimiento. Los estudios se han focalizado en intervención educativa, así como los europeos; sin embargo, las investigaciones latinoamericanas se centran en el proceso escritor, escritura colaborativa y desarrollo de competencias creativas; línea que sigue el presente trabajo, rescatando el enfoque sociocultural.

2.1.4. Tendencias y resultados de investigaciones a nivel colombiano

En primer lugar, Galeano (2007) realizó en Bogotá un estudio bajo el modelo de investigación-acción educativa, que buscaba contribuir al logro de la competencia escritora en los estudiantes a través de los procesos de planeación, textualización y revisión; los estudiantes fueron sujetos activos en la investigación y se autoevaluaron usando rejillas; la experiencia facilitó la interacción con los educandos, quienes fortalecieron su autonomía y motivación en la elaboración de los textos escritos; los mismos expresaron que sintieron que se aprendió de una manera divertida, participativa y útil, que el grupo fortaleció valores como la solidaridad, el respeto y la autonomía y que se reestructuró su forma de pensar y de trabajar favoreciendo "el desarrollo de valores, saberes y formas de ver el mundo, los procesos cognoscitivos y afectivos, la socialización y la regulación social" como lo propone el MEN (2000, p. 40).

En segundo lugar, Duque, Guzmán y Fajardo (2014), en Ibagué fueron los responsables de liderar una investigación con enfoque mixto, que caracterizó la comprensión y producción

textual narrativa en estudiantes de educación primaria (primero y segundo grado), así como aspectos psicosociales (valor social de la lectura y hábito lector) y contextuales (interacciones cognitivas y afectivas docente-niños) en docentes de educación primaria de tres instituciones educativas, encontrando que los estudiantes tuvieron un desempeño medio alto en producción textual. Además, se observó que la mayoría de las docentes son lectoras ocasionales, emplean interacciones cognitivas unidireccionales y ofrecen un mediano apoyo emocional a sus estudiantes.

Yate, Sáenz, Bermeo y Castañeda (2012) llevaron a cabo una investigación-acción en dos fases, centrada en el papel del trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades de escritura de estudiantes de primaria en una escuela colombiana. Su estudio fue diseñado luego de identificar las dificultades de los alumnos en las clases de inglés relacionadas con la transferencia de palabras, la traducción literal, la débil conexión de las ideas y la falta de estructura del párrafo al comunicar sus ideas. En la primera fase observaron, recogieron, leyeron y analizaron las producciones escritas de los alumnos sin realizar ninguna intervención pedagógica. En la segunda, leyeron sobre estrategias de trabajo colaborativo y las implementaron; recopilaron información, analizaron las producciones textuales de los estudiantes y las notas de campo tomadas para identificar nuevos problemas, crear y desarrollar estrategias que ayudaran a los estudiantes a superar sus dificultades. Concluyendo, que los estudiantes reaccionan positivamente ante el trabajo colaborativo, motivando y mejorando la forma como realizan tareas y construyen su lenguaje.

Por su parte, en la zona rural de Pereira, Soto y Niño (2014) realizaron una investigación cuantitativa, cuasi-experimental, que pretendía dar respuesta a la inquietud de qué tanto influía la aplicación de una secuencia didáctica basada en categorías del enfoque discursivo, tales como contexto y situación de comunicación en la producción de textos autobiográficos, con estudiantes de grado cuarto y quinto de básica primaria de una Institución Educativa Colombiana. La metodología empleada comprendió el diagnóstico inicial, la elaboración de la secuencia didáctica, la implementación de la misma y la evaluación de impacto; llegaron a destacar la importancia de involucrar las categorías contextuales y de situación de comunicación, como las que permiten desarrollar competencias escriturales de alto nivel en los estudiantes, incluyéndolas en los contenidos de enseñanza, de tal manera que se construyan las condiciones para que las prácticas sociales estén realmente vinculadas a la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela. En resumen, se requiere la transformación de las prácticas docentes, como eje que posibilite a las nuevas generaciones el paulatino acceso a la cultura escrita

En la misma línea, Ramírez y Ortíz (2011), en San Vicente del Caguán, tomaron la iniciativa de realizar un estudio que tenía como propósito potenciar la producción escrita de textos narrativos (Minicuentos) en los estudiantes de grado cuarto de educación Básica Primaria mediante la implementación de una propuesta pedagógica basada en un taller como estrategia didáctica para fortalecer los procesos de escritura. Tuvieron en cuenta para el análisis la planificación, textualización y la revisión. Para la evaluación se utilizó una rejilla con criterios enfocados a los niveles Microestructura, Macroestructura, Superestructura y Pragmática, entre otros. Concluyeron que la propuesta logró que los estudiantes alcanzaran un nivel básico respecto a la producción escrita (reconocimiento de la superestructura) de textos: minicuentos.

Calderón y Rodríguez (2011) realizaron con estudiantes de tercer grado de primaria de una escuela ubicada en San Vicente del Caguán un estudio que tenía como finalidad el mejoramiento de la producción escrita de cuentos, mediante la implementación de una propuesta metodológica basada en una secuencia de talleres de producción textual de Gianni Rodari. Pretendían mejorar la calidad textual de los estudiantes. Entre los hallazgos más relevantes, encontraron que hubo una notoria mejoría en la producción de textos narrativos, reflejados en el nivel micro-estructural, macro-estructural, super-estructural, lexical y de contexto.

Asimismo, Marulanda y Ortega (2007) realizaron un estudio titulado: “Los esquemas textuales para la producción de textos descriptivos: una experiencia de aula con niños de tercero de primaria de la fundación colegio UIS”. Con esta investigación se pretendía romper esquemas y paradigmas respecto a cambiar nuestras tradicionales formas de enseñar a escribir a los estudiantes. El diseño metodológico, constaba de un diagnóstico con base en los estándares de calidad de lenguaje, que hace referencia a la producción textual y a la esquematización de los mismos, y los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana en cuanto al desarrollo de la competencia textual y pragmática. La intervención educativa y la evaluación de resultados en cuanto a los últimos, fueron satisfactorios y reproducibles, y lograron demostrar que la utilización de esquemas textuales facilita el proceso de producción textual, y que las estrategias utilizadas permitieron desarrollar competencias comunicativas en los niños.

El fomento de la producción textual en estudiantes de básica primaria mediante el empleo de diferentes estrategias lúdico- pedagógicas, estudiado en Antioquia por Maya y Yepes (2015), con

estudiantes de grado segundo de primaria, se basó en la recolección información mediante instrumentos como la encuesta y la entrevista, que sirvieron de insumo para elaborar la propuesta pedagógica encaminada al fomento de la producción textual. A partir de este estudio, concluyeron que el acompañamiento del maestro y los padres de familia es indispensable, que los mismos deben saber conjugar la espontaneidad y la libertad del niño con su creatividad, para lograr con ello niños libres de inhibiciones y restricciones. La motivación y el estímulo hacen el aprendizaje más ameno para el niño.

En Guanentá, Barragán (2013) se propuso diseñar y validar criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos en la educación básica primaria. Para dicho trabajo, adoptó la metodología de Investigación-acción educativa y se dividió en dos fases, en primera instancia diseñó los criterios y validación de los mismos en la práctica pedagógica cotidiana; en segunda lugar, garantizar que los criterios se adecuaran al contexto, para lograr una validación en ambientes auténticos de clase y para establecer un vínculo perdurable entre docentes y criterios, más allá de la realización del proyecto. El principal resultado de esta investigación fue la validación de 13 criterios didácticos, susceptibles de afinamiento y continua reflexión, como el mismo expresa. Resalta de los criterios, el énfasis en fomentar la planeación, contenido y estructura de los escritos en los estudiantes, el acompañamiento colaborativo del docente, la participación activa del estudiante en toma de decisiones, que lo hagan sentir parte del proceso y motive a componer escritos, y el hacer del proceso escritor un eje transversal en las diferentes áreas curriculares.

Jiménez, Rodríguez, Peñata y Rossi (2009) efectuaron un estudio en Bolívar que buscó fortalecer la producción textual en los estudiantes de grado quinto de básica primaria del Colegio la Esperanza, mediante la lúdica como estrategia pedagógica. Esta investigación de carácter descriptivo, cualitativo se dividió en cuatro etapas: Diagnóstico, diseño de estrategias, intervención y análisis de resultados). Se evidenció que la lúdica permite no sólo el mejoramiento de la calidad textual, sino que fomenta y motiva al educando a producir, pues brinda herramientas accesibles para que el estudiante encuentre el proceso escritor atractivo y a su vez sienta satisfacción del producto final.

Como se aprecia en la revisión bibliográfica realizada, existe una predominancia a nivel internacional y nacional del tipo de metodología investigación- acción educativa, mostrándose como la más utilizada para trabajar con primaria, reportando excelentes resultados a largo plazo y reproducibles. El empleo de fases teniendo en cuenta el estado inicial y la evaluación post intervención es bastante extendida y supone una forma validada de evidenciar el progreso del educando. Por último, cabe resaltar que la lúdica y la didáctica son ampliamente utilizadas para la elaboración de propuestas y estrategias pedagógicas en busca de la mejoría de la calidad textual apoyado en los antecedentes explorados, los cuales en su mayoría concluyen que son eficaces y eficientes las estrategias centradas en lúdica y didáctica. Igualmente, se aprecia como marco teórico el aporte de la Psicolingüística como insumo para el reconocimiento de los procesos cognitivos presentes en la producción escrita.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.2.1. Sobre los enfoques de enseñanza de la lengua

La riqueza que representan los aportes teóricos sobre la lengua escrita proveniente de la psicología cognitiva, la Semiótica, la teoría del discurso, la teoría crítica de la enseñanza, la Sociolingüística, la lingüística del texto y la Psicolingüística han dado lugar a la apertura de un espacio de trabajo y reconceptualización sobre lo que significa aprender el lenguaje y la comunicación y, por ende su enseñanza. Al respecto, pueden distinguirse cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos superiores de la expresión escrita: un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales; el tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; finalmente, el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita. (Cassany, 1990, p. 78).

El enfoque gramatical tiene su origen, según Cassany (1990), en la enseñanza de la escritura de la lengua materna y luego en la enseñanza de una extranjera. Este es el más antiguo, pues los demás enfoques (funcional, procesual y de contenido) se originaron en la segunda mitad del siglo XX. Quizá aquí radica la razón de ser el más difundido, utilizado para enseñar/aprender y evaluar los textos escritos. El mayor número de publicaciones y sitios de Internet que buscan enseñar la escritura se enmarcan bajo este enfoque; por ejemplo, el libro Ortografía de la lengua española (2002), mejorar la comunicación en niños y adolescentes (2001) entre otros.

En la actualidad, se ha cambiado de un enfoque estructuralista a uno de tipo comunicativo y significativo, según el cual se enseña la lengua desde este punto de vista textual y contextual, en el que se tienen en cuenta los factores socioculturales de los estudiantes. El objetivo de una clase

o lección es aprender a realizar una función determinada en la lengua que se aprende. La metodología es muy práctica en un doble sentido: por una parte, el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle (y no la gramática abstracta que les subyace); por otra, el alumno está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, práctica, etc.

Los primeros ejemplos de este enfoque se desarrollaron en la enseñanza del inglés y del francés como L2 para principiantes o para estudiantes de primeros niveles. Tratándose de alumnos con necesidades básicamente orales, estos cursos dieron un tratamiento muy limitado a la expresión escrita. De hecho, es hasta principios de los años ochenta, cuando empiezan a desarrollarse métodos exclusivos de expresión escrita con estos planteamientos (Johnson, (1981). En ellos, se incorporan algunos de los hallazgos más importantes de la lingüística del texto, como son los conceptos sobre las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación, etc.), o las tipologías de textos o los géneros del escrito. Estas últimas son básicas para la programación de estos manuales, puesto que sustituyen al concepto inicial de función o acto de habla. El concepto de tipo de texto es mucho más operativo en la lengua escrita que el de función; por ejemplo, la lengua dispone de muchas palabras para referirse a tipos de texto escrito (carta, nota, aviso, instancia, examen, diligencia, artículo...), que no tienen correspondencia en la lengua oral.

Se enseña la lengua tal como la usan los hablantes (con todas sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones), y no como debería ser. No se enseña lo que es correcto y lo que es incorrecto, sino lo que realmente se dice en cada situación, sea esto normativo o no, aceptado por la Real Academia de la Lengua o no. Se sustituye el binomio correcto / incorrecto por el de adecuado /

inadecuado. De esta forma, se tiene en cuenta el contexto lingüístico en que se utiliza el idioma: una determinada forma gramatical no es correcta o incorrecta per se, según los libros de gramática, sino que es adecuada o inadecuada para una determinada situación comunicativa (un destinatario, un propósito, un contexto, etc.). Por ejemplo, el uso no normativo del léísmo es inaceptable en una situación académica y formal (conferencia, artículo...), pero puede ser muy adecuado para un uso coloquial (una carta a un familiar).

La lengua no es monolítica y homogénea, tiene modalidades dialectales y, además, niveles de formalidad y de especificidad variados. Un curso de lengua debe ofrecer modelos lingüísticos variados: un alumno debe poder entender varios dialectos de la misma lengua y, también, dentro del estándar que tiene que dominar productivamente, ha de poder utilizar palabras muy formales y otras más coloquiales. Así, en el terreno de la expresión escrita son muy importantes las variaciones sociolingüísticas debidas al grado de especialización del lenguaje: un alumno que aprende a escribir debe conocer la diferencia entre cómo es el lector, el perfil del destinatario o las características psicosociológicas del receptor del mensaje (Arroyo y Del pilar, 2011).

En este punto, se reconoce que la diferencia entre este enfoque y el anterior (estructuralista) es sustancial. Mientras que en el primero se enseña siempre la misma gramática, sea cual sea el alumno, en el segundo se enseñan y se aprenden funciones diferentes según el contexto y la intención de comunicación.

En los métodos nocional-funcionales, la programación se basa en un conjunto de funciones o actos de habla. Estos varían de un curso a otro, pero coinciden en las funciones básicas de

comunicación: presentarse, pedir información, excusarse, entre otros. En los métodos exclusivos de lengua escrita, la programación se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística del texto. Cada lección trata de un tipo de texto distinto, de forma que al final del curso se hayan tratado los más importantes o aquellos que piden los alumnos y que van a utilizar en su vida real.

Este enfoque pone el énfasis en el proceso de composición, en contraposición a los anteriores, que premiaban el producto acabado y listo. Lo importante no es enseñar solo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco; nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que utilizar un proceso para conseguirlo: que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio. Según este enfoque lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

En consecuencia, en el aula, el énfasis debe ponerse en el escritor, en el alumno, y no en el texto escrito. En los cursos tradicionales se enseña cómo debe ser el producto escrito: cuáles son las reglas gramaticales, qué estructura debe tener el texto, la conexión de las frases, la selección del léxico, entre otras categorías.

La programación recoge el conjunto de estrategias o habilidades y actitudes respecto a lo escrito que caracterizan a un escritor competente. En definitiva, se trata de los procesos mentales que la

psicología cognitiva ha aislado y calificado de fundamentales: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, evaluación. Estos procesos forman los grandes bloques, apartados o lecciones de un curso, y para cada uno se enseñan varias técnicas útiles para la redacción.

La habilidad de la expresión escrita se integra con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el contexto del trabajo académico. Se entiende que el desarrollo de una habilidad no se realiza aisladamente del aprendizaje global de las destrezas lingüísticas. Además, el tipo de actividades de estudio que tienen que realizar los alumnos en su carrera integra y entremezcla todas las habilidades. En consecuencia, en el aula los alumnos no sólo escriben, sino que practican todo tipo de ejercicios verbales.

En los ejercicios de clase, se distinguen dos secuencias muy claras y separadas. Una primera fase de estudio y comprensión de un tema precede siempre la fase final de elaboración de ideas y producción de un texto escrito. En una primera etapa, el alumno se «sumerge» en el tema: lee artículos, escucha exposiciones sobre éste, comenta y discute el contenido con sus compañeros y su profesor, etc. En la etapa final, empieza a recoger información, a esquematizarla y a preparar sus ideas para un texto escrito.,

2.2.2 Aprendizaje de la expresión escrita

“De la psicología cognitiva y la psicolingüística, se toman los aportes de los modelos de comprensión y producción de textos, que diferencian habilidades de nivel inferior –tales como el procesamiento fonológico, la escritura de palabras y el trazado– y procesos de nivel superior, como la organización y jerarquización de las ideas en el texto (Berninger et al., 1992; 1994; Fayol y Schneuwly, 1988). Tomar como referencia estos modelos lleva a atender

simultáneamente, en el aula, a ambos tipos de proceso: los de nivel superior, que incluyen la planificación del texto, la puesta en texto y la revisión, y los de nivel inferior o de transcripción, implicados en la escritura de palabras”.

(citados en Sánchez, 2013, p. 45)

Históricamente la enseñanza de la escritura abarcaba diversos dominios: ortografía, caligrafía, composición. Pero se reservaba el nombre “escritura” para el segundo de ellos. Enseñar a escribir era enseñar a dibujar las letras y, en esa tarea, el ejercicio de copia era lo central. La importancia que se concedía a ese entrenamiento hasta mediados del siglo pasado comenzó a declinar junto con otras prácticas escolares basadas en la imposición de modelos, destinadas a uniformar la producción de los niños y más atentas a los resultados finales que al proceso que conduce a ellos. En esa declinación fueron decisivas las tendencias pedagógicas progresistas, respetuosas de la diversidad y la pluralidad de perspectivas, que fueron ganando terreno en el discurso didáctico desde las primeras décadas del siglo y posteriormente alcanzaron las aulas en un proceso lento pero firme, que se extendió durante todo el siglo XX.

Así, aspectos como la prolijidad en la presentación de los trabajos escritos de los alumnos fueron perdiendo peso progresivamente en la valoración de los docentes, para dar paso a otros, como la creatividad o la originalidad en la resolución de las tareas escolares. El desplazamiento de la preocupación por la caligrafía de los niños está emparentado también con el avance de las nuevas tecnologías de la palabra (máquina de escribir, computadora) y la consiguiente pérdida de valor de las habilidades propias de una representación más artesanal de la escritura (Alvarado, 2013, p. 66).

El desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito ha experimentado una evolución importante en los últimos años, en parte paralelo al cambio que

han tenido los estudios lingüísticos y psicológicos con relación a la enseñanza de la producción escrita. Desde la perspectiva de la investigación educativa y pedagógica concibe estas formas de investigación como dos elementos fundamentales para el desarrollo y transformación del sistema educativo y de la institución educativa en particular.

En este sentido, la pedagogía es el núcleo integrador del saber, como campo del conocimiento que sitúa la acción educativa en las distintas disciplinas para caracterizar los sujetos de la interacción, los espacios escolares y los ambientes de realización. Igualmente, transforma los conocimientos científicos disciplinares al ubicarlos en el contexto de la enseñanza, la complejidad anteriormente descrita exige que como campo de formación sea conceptualizado en una perspectiva interdisciplinaria que representa saberes en interrelación y la puesta en escena de un conjunto de acciones integradoras. En consecuencia, la Pedagogía, como saber teórico – práctico, integra el saber y el saber hacer. Según Aguilar (2000, p. 34): la Pedagogía “Se constituye en disciplina que reflexiona acerca del acto de educar, que lleva implícita la formación de personas que crean y construyen saberes para interpretar y transformar social y educativamente la realidad del individuo y de su colectividad”.

Según Córdoba (2011) Vigotsky afirma que el aprendizaje es uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo y destaca la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, demostrando que si los niños disponen de palabras y símbolos, son capaces de construir conceptos rápidamente; él consideraba que el pensamiento y el lenguaje convergían en conceptos útiles que ayudan al pensamiento, siendo entonces, el lenguaje la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo principal del pensamiento y la autorregulación voluntaria. Esta teoría se

aplica en las aulas donde se favorece la interacción social, los profesores hablan con los niños y utilizan el lenguaje para expresar aquello que aprenden, se anima a los niños para que se expresen oralmente y por escrito y se favorece y se valora el diálogo entre los miembros del grupo.

Vigotsky considera la psique como un atributo del ser humano debido a su condición como ser material que tiene un cerebro, pero a la vez, como un resultado social, producto del desarrollo histórico de la sociedad. La cultura, para este psicólogo es el resultado de la vida y de la actividad social del sujeto y se expresa por medio de los signos (la escritura, los números, las obras de arte, el lenguaje), los cuales tienen un significado estable, en la medida en que se han formado con el desarrollo histórico y se han transmitido de generación en generación. Es a través de la apropiación de la experiencia histórico-social que la persona asimila las distintas formas de actividad humana, así como los signos o medios materiales y espirituales elaborados por la cultura. Adicional a lo anterior, Vigotsky (1973, p. 28), definió la zona de desarrollo próximo (ZDP) como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la posibilidad de resolver un problema bajo la guía de un/a adulto/a o en colaboración con otro/a compañero/a más capaz”.

La importancia de este concepto es que establece la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer por sí solo, el autoaprendizaje y lo que puede hacer o aprender con la ayuda de una persona más experta (los docentes).

Ahora bien, la idea de la transformación sociocultural desde la realidad educativa implica tal como la describe Serrón (1999) formar una sociedad bajo los preceptos democráticos y promocionar los derechos humanos de la educación en general, y de la enseñanza de la lengua, en particular. Es en este último aspecto - enseñar lengua – donde reside el asunto de la comprensión y producción de textos. Pero, enseñar lengua no se limita a un problema de ortografía y de construcciones sintácticas adecuadas – entre otras tantas dificultades confrontadas por el sujeto aprendiz – sino que el problema propende al dominio de la competencia comunicativa cuyo fin sea promover la formación de un individuo capaz de ejercer sus derechos humanos de acuerdo con las condiciones socioculturales de los retos del mundo moderno: “...es decir, asumir la lengua o tal vez, la competencia comunicativa, no sólo como un eje transversal sino como un valor que nos convierte en seres humanos, nos proporciona un acervo cultural y una estructura social y, como consecuencia, nos da nuestra identidad. (Serrón, 1999, p. 59)

2.2.3 Génesis del lenguaje según Vigotsky

Vygotsky basó su concepción acerca de la génesis del lenguaje en la teoría de Sapir (1921; citado por Vygotsky, 1934), mediante la cual afirma que el lenguaje es fuente de unidad de las funciones comunicativas y representativas de nuestro entorno. Para dicho autor, el lenguaje tiene un desarrollo específico con raíces propias en la comunicación prelingüística y no depende necesariamente del desarrollo cognitivo, sino de la interacción con su medio. A partir de esto podemos señalar que el lenguaje es una función que se adquiere a través de la relación entre el individuo y su entorno ya que, biológicamente, posee las estructuras necesarias para crear signos de comunicación verbal. En ese sentido, el proceso evolutivo lleva a los seres humanos a

manejar instrumentos (símbolos), como el lenguaje, para adaptarse a su entorno. Por tanto, la conducta humana está organizada y controlada tanto por intenciones reales (del propio individuo) como por intenciones atribuidas por otros (provenientes de la interacción con los demás).

Asimismo, rescata la idea de que la participación infantil en actividades culturales bajo la guía de compañeros más capaces permite al niño interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de algún problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo. En ese sentido, lo que el niño interioriza es lo que, previamente, ha realizado en el contexto social. De esta forma, la creación cultural canaliza las destrezas de cada generación y con ello el desarrollo individual está mediado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales como pueden ser nuestros padres, en un inicio, y luego nuestros maestros o compañero del colegio. Vigotsky consideró el lenguaje como el instrumento más importante del pensamiento y le dio importancia a las funciones cognitivas superiores, entre ellas, a las que se fomenta en la escuela. El énfasis en estas ideas deriva quizás del momento histórico por el cual atravesaba su país.

Conforme con ello, los procesos de comunicación y participación compartida en actividades, por su propia naturaleza, comprometen al niño, a sus compañeros y cuidadores en la tarea de ampliar el conocimiento del niño y su habilidad de aplicarlo a nuevos problemas. De acuerdo con lo mencionado, el autor considera que el primer lenguaje del niño es esencialmente social, producto de la relación con su entorno más cercano, para que más adelante sus funciones comiencen a

diferenciarse y con ello su lenguaje se encuentre dividido en forma egocéntrica y comunicativa, las mismas que el autor señal que son sociales.

El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal, al interior de las funciones psíquicas. El lenguaje egocéntrico, extraído del lenguaje social, conduce a su debido tiempo al habla interiorizada, que sirve tanto al pensamiento autista como al simbólico. El lenguaje egocéntrico como forma lingüística aparte, es un eslabón genético sumamente importante en la transición desde la forma verbal a la interiorizada, ésta última se refiere a la capacidad de abstracción de símbolos que permiten codificar situaciones y comprenderlas oportunamente. Hasta ese punto nuestro esquema de desarrollo contrasta tanto con el tradicional esquema conductista como con la secuencia de Piaget y con ello dicho esquema queda planteado de la siguiente manera: primero el lenguaje es social, luego es egocéntrico y finalmente es interiorizado.

2.2.4 El apoyo sociocultural a los procesos de escritura

Actualmente, la escritura no ha dejado de evolucionar; a pesar de que se conservan las letras y la estructura de lenguas particulares; se vive una retroalimentación constante entre estilos y forma de comunicación, favorecido por el desarrollo de tecnologías, sobretodo del campo de las telecomunicaciones, permitiendo que no solo el avance en la morfología de las palabras sino en sintaxis y semántica.

Cuanto más compleja y estructurada es una sociedad, son más complejos y estructurados las formas y modos de comunicación en ella. En particular, en las sociedades de Occidente, la vida social se ha organizado en torno de diversas instituciones, desde la familia a las más diversas organizaciones gubernamentales, administrativas, religiosas, comerciales, educativas, académicas, cuyas diferencias inciden asimismo en las características comunicacionales de cada una. En lo que hace al lenguaje, estas diferenciaciones dan como resultado la especialización de formas lingüísticas y discursivas propias de los diferentes dominios de la vida social.

Para actuar de manera más efectiva y eficiente en los distintos ámbitos de la sociedad, entonces, es necesario que nuestra competencia comunicativa incluya conocimientos que nos permitan desempeñarnos adecuadamente en cada dominio. En este marco, la competencia comunicativa puede definirse como el saber que tienen y ponen en juego los individuos en una situación concreta para comunicarse apropiadamente y con éxito, e incluye la capacidad para manejar con solvencia los diversos modos de comunicación de la comunidad en la que vive.

Un componente esencial de la competencia comunicativa es el dominio de la comprensión y la expresión tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito, en todo tipo de situación. Así, toda persona debe poseer no sólo los conocimientos relativos al código lingüístico (vocabulario y gramática, por ejemplo), sino también otros conocimientos que le permitirán construir textos – orales o escritos-, adecuarlos a las diversas situaciones y actuar estratégicamente en los distintos ámbitos sociales e institucionales.

En las instituciones, lo normal es la interacción a través de toda una variedad de textos escritos, que presentan formatos y características especiales habitualmente estereotipadas. En consecuencia, quienes participan en ellas de uno u otro modo necesitan manipular eficientemente esa diversidad textual y sus condiciones de adecuación (Comezaña, 2010, p. 33).

En el marco del contexto escolar se vive de manera acelerada este tipo de nuevas configuraciones y usos del lenguaje escrito; por lo que resulta de vital importancia la enseñanza del lenguaje en general y de la producción escrita en particular, desde una postura que trascienda las funciones y condiciones de uso escolar a aquellas que reconocen su dinámica sociocultural; una escuela que otorga importancia a las prácticas culturales reales, permite el desarrollo de amplias posibilidades de los sujetos en su constitución de identidad personal y social para el pleno ejercicio de su ciudadanía.

En palabras de Carlino: “la escritura alberga un potencial epistémico” (2002, p. 1); esta afirmación destaca el papel central que conlleva el lenguaje escrito para la constitución de lo humano. En este sentido, el lenguaje escrito representa para la cultura humana una herramienta poderosa que además de posibilitar la comunicación con los demás, permite también, configurar su condición de especie que piensa, construye y trasciende el saber propio y el de su cultura; por ello, es importante que a los estudiantes se les enseñe el lenguaje escrito, integrándolo a su vida cotidiana, desde el colegio y en las diferentes áreas del conocimiento, porque entre otras razones, es éste el portador del inventario de la humanidad.

Este modelo tiene como marco teórico la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1978). Desde este punto de vista la influencia del contexto determina la producción escrita.

Vygotsky considera que el contexto es crucial para el aprendizaje, determinando el desarrollo cognitivo del niño. Al respecto, Cassany (2006) explica que la práctica del lenguaje, la lectura y la escritura son construcciones sociales que cambian según el contexto, ya que cada individuo pertenece a un grupo social que fija códigos en el discurso, un estilo y una convencionalidad lingüística que establece el papel del escritor frente al texto.

Cassany (2007) respalda el modelo sociocultural haciendo énfasis en tres aspectos de la construcción de la significación del texto:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el sujeto tienen un origen social [...] quizá las palabras induzcan al significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.

2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizando en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Producir un discurso es comprender el mundo.

3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. (p. 33)

Así, se relacionan la experiencia social, el desarrollo del conocimiento en la interacción social y la producción textual. En este modelo se evidencia la influencia que tiene la interacción social y los conocimientos previos del individuo en el proceso de producción textual, por consiguiente, la ausencia del contexto sería un obstáculo para lograr la escritura del texto.

2.2.5 Didáctica de la escritura

Al abordar la didáctica de la escritura es imprescindible señalar el papel que el maestro desempeña en estimular esta actividad y los medios de que se vale para hacerla más accesible en su proceso de aprendizaje; en relación con las concepciones sobre la escritura, se puede mencionar que una de las principales problemáticas latentes se halla en que cada docente según su área de formación otorga una función específica a la escritura académica, dependiendo de ella, por el carácter mismo de las concepciones, la metodología que se aplica para su desarrollo, así como los instructivos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo cual se convierte en un conflicto, no sólo por el hecho de no reflexionar las concepciones con sus representaciones en el discurso, los procesos, y los ejercicios académicos, sino además porque se ejecutan de manera aislada de acuerdo con el área específica (Ortiz, 2013).

La comunicación es inherente al ser humano; desde su aparición son incontables los esfuerzos que ha hecho la sociedad por expresar su sentir, su pensar o simplemente sus deseos; la escritura fue sólo un modo creativo de comunicación; los pictogramas, los jeroglíficos, las paredes esculpidas, son ejemplos de los canales empleados. En el campo de la escritura un avance

significativo durante los últimos decenios ha crecido exponencialmente el interés en la enseñanza de la escritura (McCormick, 1997). Esto ha significado un cambio de paradigma; pues ha llevado al docente a enfocarse en los procesos y no en el producto, lo que se ha traducido en que se logran identificar las dificultades del proceso creativo y se pueden intervenir específicamente y a su vez motivar al estudiante a que se convierta en escritor-lector, una hazaña que se consideran casi imposible en estos días.

La consideración del texto (producto de la escritura) como objeto de la enseñanza puede ayudar a los estudiantes a configurar una visión de globalidad respecto de los escritos y permitirles identificar las relaciones entre los elementos de esta unidad y las herramientas formales que las establecen, tales como conectores, signos de puntuación, etcétera. Además, puede servir al docente para identificar algunas fortalezas y debilidades de los estudiantes. No obstante, al agotar en el texto el aprendizaje de la producción escrita se lo considera un planisferio, en lugar de un poliedro; o sea, se reducen sus múltiples caras a una sola.

Existen múltiples aspectos que el texto, por sí solo, no logra mostrar. Por ejemplo: las dudas que el estudiante experimenta mientras escribe y su forma de resolverlas, los errores que comete y cómo los corrige, los cambios que se dan en sus ideas desde que concibe el texto hasta que lo da por terminado y las consultas que realiza. Según Lomas y Osoro (1998), este énfasis en el análisis de las estructuras textuales y las características formales del texto, enfoque predominante por mucho tiempo, fue enriquecido y confrontado posteriormente por medio de consideraciones relacionadas con los vínculos del autor con el texto (proceso), con los aspectos sociales y culturales en los que se desarrolla el acto de la escritura (contexto), y con la finalidad, las

interacciones entre escritor y lectores y las formas específicas de usar el lenguaje. (Barragán, 2013).

La escritura, es concebida como la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, pensamientos a través del código alfabético. Las perspectivas de la escritura como proceso consideran que es una habilidad cognitiva compleja que impone al escritor una serie de demandas simultáneas de contenido, propósitos, estructura y operaciones de alto y bajo nivel (Flórez y Cuervo, 2005) que resultan difíciles de enfrentar si no se reconocen o no se cuenta con las herramientas y procesos necesarios para desarrollarlas. Es por eso por lo que los escritores novatos o con estrategias ineficientes pueden llegar a estados de angustia, de frustración, y con ello a producir textos de baja calidad o a abandonar la tarea.

Atendiendo a lo anterior, se observa cómo las prácticas en la escuela alrededor de la producción de texto llevan a que se pierda el objetivo comunicativo del escribir, convirtiéndolo en una actividad rutinaria y sin sentido, donde no hay un fin (propósito), ni un destinatario (audiencia) más que el simple hecho de cumplir un requerimiento impuesto por el profesor con un producto revisado en un solo momento y no en varias versiones (Goodman, 1995). En el contexto de la escuela se desconocen los postulados de la escritura como proceso, entendido éste como un procedimiento que permite a los niños que se involucren en la elaboración de sus textos, donde ellos planean, crean, releen, revisan y cuando tienen su primera versión, hacen correcciones, depuran, pulen, para finalmente tener una versión final legible y convencionalmente correcta (Tolchinsky, 2007).

Cassany (1999), dice que aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales, apuntando a lograr cada uno de los objetivos deseados. Por su parte Ana Teberosky (1993), argumenta que existe una necesidad de ejercitar el lenguaje escrito, no sólo para manejarlo, sino verlo como un instrumento para comunicar, para comprender, para organizar y para generar ideas. Mostrándose entonces el escribir como un proceso complejo que se aparta de lo mecánico o de una simple representación del lenguaje oral, para convertirse en la forma más sublime de comunicación, que permite un desarrollo mayor del pensamiento, por cuanto implica procesos mentales superiores desde el momento mismo que se decide emprender el desarrollo de un texto.

Así, la capacidad para producir textos escritos contribuye de manera importante al desempeño de las personas en su vida académica y profesional; sin embargo, los resultados de muchas investigaciones destacan, con preocupación, el poco interés y deficiente desarrollo de las competencias textuales en niños y jóvenes egresando del sistema escolar con esta falencia. (Bolívar & Montenegro, 2012, p. 22). Entre los aspectos generadores de esta problemática se consideran especialmente determinantes los siguientes:

- La poca importancia dada a una buena formación lingüística y el relajamiento de los valores y normas sociales, lo que se refleja en la competencia lingüística de los hablantes; razón por la cual la escuela debe trabajar este aspecto para lograr que la comunidad en la que está inmersa valore el uso de la escritura (Lacón & Ortega, 2008).

- El uso de prácticas mecánicas de escritura que no favorecen el desarrollo intelectual y expresivo del estudiante y que, además, están alejadas de un uso comunicativo real. Para que la escritura tenga sentido es necesario que existan propósitos auténticos y audiencias reales, factores que están estrechamente relacionadas con la motivación y con el conocimiento procedimental de la escritura (Cassany, 1999; Dolz, 1994; Cuervo Echeverry & Flórez Romero, 1998).
- La mayor tendencia de los docentes a señalar las dificultades de los estudiantes que a implementar propuestas didácticas encaminadas a desarrollar sus competencias escriturales y argumentativas (Bono & De la Barrera, 1998). Cassany (1999), afirma que “se escribe mucho, pero se enseña poco a escribir” (p.128), y agrega que en la escuela media se utiliza más la escritura como herramienta de evaluación que como instrumento de aprendizaje.
- La argumentación escrita no es una actividad sistemática y constante en el desarrollo de las clases de Lengua Castellana en las instituciones educativas colombianas (GIA, 2007- 2008). La escuela está más concentrada en el aprendizaje de conocimientos e informaciones particulares, que en la formación de individuos con mayor capacidad para inducir, argumentar y deducir.
- La deficiente formación pedagógica que reciben los docentes, la cual no ha contribuido a transformarlos en docentes expertos para enseñar a leer y a escribir, y mucho menos en escritores expertos (Sistema Nacional de Evaluación del MEN, citado por Cuervo Echeverry & Flórez Romero, 1998; Gloria Castro, 2008; Rodríguez, (1992). Se puede agregar que a

muchos profesores no les gusta escribir, y cuando escriben lo hacen solo como parte de sus funciones docentes. Como afirman Cuervo Echeverry & Flórez Romero (1998), un docente que no escribe y disfruta esta actividad como parte de su cotidianidad, no puede acompañar a sus alumnos en el proceso de aprender a escribir. (Bolívar & Montenegro, 2012, p 23).

2.2.6 Enfoques para la enseñanza de la producción escrita

“En definitiva escribir, es un procedimiento de conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto”

(Cassany, 1999)

Daniel Cassany propone la enseñanza de los procesos de la expresión escrita a partir de cuatro enfoques metodológicos basados en el estudio general de la lengua. El primero denominado como gramatical hace referencia a la enseñanza de la variedad estándar de la lengua, con poca variación en los registros, esto es, la lengua se presenta como homogénea. Igualmente, se enseña de forma prescriptiva, con un enfoque en lo correcto o no de los enunciados. Por consiguiente, el docente únicamente se limita a la corrección gramatical, sin tener presente la coherencia en el cumplimiento de la intención comunicativa. Por su parte, el segundo enfoque denominado funcional concibe la escritura por medio de la comprensión y producción de las diferentes tipologías textuales. Seguidamente, se presenta el enfoque procesual mediante el cual el sujeto tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir textos con buena

calidad. Finalmente, el enfoque de contenido centra su atención en la enseñanza de la lengua escrita como una herramienta transversal para el aprendizaje de distintas materias o asignaturas.

Por otro lado, el MEN define la competencia textual de acuerdo a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión. Entiéndase por coherencia la propiedad textual por la cual los enunciados que forman un texto se refieren a la misma realidad. Para que un texto presente coherencia, sus enunciados han de centrarse en un tema y debe responder a nuestro conocimiento del mundo. Los textos se construyen aportando nueva información en cada enunciado, pero una sucesión de enunciados dejará de ser coherente si en ellos no se hace referencia a un tema común. Cohesión, por tanto, es la propiedad por la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde un punto de vista léxico y gramatical. La cohesión se pone de manifiesto en los textos por medio de diversos procedimientos, que pueden ser léxicos, si atienden a las palabras y sus significados, y gramaticales, si se emplean recursos morfosintácticos.

Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos. Sin embargo, en el presente trabajo se tendrán en cuenta estas competencias relacionadas con el componente pragmático o sociocultural planteado por Vigotsky referido al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en

términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos 37, presentes en los actos comunicativos son también elementos de este componente. (MEN (1998))

2.2.7 Producción textual

La escritura es una de las cuatro habilidades básicas desarrolladas por el hombre en su dimensión comunicativa, por este motivo es valorada como una herramienta o instrumento de la humanidad que permite no solo la interacción entre individuos, sino entre épocas y visiones de mundos. A diferencia de la oralidad, la escritura propone una ruptura espacio-temporal de las relaciones entre emisor y receptor, estableciendo, como sugiere Ong (1987): “una distancia entre el habla y su contexto” (p. 37).

Con relación a la producción de textos, dicho proceso hace referencia a un dominio de interés pues, como sostiene Coulon (1997, p. 33), el lenguaje, oral y escrito, es uno de los dominios que más evidencia la adaptación de los estudiantes, a cualquier proceso educativo, especialmente en el caso de los que realizan procesos de enseñanza superior, pero estos están regulados por las competencias adquiridas en los primeros grados donde adquieren los primeros dominios en la producción de escritos. La importancia de la escritura radica no solamente en su función de expresión del saber sino también en su aporte a la formalización y a la construcción de conocimientos Pollet (2001).

Estas afirmaciones concuerdan con las de Scardamalia y Bereiter (1992, p. 45), quienes señalan el poder epistémico de la escritura, es decir, su rol en el desarrollo del pensamiento del redactor. Se estima también que la redacción resulta esencial para aprender en todas las materias Carlino (2005, p. 66). Estas afirmaciones subrayan el rol de la escritura, pero no describen su funcionamiento.

Grosso modo, es lo usual que el papel docente frente al desarrollo de las competencias escriturales termina en muchas ocasiones, resumido en la transmisión y corrección de normas ortográficas y gramaticales. Se ha permitido entonces, la fragmentación del saber frente al desarrollo de las competencias y el desgastarse inútilmente en lamentos de los resultados sin revisar, ni replantear científicamente el rol que ha desempeñado para alcanzarlos. Es por ello por lo que Cajiao (2004, p. 34), realiza un llamado a todos los maestros de educación básica, media y universitaria a que realicen investigación con los alumnos.

Al referirse a las competencias escriturales Cassany (2000, p. 44) por su parte, plantea la actividad escrita como un conjunto de aspectos que entran en juego a la hora de componer el texto y que apuntan de manera simultánea y compleja hacia la gramática, la comunicación, el proceso compositivo y el contenido en relación con los saberes que el escritor posea. Las categorías de análisis en las que se presenta mayor dificultad son las normativas y las de cohesión (Cassany, 1999, p. 77), como: utilizar signos de puntuación con sentido, utilizar conectores para construir párrafos y una unidad mayor de significado y la existencia de progresión y unidad temática. Por el contrario, hay menor dificultad en competencia escritural en

las categorías: aborda el tema propuesto atendiendo a una intencionalidad determinada por el interlocutor y evidencia de segmentación.

Al respecto Cassany (2000) sostiene que: “La normativa es la característica de los textos referente a las normas gramaticales que se relacionan con la estética del texto, es decir, las normas ortográficas y las normas de acentuación de las palabras. La cohesión es la cualidad superficial de carácter sintáctico que permite la conexión de las diferentes frases entre sí, a través de los conectores, la deixis, la recurrencia, la correferencia, elipsis, paráfrasis, paralelismo, preposiciones, signos de puntuación” (p. 48). En este campo, influyen múltiples variables, desde el punto de vista cognitivo, hasta el mecánico, así como teorías de lo que es el proceso escritor. Según Josette Jolibert (1998) existen procesos para concebir un texto:

1. La planificación textual: considera la elaboración de un texto, que incluye el destinatario, el objetivo (macro planificación) y la organización que conducirá el texto hacia el final (micro planificación).

2. La textualización: considera procesos importantes para guiar el texto, este incluye progresión y conservación de información en cuanto al largo del texto, conexión y segmentación.

3. Revisión de los textos: este implica hacer una observación a lo que se escribió, una revisión, donde se detecten las virtudes del texto y los errores por corregir, se adopta una posición, debe mejorarse y debe corregirse.

Los anteriores procesos desde la óptica de la Psicolingüística implicaría un esfuerzo que el aprendizaje de la escritura no suele ser proporcional a los resultados. La realización de las dichas actividades requiere primero un conocimiento del lenguaje (léxico, ortografía, puntuación, entre otros) y después un dominio de los procedimientos de organización del texto, por lo cual el desarrollo de la escritura exige la integración de diversos saberes. De esta forma, en nuestros días “el interés por los procesos cognitivos que realizamos mientras escribimos (generar ideas, organizarlas, desarrollarlas, textualizar, revisar) ha desplazado la preocupación por el dominio del código lingüístico (ortografía, sintaxis, etc) (Cassany, 2006, p. 12).

Organización del texto.

Todos los textos sin importar su tipo u objetivo comparten características estructurales, por lo que abordaremos la unidad textual en sus niveles:

Nivel intratextual.

En este nivel encontramos los procesos referidos a las estructuras semánticas y sintácticas, presencia de micro estructuras y macro estructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones frases conectivas), pronominalización, (anáforas, cataforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto.

La microestructura: Es el primer subnivel de la intratextualidad, según el Ministerio de Educación Nacional, este plantea tres aspectos y los define de la siguiente manera:

Coherencia local: entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo, género/número.

Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructura. Se tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Estas sub-categorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas: Producir al menos una proposición. Contar con concordancia sujeto/verbo. Segmentar o delimitar debidamente la proposición. Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación. Esta subcategoría es de bajo nivel de dificultad desde el punto de vista de la teoría de la producción textual.

Y plantean la coherencia y cohesión lineal de la siguiente manera:

- Como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos. (...) es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones. Se considera que un texto responde a estas condiciones así: Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones (...) los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo.

Los anteriores aspectos hablan de manera específica de todos los componentes que hay que tener en cuenta a la hora elaborar un texto, y más aún, es un proceso de construcción que hay que desarrollar; es de tener en cuenta que no todos los estudiantes, evolucionan frente al conocimiento de la misma manera, por ello al construir estas estructuras debe primar la buena construcción de estos para desarrollar los siguientes conceptos:

Macroestructura: Estos conceptos son referidos al segundo subnivel llamado de la intratextualidad macro estructura, el cual se encuentra definido en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, como la evidencia de la globalidad del textos o subcategoría de progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto.
- Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción.

Superestructura. Una vez vista la globalidad del texto podemos definir el nivel superior al que pertenece y hablamos de superestructura:

Está referida a la posibilidad de seleccionar un tipo de texto y seguir un principio lógico de organización del mismo. Por ejemplo, si se selecciona el texto narrativo, la superestructura consistirá en presentar al menos tres grandes componentes: una apertura, un conflicto y un cierre.

En esta categoría se habla de los tres componentes principales en la estructuración de cuento o texto: la apertura, el conflicto y el cierre; estos componentes son indispensables a la hora de evaluar este nivel, en él se evidencian cada uno de los subniveles vistos anteriormente.

El segundo nivel establece una relación directa con el texto y está definido a continuación:

Nivel extratextual. Referido a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir

un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera.

Un gran componente hace referencia a la estilística, este plantea las mil transformaciones que vive un texto antes de llegar al lector, pero también puede decirse que es en beneficio de un mejoramiento para que el texto deje huella en quien lo lee y tenga un sello propio la principal función de la estilística, es cautivar a quien lee a través del embellecimiento del lenguaje, para estructurar mejor el concepto la española Ángela Romera define la estilística de la siguiente manera:

La Estilística es un campo de la lingüística. Estudia el uso artístico o estético del lenguaje en las obras literarias y en la lengua común, en sus formas individuales y colectivas.

Los recursos teóricos hacen parte de del embellecimiento del lenguaje a la hora de escribir y los podemos definir como:

Las formas de utilizar las palabras en el sentido correcto, aunque son empleadas con sus acepciones habituales son acompañadas de algunas particularidades fónicas, gramaticales o semánticas, que las alejan de un uso normal de las mismas, por lo que terminan por resultar especialmente expresivas. Debido a esto, su uso es característico, aunque en modo alguno exclusivo, de las obras literarias.

CAPÍTULO III

3. LA METODOLOGÍA

En este capítulo se explicita el objeto de estudio de la investigación, el tipo de estudio, diseño de la investigación, así como da cuenta de todas las herramientas y estrategias utilizadas, para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos planteados y dar respuesta a la pregunta de investigación. Visto esto, el presente estudio se ubica dentro del paradigma cualitativo en la medida en que, para sustentar la naturaleza del mundo existente, el lugar que ocupa el individuo y las posibles relaciones entre ambos este enfoque posibilita acercarse a esos cuestionamientos, desde un pensamiento crítico y una comunicación directa con sus unidades de análisis. Este otorga varias formas de explorar, conocer, entender y comprender los fenómenos sociales existentes, como lo plantea Bonilla (2005):

El método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. (p.84).

Por tanto, emplear este enfoque investigativo posibilita de manera directa, analizar y categorizar la vida social de un contexto específico. Permite una mayor apreciación frente la comunidad involucrada y, por ende, brinda posibles soluciones que posibilitan construir criterios prácticos, a partir de los conocimientos que tiene las diferentes personas involucradas, al interactuar unos con otros de su contexto social y lo que entienden por su realidad.

En este orden de ideas, el enfoque cualitativo facilita la comprensión de los participantes de una investigación, en tanto el desarrollo de esta investigación, se haga en los planteamientos que este enfoque propone, “explorar de manera sistemática los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas”. (Bonilla, 2005).

3.1. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

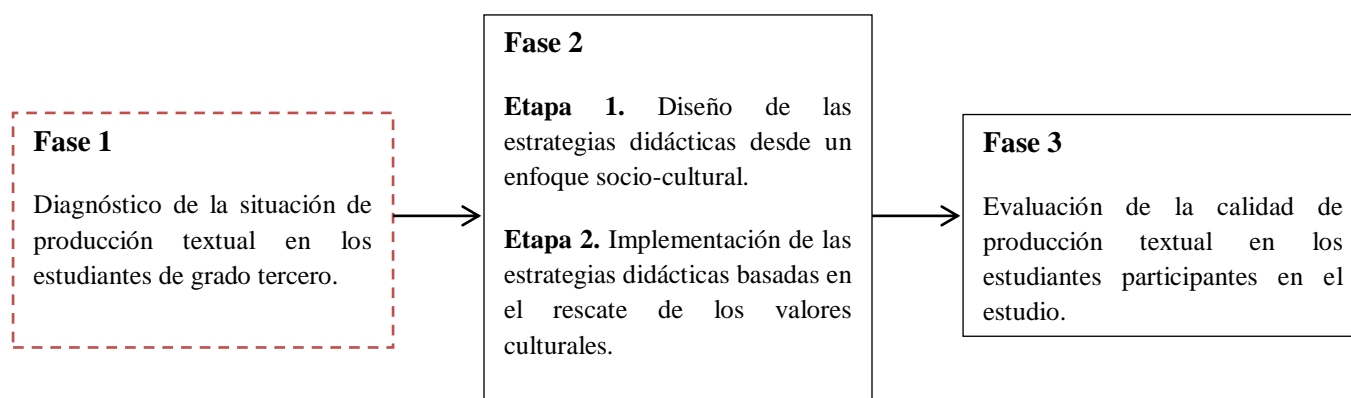
Se realizó un estudio de caso con estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Antonio Nariño durante un año; es una investigación transformadora, dirigida a encontrar, nuevas estrategias didácticas que lleven al mejoramiento de la producción textual en alumnos de básica primaria (grado tercero), se enmarcó en el pilar metodológico denominado estudio de caso concebido como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Es muy útil para estudiar problemas prácticos o situaciones determinadas como el caso de la escritura en los primeros años de escolaridad, proceso caracterizado por una serie de particularidades que obedecen al nivel cognitivo que los individuos presentan en dicha etapa de formación y de escolarización.

Algunos piensan el estudio de caso como un método, y otros como un diseño de la investigación cualitativa. Al respecto, Yin (1993, p. 44), argumenta que el estudio de caso no tiene especificidad, por ello su flexibilidad para ser usado en cualquier disciplina con el propósito de dar respuesta a cuestiones de la investigación para la que se use. En otras palabras, el estudio de caso pretende, describir, explicar, evaluar y/o transformar, explorar y es por eso por lo que ha sido tomado como el tipo de investigación a aplicar pues por medio de este se puede analizar la situación específica que se presenta en la formulación del problema.

Por lo tanto, para la presente investigación, el estudio de caso es el más acertado porque este,

como dice en su definición se da una situación específica, es decir, posibilita analizar un caso en particular de producción escrita; es descriptivo en la medida en que se realiza una descripción detallada de los procesos que a lo largo de este se realizan y las estrategias a aplicar, es inductivo porque el conocimiento se propone y se induce al estudiante a mejorar alguna falencia a través de un procedimiento que en la investigación realizada se da por medio de la aplicación de talleres. Por consiguiente, el estudio se llevó a cabo en tres fases como se observa en la figura 1.

Figura 1. Diseño metodológico de la investigación.



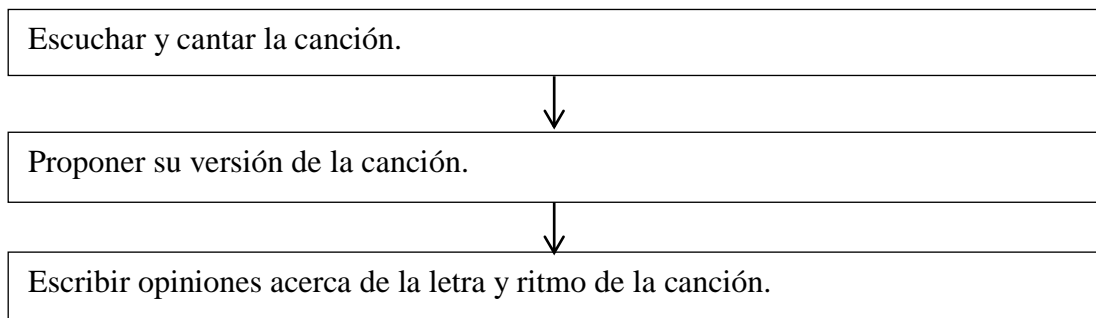
FUENTE: Elaboración propia

3.1.1 Desarrollo de la fase 1: Se implementó un Instrumento tipo taller (ver Anexo A), que buscaba identificar los problemas presentados en el momento de producir textos por los estudiantes, en los cuales se evaluaron a nivel general los procesos de planificación, redacción, revisión y edición; a nivel del producto, se aplicó un instrumento evaluador modificado de uno propuesto por Cassany (1994) en el cual se evaluaron adecuación, cohesión, coherencia, corrección gramatical, y variación, asignándole puntaje de acuerdo a los acierto obtenidos en el texto (Ver Anexo B).

3.1.2. Desarrollo de la fase 2:

Etapa 1: De acuerdo a las dificultades encontradas en la fase diagnóstica; se desarrollaron 3 estrategias:

1. Escritura creativa a partir de canciones populares:



Entre las canciones usadas en esta estrategia se destacan: La Piragua de José Barros, El camino de la vida de Héctor Ochoa Cárdenas, Campesina Santandereana de Garzón & Collazos, Carmen de Bolívar de Lucho Bermúdez, entre otras (Ver Anexo C cancionero); con el fin de incentivar la creatividad, se realizó la actividad de escritura creativa (Ver Anexo D) en el cual los estudiantes pudieron crear su propia versión de la canción, adaptándola al contexto; esta estrategia, fue bien aceptada y a la vez, permitió el rescate de los valores culturales, mostrando una forma del uso del lenguaje elaborada y contextualizada, propiciando que los educandos se identificaran con las canciones y su contexto.

2. Talleres para mejorar la coherencia, basados en la organización de textos narrativos, como cuentos y fábulas (Anexo E), que resultaron atractivos para los estudiantes, quienes mostraron mayor interés en el desarrollo de estas actividades, por ser reflejo de su contexto.

3. Actividades para mejorar cohesión; se realizaron actividades de complemento de textos escritos, que buscaban agregar conectores en espacios dejados en blanco intencionalmente; con el fin de desarrollar cohesión; por otro lado, se elaboraron tablas de relación entre conectores y usos para profundizar la adecuada utilización de los mismos (Ver Anexo F).

4. La estrategia de mejoramiento ortográfico se desarrolló en el marco de aprendizaje acción; y se dividieron en 2 etapas:

a. Uso de mayúsculas; en esta etapa se realizaron dictado y armado de palabras con letras mayúsculas y minúsculas; donde se daba un punto por cada acierto y se socializaba el porqué de la ubicación de las letras (Ver Anexo G).

b. Signos de puntuación. Se hicieron párrafos cortos en los cuales se deberán asignar los signos de puntuación, al igual que se discutió el sentido de la oración, dependiendo de la ubicación de dichos signos (Ver Anexo H).

Etapa 2. Se aplicaron las estrategias didácticas por grupos de acuerdo a las debilidades encontradas durante la actividad diagnóstica y fueron rotándose por grupos dichas estrategias, se dedicó una intensidad horaria semanal e 3 horas durante un año escolar; en las cuales se variaban grupo a grupo las actividades planteadas.

3.1.3. Desarrollo de la Fase 3. En esta etapa, se aplicaron 2 tipos de instrumentos, uno en el cual los estudiantes realizaron un texto narrativo en un tiempo determinado (1 hora) y otro que fue diligenciado por el docente supervisor en el cual se evaluó procesos como planeación, redacción, revisión y edición, y se aplicó la lista de chequeo usada en la fase 1, para poder realizar una comparación objetiva de los dos momentos evaluados; adicionalmente, se pidió a los estudiantes que expresaran las características que hacían de su texto un escrito atractivo; buscando que con sus palabras se apropiaran de conceptos como cohesión, coherencia y la importancia de la ortografía en el sentido y significado de lo que se quiere comunicar.

3.1.4. Validación de Instrumentos. Los instrumentos utilizados (ficha técnica y escritura creativa) fueron validados mediante el uso de una prueba piloto con 60 estudiantes de grado tercero de otra Institución educativa de la zona rural del Municipio “Los córdobas”.

3.1.5. Población: La población constó de 560 estudiantes de la Institución Educativa Antonio Nariño, ubicada en el corregimiento de Morindó Santana, zona rural del Municipio Los Córdoba, departamento de Córdoba, el cual ofrece todos los niveles de educación escolar en jornada diurna.

3.1.6. Muestra: La muestra utilizada en el presente estudio se obtuvo por conveniencia, seleccionándose los estudiantes matriculados en grado tercero (30 estudiantes) en la Institución Educativa “Antonio Nariño” y excluyendo, por ende a estudiantes pertenecientes a otros grados de la misma Institución.

3.2 PROGRAMA DIDÁCTICO CON ENFOQUE SOCIOCULTURAL, PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN NIÑOS DE PRIMARIA (planeación)

I. DATOS GENERALES:

Institución Educativa: Antonio Nariño.

Ubicación: Zona rural del Municipio “Los córdobas”- Departamento de Córdoba.

Nivel: Primaria.

Grado: Tercero (3°).

Horas semanales: 3

Docente: Diana María Montiel Tavera.

II. OBJETIVO GENERAL

Mejorar en el estudiante las habilidades para crear textos escritos, empleando estrategias con enfoque sociocultural que promuevan en el estudiante la creatividad y desarrolle el sentido de pertenencia hacia los valores culturales.

III. FUNDAMENTACIÓN

La escritura es una tecnología cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento ha sido, desde su origen, la escuela. En ella, los niños tienen la oportunidad de entrar en contacto con textos escritos y desarrollar las habilidades necesarias para comprenderlos y producirlos. A través de la enseñanza de la lectura y la escritura, la escuela ha ejercido, históricamente, una labor de disciplinamiento y fijación de normas y valores, a la vez que ha propiciado los modos de reflexión y elaboración de conocimiento que permiten el acceso a la ciencia y la teoría.

Esos modos de producción del conocimiento están estrechamente vinculados al carácter diferido, distanciado y controlado de la comunicación escrita, que favorece la objetivación del discurso y

su manipulación. Por eso, el entrenamiento en la elaboración de textos escritos de cierta complejidad, que demandan procesos de composición, ha sido, desde siempre, tarea de la escuela.

En distintas culturas y en diferentes momentos históricos, la escuela selecciona y valora habilidades discursivas y cognitivas diversas a través de las prácticas que promueve. Tanto esas prácticas como el discurso que las funda, las prescribe y las describe constituyen valiosos objetos de análisis para acceder a las representaciones que la sociedad y las instituciones han construido de sí mismas y de sus funciones en el transcurso de la historia. (Alvarado, 2013, p. 33).

Actualmente existe en Colombia un alto porcentaje de niños, que, a pesar de haber culminado el ciclo de la educación básica, carecen del desarrollo de competencias para la producción escrita, principalmente en lo relacionado con la coherencia, la cohesión, la economía, la adecuación, la variedad, y la intención comunicativa (así lo evidencian los resultados de las evaluaciones que ha llevado a cabo el Estado en el área de lenguaje). Esta situación influye en el rendimiento académico, en la apropiación de conocimientos, en la motivación frente al aprendizaje, y en general en las habilidades que determinan el éxito escolar. Por lo tanto, se requiere el diseño de propuestas didácticas de intervención, novedosas y eficaces que eleven la calidad de las producciones escritas de los niños y jóvenes.

En la producción de textos, lo fundamental es el proceso. Es pues, a través de continuas sesiones de producción escrita, lo que permite aprendizajes lingüísticos respecto al texto. Producir textos,

es escribir mensajes a través de diversos modelos textuales. Es necesario conocer las etapas secuenciales para su producción, resultando ser un proceso complejo.

Se entiende por producción de textos, a la estrategia que se usa, para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Esta estrategia es desarrollada por los niños desde el inicio de sus aprendizajes, inclusive cuando todavía no escriben de manera convencional y garabatean. El hecho de producir un texto debe pasar por el uso adecuado de conectores, concordancias, vocabulario suficiente, limpieza y legibilidad para poder ser entendidos.

La producción de textos permite a las personas valerse por sí mismas en la sociedad y en el mundo letrado, tomar conciencia que el lenguaje escrito es útil para enfrentar la vida diaria y expresar el mundo interior a través de la palabra escrita.

En la producción de textos es importante que:

- Los alumnos se motiven para escribir.
- Desarrollen sus competencias al hacerlo.
- Socialicen sus textos.
- Valoren la escritura (Chinga, 2012).

Vygotsky (1979) señaló que, como herramienta cultural, el lenguaje permite compartir información y desarrollar el conocimiento entre los miembros de una comunidad; como herramienta psicológica promueve la organización y reconstrucción del pensamiento de manera individual. “Diversos autores han enfatizado que existe una relación estrecha e interdependiente

entre estos dos tipos de uso; cuando las personas se ven involucradas en actividades sociales tienen la posibilidad de apropiarse de nuevas formas de pensamiento de manera individual y éstas, a su vez, enriquecer las interacciones” (Guzmán, 2012, P. 34).

La idea de la transformación socio-cultural desde la realidad educativa implica – tal como la describe Serrón (1999) citado por Fumero (2004) – formar una sociedad bajo los preceptos democráticos y promocionar los derechos humanos de la educación en general, y de la enseñanza de la lengua, en particular. Es en este último aspecto - enseñar lengua – donde reside el asunto de la comprensión y producción de textos. Pero, enseñar lengua no se limita a un problema de ortografía y de construcciones sintácticas adecuadas – entre otras tantas dificultades confrontadas por el sujeto aprendiz – sino que el problema propende al dominio de la competencia comunicativa cuyo fin sea promover la formación de un individuo capaz de ejercer sus derechos humanos de acuerdo con las condiciones socioculturales de los retos del mundo moderno.

IV. DOMINIOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	DOMINIO	DESEMPEÑOS
<p>PRODUCCIÓN ESCRITA (TEXTOS NARRATIVOS): Produce de forma personal y autónoma textos narrativos para desenvolverse en el ámbito escolar, utilizando varios recursos del lenguaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> Planifica la producción de textos narrativos. Elabora textos pertinentes de acuerdo a la situación y/o intención comunicativa. Textualiza sus realidades, ideas, sentimientos, con coherencia, cohesión, léxico apropiado, empleando convenciones del lenguaje escrito. Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto, para mejorar la eficacia de su práctica al escribir. 	<p>ES CRI TU RA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escribe adecuando su registro – informal o formal– adecuando su vocabulario a la situación comunicativa. Escribe textos siguiendo la línea temporal y secuencia de las acciones. Expresa por escrito sus opiniones o comentarios acerca de las realidades de su entorno, resaltando costumbres culturales. Describe personas/ personajes, animales, objetos lugares y procesos, señalando características principales. Narra siguiendo una secuencia de hechos, teniendo en cuenta las partes del cuento (Inicio, nudo y desenlace) Reemplaza nombres de sujetos con pronombres para evitar repeticiones. Utiliza los signos de puntuación para enumerar, hacer preguntas, expresar sorpresa o enunciados imperativos.
<p>LENGUAJE ESTÉTICO: Aprecia, interpreta y crea textos narrativos, con propiedades estéticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Disfruta interpreta y aprecia el significado como las cualidades estéticas de textos narrativas. Evalúa y valora sus propios referentes culturales y las tradiciones literarias locales. Crea textos diversos que comuniquen vivencias y sentimientos haciendo uso de técnicas y convenciones literarias, de diversas habilidades expresivas, lingüísticas y cognitivas. 	<p>ES CRI TU RA</p>	<p>No aplica</p>

V. CAPACIDADES

Producción escrita (textos narrativos)	
<p>Produce reflexivamente textos narrativos escritos en variadas situaciones comunicativas con coherencia y cohesión, utilizando un vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión.</p>	
Capacidades	Indicadores
<p>Planifica la producción de textos narrativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona de manera autónoma el destinatario, tema, recursos textuales y alguna fuente de consulta que utilizará para su propósito de escritura. • Selecciona de manera autónoma el registro – formal e informal- de los textos que va a producir. • Propone con ayuda un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.
<p>Textualiza experiencias, ideas, sentimientos empleando las convenciones del lenguaje escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe textos con temáticas diversas y estructura textual simple a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información suministradas. • Se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones ni vacíos de información. • Establece de manera autónoma una secuencia lógica y temporal en los textos que escribe. • Usa recursos ortográficos básicos de acuerdo a las necesidades del texto. • Usa léxico elaborado y apropiado a la situación del texto.
<p>Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado. • Revisa la adecuación del texto al propósito. • Revisa si se mantiene en el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones ni vacíos de la información. • Revisa si se utiliza de forma pertinente palabras (conectores) para relacionar las ideas. • Revisa si en su texto ha empleado los recursos ortográficos básicos para dar claridad y sentido a la información. • Revisa si su texto usa un vocabulario variado y apropiado a la situación. • Explica las diferentes funciones que tienen algunas palabras en el texto.

VI. IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS

ESTRATEGIA	OBJETIVO	RESULTADO ESPERADO
<p>Escritura creativa a partir de canciones populares. (Ver anexo C y D)</p>	<p>Estimular en el niño la capacidad de crear textos, teniendo en cuenta su contexto y realidad sociocultural.</p>	<p>El educando desarrolla composiciones textuales con estilo propio, plasmando las realidades de su entorno y usando recursos lingüísticos para tal fin.</p>
<p>Talleres para mejorar la coherencia. (Ver Anexo E)</p>	<p>Mejorar la habilidad de construcción textos coherentes.</p>	<p>Se espera un avance significativo en la estructuración de párrafos, así como en la secuencialidad y linealidad de la información.</p>
<p>Actividades para mejorar la cohesión. (Ver Anexo F)</p>	<p>Mejorar la habilidad de construcción textos cohesivos.</p>	<p>Mejoramiento en el uso adecuado de conectores lógicos, que le den sentido a la composición.</p>
<p>Estrategia de mejoramiento ortográfico: Uso adecuado de mayúsculas y minúsculas. (Ver Anexo G)</p>	<p>Identificar las situaciones donde las se emplean las letras mayúsculas y minúsculas.</p>	<p>Se estima una mejoría en el uso adecuado de mayúsculas y minúsculas, que permitan una presentación adecuada de los textos producidos por los estudiantes.</p>
<p>Estrategia de mejoramiento ortográfico: Uso adecuado de signos de puntuación. (Ver Anexo H)</p>	<p>Identificar las situaciones donde las se emplean las letras mayúsculas y minúsculas.</p>	<p>Se espera generalizar en los estudiantes el empleo pertinente de los signos de puntuación, de modo que las composiciones cuenten con un registro adecuado y sean amables a la hora de revisarlas.</p>

Durante el desarrollo del modelo didáctico se logró evidenciar a partir de la observación y la participación de la investigadora como maestra orientadora la evolución sistemática de los estudiantes y los desafíos más apremiantes del proceso.

En el segundo período académico escolar, en el cual inició la implementación del programa didáctico, se identificaron como obstáculos en el proceso creativo como la timidez e inseguridad de los estudiantes al escribir, esto cohibía en los niños el desarrollo de la creatividad y la socialización de sus relatos con los compañeros, limitando así el enriquecimiento de las producciones, motivo por el cual, las actividades resultaban infructuosas y en ocasiones frustrantes, denotando apatía y desinterés por participar activamente.

En segundo lugar, se identificó que no había planificación ni autonomía en el desarrollo de las actividades; los estudiantes simplemente se limitaban a pedir una instrucción del orientador o buscar en textos guías una idea y redactar oraciones basadas en estos preceptos, sin ninguna secuencia y/o correlación.

En tercera instancia al terminar las actividades, estas eran entregadas sin ningún tipo de revisión, motivo determinante en el número de errores y detalles inconclusos de los textos que podrían fácilmente ser detectados con una revisión rápida.

En el desarrollo de cada una de las actividades se fue tratando de superar los escollos presentados; la timidez e inseguridad fue superada en la medida de que sus primeros escritos

fueron basados en la reescritura creativa de canciones populares, con las cuales los estudiantes se sintieron a gusto y motivados, a su vez la orientación iba impartida bajo el precepto que no se erraba cuando se creaba y que, si se apoyaban en su cotidianidad, todo se iba a facilitar.

El problema de planificación fue abordado mediante la instrucción de realizar lluvia de ideas grupal antes de empezar cualquier creación; esta costumbre fue marcando una pauta y facilitando la elección y jerarquización de ideas que se reflejaron en mejoramiento, en secuenciación de acontecimientos de las narraciones. La autonomía resultó uno de los más difíciles de superar, pues la resistencia a desarrollar textos extensos y detallados de un tema de escogencia propia sin ningún tipo de orientación fue mucha, pues los estudiantes no estaban seguros de desarrollar un texto de calidad y la socialización del texto terminado con los compañeros les producía temores.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se describen los resultados encontrados luego de aplicados los instrumentos, así como la presentación de los mismos en tablas y gráficas con su respectivo análisis, tratando de explicar las causas de dichos hallazgos y unas comparaciones con estudios similares y las tendencias actuales. En los análisis se usan, por razones de orden descriptivo, algunas tablas de valores numéricos que, para el caso de este estudio no representan análisis estadístico, es decir no responden a estudios de carácter cuantitativo. Al respecto, para el análisis de los textos de los estudiantes se utiliza un sistema de operacionalización de categorías definidas según la teoría al respecto. En este sentido, las categorías que se tienen en cuenta para dicho proceso se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1*Matriz de categorías*

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EVIDENCIA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA
Adecuación	Presentación clara, precisa y concisa de las ideas del texto.	En los textos narrativos, aunque hay cierta subjetividad en estos, y para el caso de los cuentos con linealidad narrativa se debe respetar una secuencia lógica en la presentación de las ideas.
Coherencia	Propiedad semántica y pragmática de todo texto, que hace referencia a la presencia de dos tipos de relaciones lógicas; la existente entre los conceptos que configuran cada oración, y las existentes entre cada oración con las otras de la secuencia de la cual forman parte. Por tanto, para que un texto tenga coherencia, debe serlo en el nivel microestructural, es decir, a nivel intraoracional) y a nivel macroestructural (Díaz, 1999, p. 29)	En la producción escrita y para el caso de los textos narrativos de los estudiantes, los cuentos deben desarrollar una secuencia lógica que respete la superestructura clásica de esta tipología, esto es, un inicio, un nudo y un desenlace de las ideas presentadas en el relato.
Cohesión	Díaz (1995, p.38) afirma que "la cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia". Esto quiere decir que la cohesión es una propiedad de carácter sintáctica, descansa sobre relaciones gramaticales o léxico-semánticas. Hace referencia a la manera como las palabras, las oraciones y sus partes se combinan para asegurar un desarrollo proposicional y poder conformar así una unidad conceptual: un texto escrito.	En la producción de textos narrativos como los cuentos, estos deben desarrollar, es decir, narrar acciones que involucren a unos personajes en un tiempo, en un espacio y en unas circunstancias que ilustren al lector sobre una situación real o ficticia relatada a partir de un narrador.
Corrección gramatical	En categoría hace referencia a la correcta presentación de las palabras desde el punto de vista morfológico (forma), sintáctico (función en la oración), semántico (significado lingüístico) y pragmático (uso que los hablantes hacen de los recursos idiomático) en la producción escrita.	Como cualquier tipo de texto, el cuento debe respetar todas las convenciones lingüísticas que caracterizan la calidad de los escritos de los usuarios de la lengua castellana.
Variación	La variación o unidad temática, es decir, hace referencia a la cantidad de información que debe aparecer en el texto. Al respecto, Grice (1983, p. 106) denomina "cantidad" a esta categoría textual. También la presenta como "lógica de la conversación".	En los textos narrativos hay unidad temática cuando se desarrollan las mismas ideas sobre las situaciones que viven los personajes que configuran el relato.

4.1. Fase 1: Durante la etapa diagnóstica, se aplicaron los instrumentos de evaluación (Ver Anexo A) individualmente a cada Taller realizado por los estudiantes; de los cuales a continuación se presentan 5 ejemplos que muestran la diversidad de fortalezas y falencias presentadas por los estudiantes evaluados.

En el estudiante uno, por ejemplo, se puede observar que para la categoría de Adecuación de los 5 puntos posibles, solamente obtenidos por dejar la idea y el sentido del texto clara, dejando categorías como presentación y registro lingüístico en cero (0), con relación a la coherencia, obtuvo un poco más de la mitad del puntaje máximo, reflejando medianamente el cumplimiento de los logros propuestos para este ítem. En cuanto a la cohesión, el desempeño fue muy pobre, solo se reflejó el cumplimiento de una quinta parte de los objetivos planteados; hubo un exceso en fallas gramaticales, (más de 24) y no mostró mayores atributos de variación, pues su texto no fue muy elaborado, carecía de un estilo y un léxico florido, por lo que no obtuvo puntuación en esta categoría, como se puede apreciar en la tabla 1.

La evaluación diagnóstica, aplicada al estudiante 1 arroja resultados poco satisfactorios, dando muestra de grandes vacíos al momento de construir textos escritos. Se evidencia la dificultad de plasmar ideas claras y bien estructuradas: *“era una ve una niña muitriste por que lama sejue y la nina se bolbio muifeliz”*. Así como la limitada creatividad a la hora de narrar historias, incluso cotidianas, por ejemplo: *“... y la niña se bolbió muifelis colamama ibolbieron muifelices collpapa ilamama isedijeron chao”*, evidenciando que no existe un hábito lector, lo que es comprensible si tenemos en cuenta el bajo nivel académico de los padres, quienes, como consecuencia, no fomentan prácticas comunicativas efectivas en los niños. Observamos también, el desconocimiento de los signos de puntuación y su importancia a la hora de crear un texto, una de las mayores dificultades a la que nos enfrentamos, puesto que, estos aportan sentido al escrito, pero son subvalorados por el estudiante, quien no logra una armonía entre lo que quiere expresar y la formalidad del lenguaje escrito.

Como se observa en la tabla 2, a diferencia del estudiante 1, en el estudiante 2, se tiene un proceso de producción textual mucho más deficiente, en su composición no se refleja la estructura típica de la narración, la presentación es escueta y no muestra un registro aceptable, escribió proposiciones sueltas y sin un sentido claro, y no usó conectores ni signos de puntuación, lo que desarticuló la unidad textual por completo; en ortografía, sintaxis y léxico, se observaron errores comunes y simples, no se evidenció un estilo original, por lo que los textos se veían planos y poco imaginativos; lo que demuestra que los problemas de redacción, se desencadenan desde la etapa de planeación. El ponderado en cada una de las categorías es el reflejo de la calidad textual del estudiante número 2.

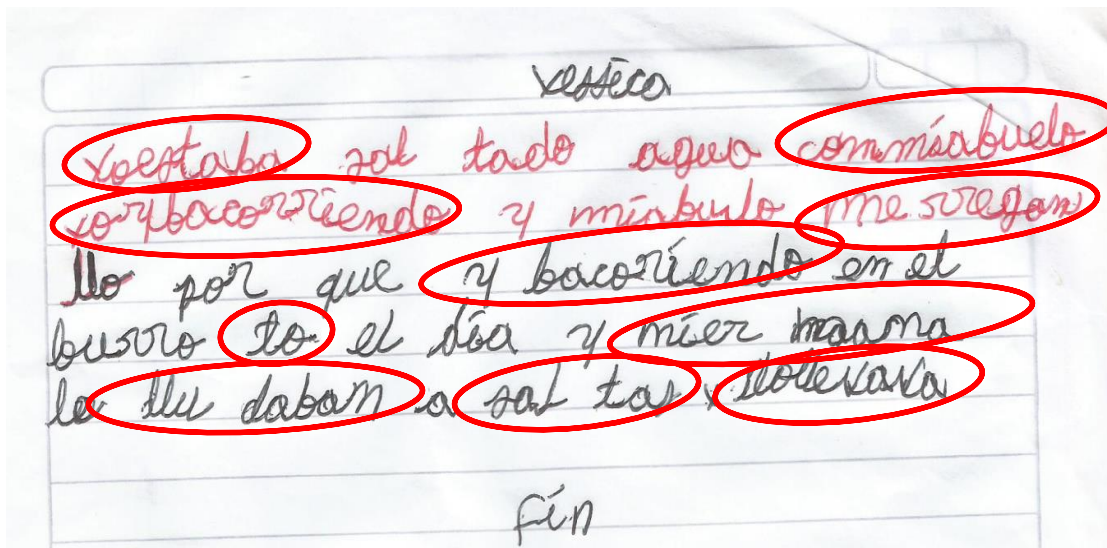
Tabla 3

Evaluación diagnóstica del estudiante 2.

Estudiante 2	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		0
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	0
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	0
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	0
COHERENCIA (5 puntos)		0
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	0
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	0
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	0
COHESIÓN (5 puntos)		0
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	0
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	0
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	0
CORRECCIÓN GRAMATICAL		1
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 puntos	x
	+24 fallas 0 puntos	
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	0
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

** Puntaje obtenido por cada niño en cada una de las categorías.



Con el estudiante dos siguen reflejándose notoriamente las falencias de tipo léxico, sintáctico y ortográfico, la niña en la primera y segunda línea de su escrito quiere expresar lo siguiente: **“yo estaba saltando agua con mi abuelo, yo iba corriendo y mi abuelo me reganó...”** aun cuando el tema central de su relato es una experiencia de su vida diaria, acontecido dentro de su contexto, detallamos la dificultad para narrar fluidamente un hecho contextual en el que no sólo participa, sino en el que es protagonista; lo esperado, en este sentido, es que el estudiante tenga más éxito en la construcción de textos narrativos, pero en este caso, observamos oraciones sueltas, sin una secuencia, en lo concerniente al indicador de uso de recursos ortográficos, palabras fusionadas o dispersas, por ejemplo: en la segunda tercera y cuarta línea señala: **“ybacoriendo en el burro to el día y mier mana lo llu daban a sa l tar y llolevava”**. No existe la adecuación del texto a un propósito claro y no se identifican las partes de una narración (inicio, nudo y desenlace)

Por otro lado, los resultados obtenidos por el estudiante tres, representan uno de los pocos, medianamente satisfactorios de los recolectados, pues de su composición se destaca, una presentación adecuada, con un objetivo claro y un registro lingüístico apropiado para el tipo de texto realizado, mostrando coherencia en la unidad textual, con una estructura y secuencialidad que mantuvo el sentido global de la información que pretendía transmitir, en cuanto a la cohesión, el único problema presentado fue la escasa utilización de los signos de puntuación que significó problemas de cohesión focalizados, las fallas ortográficas como reemplazo de b por v, y unión de palabras fueron mínimas, Sin embargo como los anteriores evaluados, no presentó un estilo propio en el texto, y el vocabulario era muy restringido y en algunas ocasiones empleaba

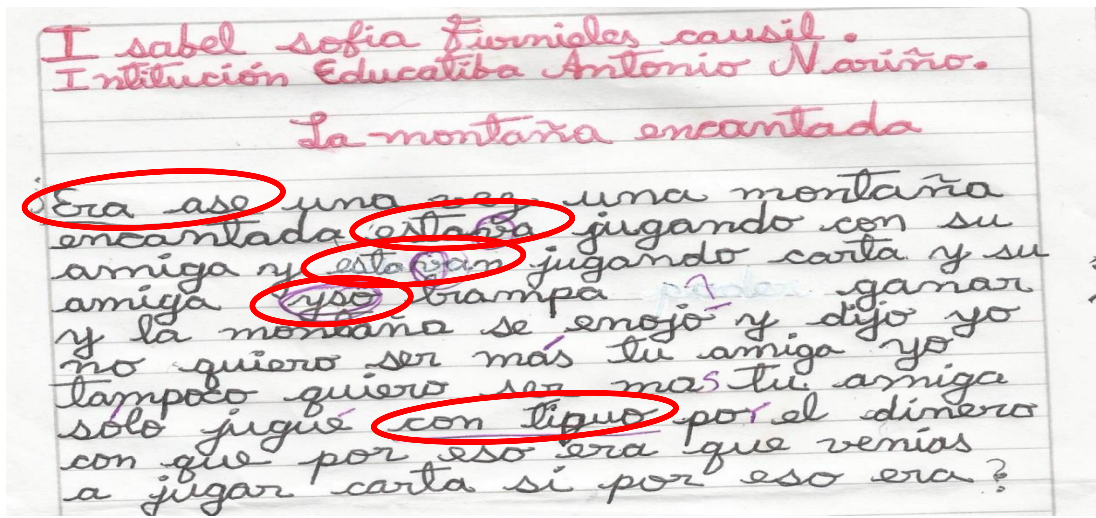
palabras de las cuales desconocían su significado. En la tabla 3, se observan los ponderados para cada categoría.

Tabla 4
Evaluación diagnóstica del estudiante 3

Estudiante 3	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		5
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	1
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	2
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	2
COHERENCIA (5 puntos)		5
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	1
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	2
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	2
COHESIÓN (5 puntos)		3
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	0
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	1
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	2
CORRECCIÓN GRAMATICAL		4
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	x
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 punto	
+24 fallas 0 puntos		
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	0
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

** Puntaje obtenido por cada niño en cada una de las categorías.



La estudiante tres emplea el lenguaje dentro de un contexto informal, familiar y distendido, en el que no se aprecia ningún elemento estético que enriquezca el contenido de su producción, ejemplo: “...*una montaña encantada estaba jugando con su amiga y estaban jugando carta y su amiga yso trampa...*” es un lenguaje coloquial y elemental que el niño utiliza con mucha frecuencia y que inevitablemente vemos reflejado en sus primeros intentos de producir textos escritos. Al igual que los errores ortográficos, pues muchas veces el aprendizaje de una correcta ortografía se da de manera visual (en el ejercicio de la lectura) y por la escritura repetitiva de las palabras. Práctica que, aunque se hace en la escuela, debería complementarse en el hogar para así perfeccionar dicha práctica.

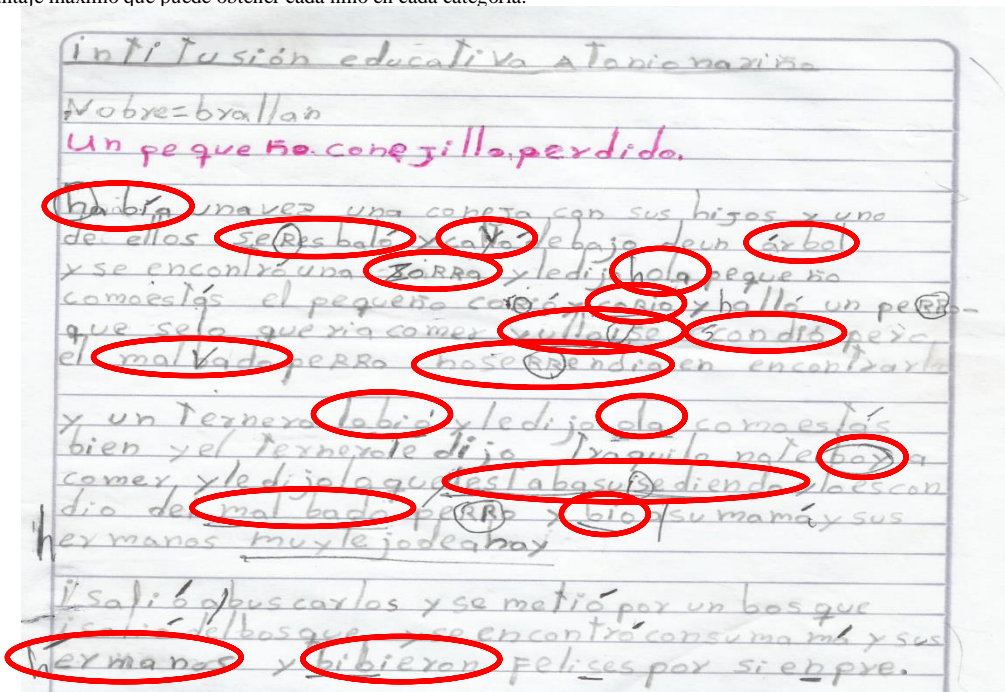
Analizando los resultados del estudiante número cuatro, claramente se puede observar que fue uno de los pocos que trato de imprimirle un sello propio a su texto, a pesar de no mostrar una composición sobresaliente por su registro pertinente, o por mantener cohesionado su producto de principio a fin, sus ortografía distó mucho de los resultados esperados por el Ministerio de Educación Nacional de acuerdo a los lineamientos y competencias propuestas para un estudiante de primer a tercer grado de primaria; no obstante, la mayoría de las deficiencias se encuentran en el proceso de redacción, pues los procesos de planificación y edición responden a los conocimientos de base de cada estudiante, lo que conlleva a inferir que de suplir las necesidades cognitivas en cuanto a desarrollo temático, indiscutiblemente se cualifica el proceso escritor. En la tabla 3 observamos el puntaje ponderado.

Tabla 5

Evaluación diagnóstica del estudiante 4

Estudiante 4	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		3
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	1
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	1
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	1
COHERENCIA (5 puntos)		4
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	1
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	2
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	1
COHESIÓN (5 puntos)		3
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	1
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	1
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	1
CORRECCIÓN GRAMATICAL		2
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	X
	18-23 fallas 1 puntos	
	+24 fallas 0 puntos	
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	2
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.



El estudiante número cinco, es un ejemplo claro y contundente de los resultados obtenidos en al menos la mitad de los estudiantes; con problemas de coherencia local (la coherencia local asigna los significados del texto en el nivel de las estructuras de las oraciones individuales y relaciona la coherencia y la cohesión de unas oraciones con otras) y la coherencia global,, que tiene que ver con el tema central que da sentido al texto como totalidad, cohesión, adecuación, ortografía, sintaxis, léxico, entre otros, lo que condiciona a los estudiantes a no poder desarrollar una escritura creativa, con estilos definidos, sentidos direccionados a un objetivo en particular que refleje el pleno cumplimiento de las objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en los estándares básicos de competencias en lengua castellana para grado tercero.

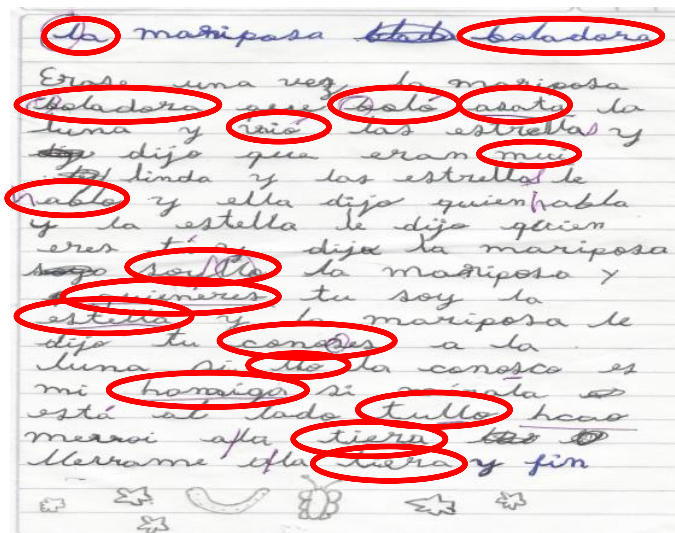
Tabla 6

Evaluación diagnóstica del estudiante 5

Estudiante 5	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		0
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	0
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	0
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	0
COHERENCIA (5 puntos)		0
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	0
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	0
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	1
COHESIÓN (5 puntos)		0
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	0
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	0
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	0
CORRECCIÓN GRAMATICAL		0
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 puntos	
	+24 fallas 0 puntos	X
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	0
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

** Puntaje obtenido por cada niño en cada una de las categorías.



En el siguiente fragmento se ilustran las dificultades a nivel microestructural encontrados en el relato: *“Erase una vez la mariposa boladora que bolo asata luna y vio las estrella y dijo que eran mui linda y las estrella le hablo y ella dijo quien abla y la estrella le dijo quien eres tu y dijo la mariposa soylo...”* como vemos no hay una correspondencia significativa entre las oraciones que le imprima al escrito y el producto textual que resulta es de muy bajo nivel, muy débil en su contenido estructural- El niño no dedica tiempo a la revisión y tampoco cuenta con las herramientas ni el conocimiento para discernir lo correcto y lo incorrecto, y menos aún la destreza para corregirlo, son niños que vienen con deficiencias de grados inferiores, razón por la cual las bases hay que cimentarlas en este programa.

A nivel general se independizaron los núcleos evaluados, obteniéndose tendencias marcadas en los puntajes de cero a dos, estos concentran poco más de la mitad de los evaluados, y en los niveles superiores (4 y 5 puntos) menos de la cuarta parte de los estudiantes, denotando el importante problema escritor en los educandos. Discriminando por variables, la mayor deficiencia encontrada en el grupo de trabajo fue en variación, pues poseen un léxico pobre, y no tienen claro estilos ni estructuras de los textos; seguido de corrección gramatical, donde la delantera la tomaron las fallas ortográficas, puesto que un número considerable de estudiantes padece de disortografía, la poca coherencia es otro escollo, pues se debe a la poca atención prestada a seguir el hilo temático. Una de las variables mejor calificadas fue la adecuación; esto debido a que la presentación es más importante para los estudiantes, quienes le dedican mayor tiempo a mejorar el aspecto del texto; y dentro de esta variable, el registro lingüístico es el que menos obtuvo calificación.

Tabla 7

Consolidado global, resultados de la evaluación diagnóstica de los estudiantes, discriminados por variables

categoría evaluada Puntaje	Adecuación	Coherencia	Cohesión	Corrección Gramatical	Variación
Número de niños*					
0 puntos	8	10	15	9	20
1 punto	1	4	4	7	2
2 puntos	10	3	2	8	7
3 puntos	7	4	5	3	1
4 puntos	3	6	4	3	0
5 puntos	1	3	0	0	0
Total	30	30	30	30	30

* N= 30 niños

De acuerdo a la interpretación del diagnóstico, se pudieron identificar las falencias más importantes en el proceso de producción textual; las cuales se relatan en la metodología, y dieron como resultado las estrategias tendientes a mejorar cada una de las debilidades halladas en el diagnóstico, y que se pueden observar en los anexos del 2 al 10.

Estos resultados son concordantes con los encontrados por Suarez en el diagnóstico de la comprensión y producción textual de niños de Primaria en Buenaventura (2009), en los cuales se evidenció que los niños estudiados presentaron problemas de cohesión, coherencia, ortografía, sus párrafos tendían a ser extensos y a estar mal ubicados dentro del texto, mala sintaxis, léxico pobre y puntuación escasa o nula.

4.2 Fase 2.

Al terminar las actividades diagnósticas y consolidar los resultados, se constató cuáles fueron las falencias que presentaron la mayoría de los estudiantes participantes del estudio; como consecuencia se modeló un programa didáctico con enfoque sociocultural que dio respuesta a las necesidades imperantes en materia de mejoramiento de la producción textual en los estudiantes de tercero de primaria; (ver metodología, fase de planeación)

4.3 Fase 3: En el marco de la fase 3, se aplicó el instrumento de diagnóstico para comprobar si hubo avance luego de aplicado el programa didáctico, obteniendo los siguientes resultados.

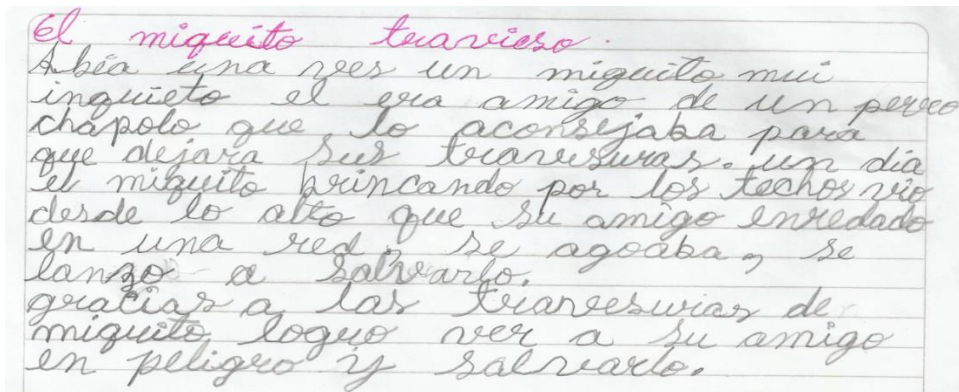
Tabla 8

Evaluación final del estudiante 1

Estudiante 1	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		5
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	1
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	2
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	2
COHERENCIA (5 puntos)		4
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	1
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	2
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	1
COHESIÓN (5 puntos)		3
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	1
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	1
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	1
CORRECCIÓN GRAMATICAL		4
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	X
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 punto	
	+24 fallas 0 puntos	
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	4
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

** Puntaje obtenido por cada niño en cada una de las categorías.



El estudiante número uno obtuvo una mejoría marcada en las categorías de adecuación y variación, la corrección gramatical también da cuenta de la efectividad de proceso, sin embargo,

sigue existiendo pequeños errores ortográficos y gramaticales como reemplazo de p por b, c por s, entre otras. Cabe resaltar que el ítem de variación es uno de los que se vio mejor influenciado con el programa, toda vez que los estudiantes se sintieron identificados con las estrategias, por su enfoque sociocultural, despertando en ellos la creatividad y desarrollando la capacidad de crear historias a partir de la transformación de su realidad, demostrando versatilidad y poniéndole sello propio a sus composiciones.

Tabla 9
Evaluación final del estudiante 2

Estudiante 2	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		3
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	1
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	2
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	0
COHERENCIA (5 puntos)		3
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	1
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	2
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	1
COHESIÓN (5 puntos)		3
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	1
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	1
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	1
CORRECCIÓN GRAMATICAL		3
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	
	6-10 fallas 3 puntos	X
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 puntos	
	+24 fallas 0 puntos	
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	3
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

** Puntaje obtenido por cada niño en cada una de las categorías.

E

El morrocoy y el burro

Abia una vez un burro inteligente, este vivia en una loma. Una mañana se levanto con la idea de organizar a todos los animales para rebelarse contra el hombre pero tubo un gran oponente, el morrocoy quien dividio a los animales diciendo que jamas iban a poder con la maldad del hombre y que mejor siguieran siendo amables con el hombre. Asi continuo con su campaña hasta que combencio a todos. y ahora viven bajo el yugo del hombre

Como se observa en la tabla 8, el estudiante número dos obtuvo valores intermedios para cada una de las categorías evaluadas, sin embargo, considerando que el punto de partida de este estudiante son cero (0) y un (1) punto en cada una de las categorías estudiadas; pues fue un estudiante con carencias tanto en caligrafía como ortografía; no utilizaba los signos de puntuación, la extensión de sus textos no sobre pasaban las tres líneas y no definía claramente el mensaje que quería transmitir, además, participó de manera intermitente en el desarrollo del programa didáctico, por motivo de ausentismo escolar. En los casos de cohesión y coherencia, claramente se observa en su texto final que hace uso de signos de puntuación, que su composición comparte la estructura típica de una narración, que claramente la idea principal, a pesar de que no interconecta bien las ideas complementarias de su texto. Para el caso de variación, cambio significativamente la forma de expresar la narración, pues ahora cuenta con más detalles y son más fluidas, tal vez porque son adaptadas a las realidades del entorno.

Tabla 10*Evaluación final del estudiante 3*

Estudiante 3	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		5
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	1
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	2
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	2
COHERENCIA (5 puntos)		5
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	1
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	2
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	2
COHESIÓN (5 puntos)		5
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	2
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	1
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	2
CORRECCIÓN GRAMATICAL		4
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	x
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 puntos	
	+24 fallas 0 puntos	
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	5
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

** Puntaje obtenido por cada niño en cada una de las categorías.

El hombre veloz I *sabel sofia Jurneles causil*

En mi pueblo había un hombre que tenía fama por ser rápido con el machete, nadie se lo ganaba sacándose una tarea en el monte, todos los finqueros lo contrataban por ser tan bueno en estas actividades, cierto día los hombres del pueblo tuvieron una reunión a escondidas para tramar algo malo en contra del hombre veloz. Ellos estaban molestos porque ya casi no tenían trabajo para mantener a sus familias fue cuando se inventaron una gran fiesta a la que fue invitado el hombre veloz, al día siguiente encontraron a este invitado muerto en un potrero, dicen que fue un infarto pero todavía es un misterio.

En el caso del estudiante número tres (ver tabla No. 9), se observa un desempeño satisfactorio en la evaluación final; teniendo en cuenta que el diagnóstico también obtuvo uno de los puntajes más altos en todas las categorías, mostrando deficiencias en variación, sus escritos carecían de un estilo propio y no respondían a realidades cercanas, lo que hacía que tuviera partes en que se perdía el sentido y reflejaba incoherencias. En lo que respecta a corrección gramatical; es una de las dificultades que cuesta trabajo superar en el aula; evidenciado en los resultados, ya que en la mayoría de los estudiantes se presentó al menos 2 fallas de este tipo. No obstante, las estrategias empleadas fortalecieron las competencias ortográficas, sintácticas y léxicas, como se observa en los resultados, fue una de las categorías que mostró mayor mejoría.

Tabla 11

Evaluación final del estudiante 4.

Estudiante 4	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		5
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	1
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	2
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	2
COHERENCIA (5 puntos)		4
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	1
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	2
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	1
COHESIÓN (5 puntos)		3
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	2
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	1
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	2
CORRECCIÓN GRAMATICAL		4
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	x
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 puntos	
	+24 fallas 0 puntos	
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	5
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

Brayan Peña Montes
la carrera de burros
 una vez mis amiguitos y yo inventamos para divertirnos una carrera de burros. Pedro, Raul, Santiago y yo nos ubicamos en la línea de salida, cuando Ramon grito ¡ya! todos chusamos al los burros, ¡bamos emocionados y Felises, asta que el burro de Pedro tropeso con una lata de leche que la bieza Josinta atrabeso en el camino.
 nos duro mui poco la diversion, ya que mi amigo tu bo fratuta y a nosotros nos castigaron y nos pro y bieron jugar al las carreras de burros

En los resultados observados en la tabla No. 10 se aprecia que cohesión y coherencia siguen siendo las categorías en las que la mejora no fue tan notable, pues se observan valores intermedios en la mayoría de los participantes, sin embargo, los logros alcanzados en adecuación, variación y corrección gramatical son significativos, sus producciones son más armónicas, la presentación es agradable, ha disminuido la mezcla de mayúsculas y minúsculas, los conectores se ubicaron bien y su léxico era más abundante, elaborado y agradable, pues los adjetivos abundaron, con lo que detallaba más los personajes y lugares descritos en la narración; hubo algunas dificultades en la estructuración de los párrafos, sin embargo, en comparación con el diagnóstico hubo un avance importante.

Tabla 12*Evaluación final del estudiante 5*

Estudiante 5	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		5
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	1
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	2
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	2
COHERENCIA (5 puntos)		4
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	1
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	2
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	1
COHESIÓN (5 puntos)		3
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	2
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	1
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	2
CORRECCIÓN GRAMATICAL		4
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	X
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 punto	
	+24 fallas 0 puntos	
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	5
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

** Puntaje obtenido por cada niño en cada una de las categorías.

El cultivo de ñame
 en un lugar donde las tierras son muy fértiles, un hombre sembró dos hectáreas de ñame. Él soñaba que con la venta de su cultivo construiría una casa, compraba una moto y le quedaría para seguir cultivando. Una mañana amaneció enfermo, estuvo internado en el hospital y cuando regresó a casa estuvo más tranquilo porque vio de nuevo su ñame, al cabo de unas semanas llegó por fin el momento de arrancar el ñame, pero la sorpresa grande fue que el ratón lo había dañado grande fue la tristeza del hombre quien se despidió de sus sueños.

En el caso del estudiante cinco, (ver tabla No. 11) se puede apreciar el avance que tuvo, pasar de composiciones de tres líneas, sin idea central, con muchas faltas ortográficas y gramaticales; a textos mejor estructurados, léxico fluido, cohesión y coherencia, mejor presentación y una presentación adecuada. Esto se explica con la perseverancia y constancia del estudiante en el programa didáctico.

Tabla 13

Consolidado global, resultados de la evaluación final de los estudiantes, discriminados por variables.

Variable evaluada Puntaje	Adecuación	Coherencia	Cohesión	Corrección Gramatical	Variación
Número de niños*					
0 puntos	0	1	2	5	2
1 punto	3	2	0	0	1
2 puntos	1	3	5	0	1
3 puntos	1	10	18	1	0
4 puntos	3	5	1	24	1
5 puntos	22	9	4	0	25
Total	30	30	30	30	30

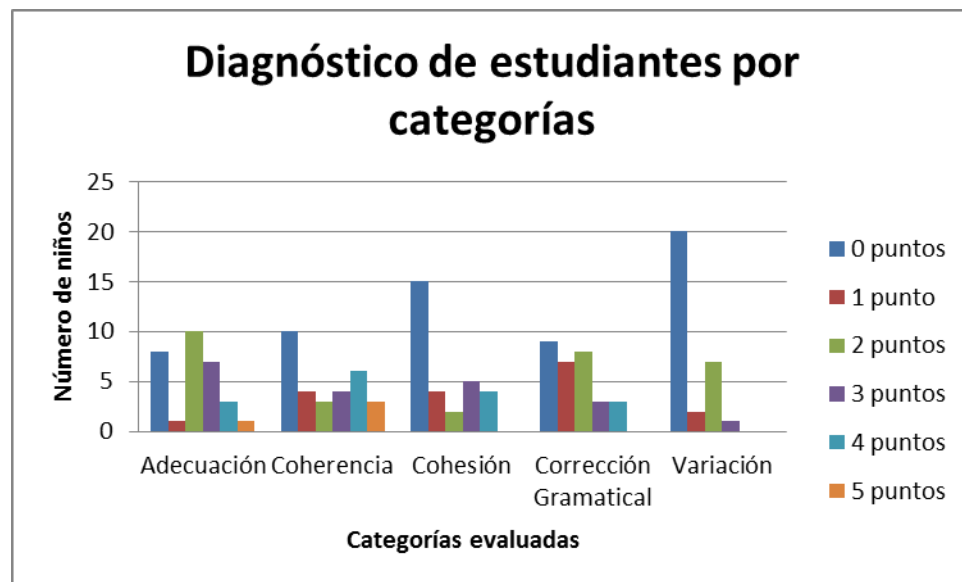
Luego del diagnóstico y aplicado el programa de mejoramiento, se realizó el pos-test; en el cual se observó una mejoría notable en las categorías de adecuación, corrección gramatical y variación; y que las categorías de cohesión y coherencia presentaron moderada mejoría, pues fueron las categorías en la que los estudiantes presentaron mayores dificultades en superar, pues el hecho de poder hacer textos extensos; que llevaran una secuencia establecida y un sentido determinado representó un escollo en el proceso creativo. Como podemos observar en la tabla No. 12, hubo niños que obtuvieron cero y uno como puntuación en una o varias categorías; esto tiene mucho que ver con la falta de permanencia en el programa didáctico, ocasionado por el ausentismo escolar muy común en las escuelas de la zona rural.

Joliberth (1995) citada por Soto (2014) plantea que el contexto situacional le da sentido al lenguaje al recrearlo, tanto en su manifestación más simple, como en la comprensión de la lectura y la compleja producción escrita, pues se asume el contexto del texto al reconocer el origen de éste, la presencia del autor, lugar, año de edición y tipo de texto. Es decir, que retoma aspectos del contexto físico, textual y situacional en la que se producen los textos, posteriormente se convierten en marcas textuales que permiten la construcción de sentido para el lector y/o escritor; esto lo pudimos observar en la aplicación de estrategias y al evidenciar la mejoría en las composiciones de los estudiantes, con un marcado estilo que evidenciaba gran parte de sus costumbres y cultura.

Evolución de los estudiantes antes y después de la implementación del programa didáctico.

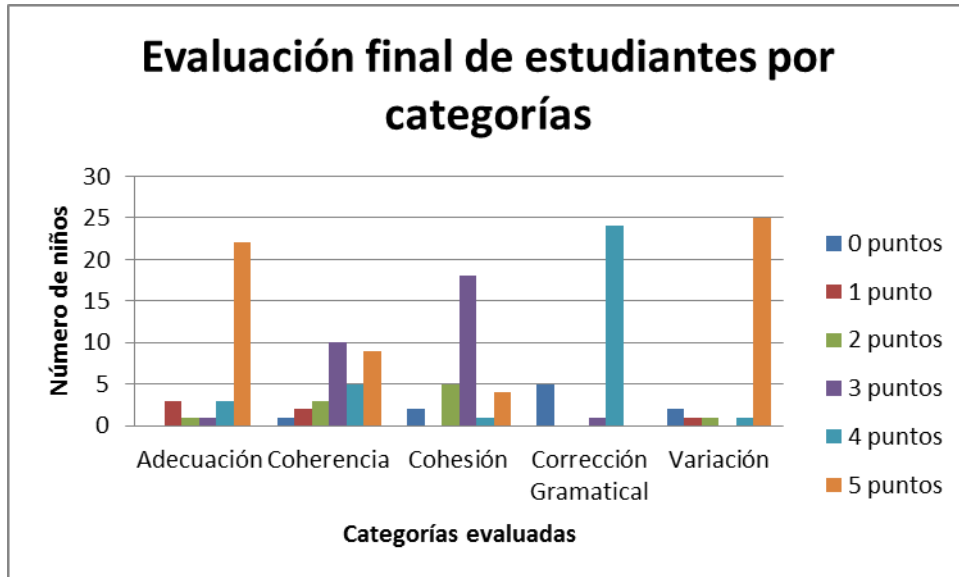
Pasada la implementación del programa didáctico se realizó una evaluación para determinar si hubo mejoría en el campo de la producción textual, encontrándose los datos que se muestran en la gráfica No. 1 y No.2.

Gráfico 1 Diagnóstico de estudiantes por categorías



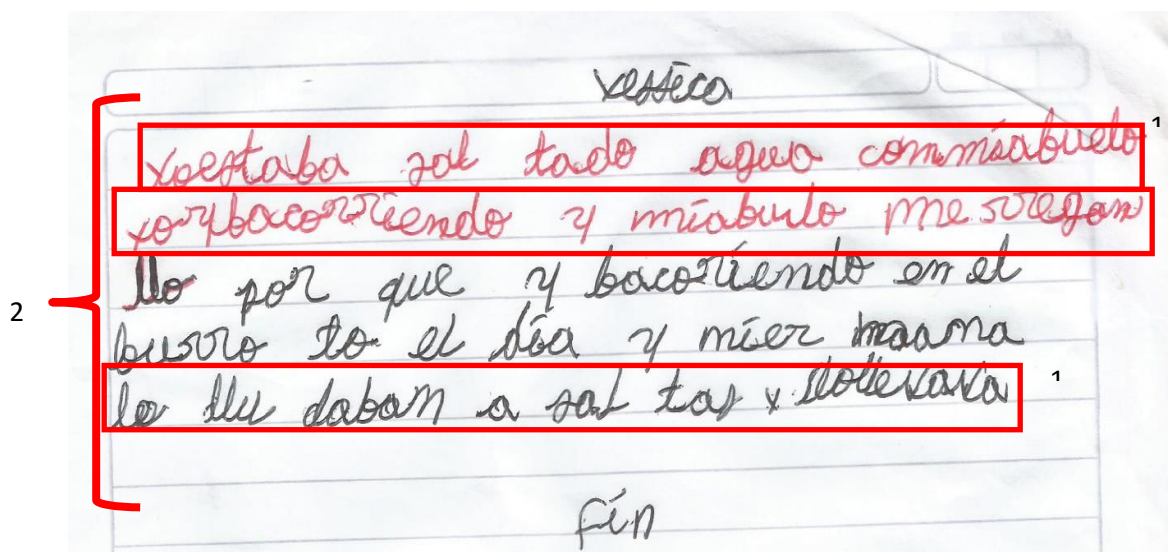
En el gráfico No.1 se observa que las categorías cero (0) y un (1) punto, son las que presentan mayor frecuencia en todos los ítems estudiadas, seguidas de la categoría dos puntos y 4 y 5 puntos presentaron valores nulos o muy bajos.

Gráfico 2 Evaluación final de estudiantes por categorías



Entre la evaluación diagnóstica, y la evaluación final se observan diferencias significativas, pues los valores 4 y 5 puntos, presentan valores elevados, en especial en las categorías de variación y adecuación, esto porque debido al enfoque de las estrategias, lo que más se estimuló fue la creatividad y la contextualización de las narrativas, lo que motivó a los estudiantes a mejorar la presentación y el estilo de sus creaciones. En lo que respecta a cohesión y coherencia, predominaron valores medios; esto porque fue una de las categorías que presentaron más dificultades, seguidas de la corrección gramatical. Sin embargo, es importante resaltar que un pequeño porcentaje que obtuvieron rangos inferiores en varias categorías.

Visto esto, se puede hacer un paralelo del antes y después de un estudiante, en la evaluación inicial, como se evidencia a continuación:

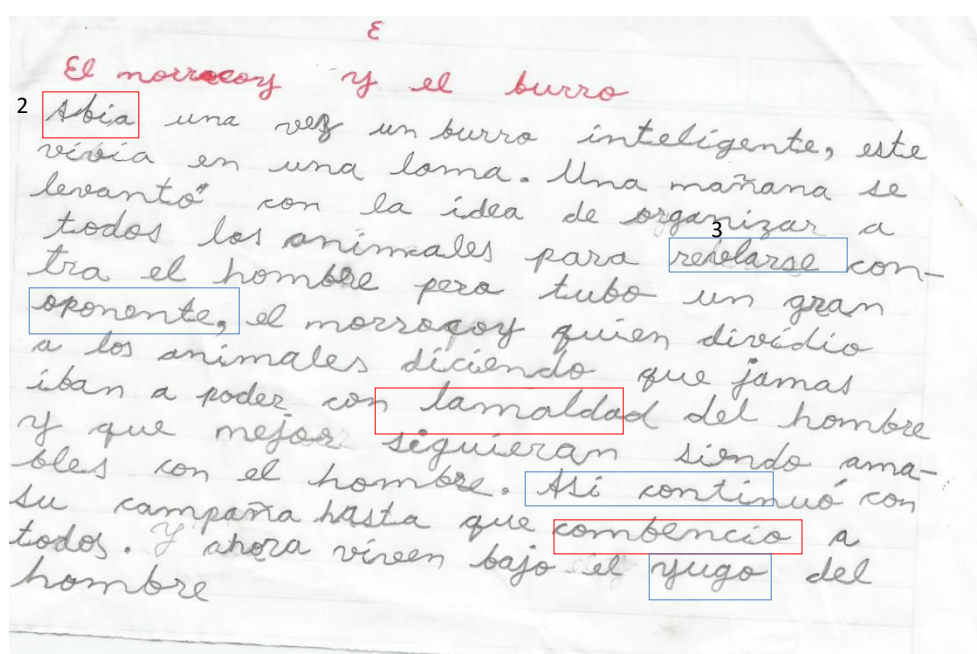


En el texto anterior se evidencia que fue un texto espontáneo, más no planificado, a pesar de que el tiempo establecido fue de una hora, hubo más gasto de tiempo en la redacción que en la planificación, razón por la cual vemos:

1. Oraciones sueltas sin una secuencia, en lo concerniente al indicador de uso de recursos ortográficos, se evidencia una total ausencia de dichos recursos,
2. No existe la adecuación del texto a un propósito claro, toda vez que es un simple escrito de un hecho contextual en la vida del estudiante, y no se identifican las partes de una narración (inicio, nudo y desenlace).
3. Su vocabulario es pobre y carente de variedad, esto por cuanto en sus realidades es poco el estímulo lexical es casi nulo.
4. No establece una secuencia lógica en el texto, salta de un suceso a otro, en las que no se refleja tiempo ni espacio, de esta misma forma no es capaz de mantenerse en el tema, presentando disgresiones.

5. No dedica tiempo a revisión; más sin embargo si empleara tiempo a esto sería un desperdicio; pues no cuentan con las herramientas ni conocimientos para discernir entre lo correcto y lo incorrecto, y menos aún la destreza de corregirlo, son niños que vienen con deficiencias de grados inferiores, razón por la cual, las bases hay que cimentarlas en este programa.

Sin embargo, al finalizar la aplicación del programa observamos que:



El texto de comprobación que realizaron luego de agotar el programa didáctico se observa que el estudiante realizó un texto de forma planificada, lo que se evidencia en la estructuración del mismo, se esmeró en la redacción mejorando notablemente incluso la caligrafía. En adición, se resalta los siguientes avances:

1. Oraciones siguen una secuencia espacial y temporal, en lo concerniente al indicador de uso de recursos ortográficos, se evidencia un uso de estos recursos, a pesar de que todavía presenta algunos errores en esta materia.
2. El estudiante adecua el texto a un propósito claro, usando lenguaje formal, toda vez que realiza una narración tipo fábula, con el propósito de dar respuesta a una realidad de su contexto. En el texto se identifican las partes de una narración (inicio, nudo y desenlace).
3. Su vocabulario es mucho más fluido y variado, lo que indica que el estímulo lexical que recibieron en el programa ha generado un hábito en el escritor.
4. No se ven repeticiones y las acciones en el texto son claras y tiene un momento especial dentro del mismo.
5. Dedicó parte del tiempo a revisión; ya que poseen las herramientas y los conocimientos básicos para discernir entre lo correcto y lo incorrecto, y desarrollaron la destreza de corregirlo.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se condensan los hallazgos principales de la investigación en enunciados, se recogen las conclusiones y se emiten algunas recomendaciones, con el fin de portar al investigador que quiera abordar el tema de la producción textual en primaria, desde el enfoque sociocultural, así como del docente que pretenda intervenir un grupo con el objetivo de incentivar y motivar la creatividad y la apropiación de su contexto que redunden en un mejoramiento de las competencias textuales y en la calidad educativa.

5.1. CONCLUSIONES

Terminado el proceso investigativo, se puede concluir, desde lo práctico, que existen múltiples formas de estimular la escritura en el niño, por ejemplo, a través de las canciones, desde donde se puede potencializar las capacidades de los estudiantes en materia de producción textual. Dicho de otra forma, la escritura tiene muchas expresiones en la cotidianidad del individuo y el escenario escolar debe abrirse a estas nuevas formas para así lograr dinamizar las prácticas pedagógicas con el propósito de motivar al estudiante en los procesos de aprendizaje.

Esta experiencia logra aportar avances para aquellos niños que se encontraban con dificultades en la producción textual (como se evidenció en la fase de diagnóstico). Grosso modo, se alcanzaron niveles satisfactorios, logrando superar las exigencias de los Estándares Básicos de

Competencia, con la elaboración de textos que respondían a diversas necesidades comunicativas, siguiendo un procedimiento estratégico, teniendo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos; y definiendo un estilo propio. Igualmente, se logró llegar a la evidencia según la definición de las categorías utilizadas para el análisis de los escritos de los estudiantes.

Otras de las conclusiones del trabajo se cimientan en que el enfoque sociocultural aplicado a textos narrativos en estudiantes de primaria es apropiado y muestra efectividad y eficacia, toda vez que incentiva la creatividad de los mismos. Al respecto, las herramientas didácticas son mejor recibidas por estudiantes de primaria, más aún cuando se pueden identificar en sus realidades, como el uso de canciones típicas. Por ello, la canción popular además de estimular la creatividad en los niños cumple una función importante en el rescate de valores culturales.

En este sentido, el programa didáctico con enfoque sociocultural modelado durante el desarrollo de esta investigación demostró ser efectivo y con una incidencia positiva para el mejoramiento de la producción textual en estudiantes de tercer grado de primaria. De esta forma, se sustenta la tesis de que la didáctica de la expresión escrita se puede enfocar más, en la actualidad, en una actividad procesual (modificaciones y planificaciones en la elaboración-creación del texto escrito) que en un trabajo lineal que sigue el estudiante durante el proceso de escritura. Por ello, Casanny (2007) es enfático al señalar que para el aprendizaje de la producción textual, es pertinente la aplicación de una metodología específica que ayude al desarrollo de esta habilidad. El autor señala que “debemos reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en que maestros y estudiantes negocien la actividad en el aula” (p. 23).

5.2. RECOMENDACIONES

De acuerdo al proceso y resultados obtenidos con el desarrollo del estudio, se extienden las siguientes recomendaciones a nivel conceptual y metodológico para futuras intervenciones en el proceso de escritura con estudiantes de diferentes niveles educativos:

- Los talleres de producción textual en básica primaria, debe tener espacios y tiempos definidos, durante la jornada escolar, fomentando ambientes de amabilidad, lectura, y estímulos que fortalezcan el proceso creativo.
- Al emplear el enfoque sociocultural, los procesos de producción textual son más amenos y más efectivos.
- En el área de Lengua Castellana, la utilización de herramientas auditivas, visuales y audiovisuales mejoran la atención y captación del mensaje.
- La constancia en la participación de programas de mejoramiento genera resultados efectivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroyo, M., & del Pilar, M. (2011). *Propuesta de composición textual basada en microfunciones en la enseñanza del español como lengua materna en la ESO*. Granada: Universidad de Granada.
- Avilés, S. (2012). La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso secundaria general "José Martí.
- Barragán, F. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación Educativa*, 13(61), 85-105 ISSN: 1665-2673.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bonilla, C. E. (2005). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales. Tercera edición ampliada. Grupo editorial norma. Recuperado de: https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=vgZfU_mLKOjO8geD24CoCQ#q=el%20dilema%20de%20los%20metodos%20elsy%20bonilla
- Bolívar, A., Montenegro R., (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*. Vol. 10, No. 2, Julio-Diciembre de 2012, págs. 92-103.
- Cabrera, Mariscal, M. *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Jaen. Junio 2014. Recuperado de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Cajiao, F. (2004). *La Formación de Maestros y su Impacto Social*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Calderón, M. & Rodríguez, F. (2011). Propuesta metodológica para mejorar la producción escrita del cuento como texto narrativo en el grado tercero de educación básica primaria (Licenciatura). Universidad de la Amazonía.
- Camps, Anna. (2003). "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de enseñar y aprender a escribir". En Ramos, J. (coord.): *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Córdoba: Publicaciones del M.C.E.P. 86-103.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Una introducción a la alfabetización academia. Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: Comunicación, lenguaje y educación. No. 6. pp. 63-80.
- Cassany, Daniel. (1993). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. (2006). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel. *Enfoque didáctico para la enseñanza de la producción escrita*. Comunicación, lenguaje y educación, 6: 63-80. Madrid: 1990. ISSN: 0214-7033.
- Chinga-Alejabo, G. H. (2012). Producción de textos narrativos en estudiantes de V ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec.
- Comezaña, G., (2005). Producción de Textos escritos. La escritura de textos jurídicos y administrativos. Nivel I
- Contreras, N., & Ortiz, O. (2011). Producción Escrita de Textos Narrativos (Mini cuentos) en los estudiantes de grado cuarto de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Instituto Nacional Promoción Social de San Vicente de Caguán. Recuperado de [http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/PRODUCCION+ ESCRITA+ DE+ TEXTOS+ NAR RATIVOS+\(MINICUENTOS\)+ EN+ LOS+ ESTUDIANTES+ D.](http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/PRODUCCION+ ESCRITA+ DE+ TEXTOS+ NAR RATIVOS+(MINICUENTOS)+ EN+ LOS+ ESTUDIANTES+ D.)
- Córdoba, M & Garzón, Z. (2011) La producción de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria. Tesis de grado. Universidad de la Amazonía.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Disponibile en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1162/te.1162.pdf>
- Fernández, E., Nuñez, R., Fernández, M. (2015). Aportaciones de un análisis de necesidades sobre la situación actual del nivel de comprensión lectora en el alumnado de Educación Primaria, en un colegio de Granada. Revista de Investigación en Educación, nº 13 (2), 2015, pp. 288-302. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/> ISSN: 1697-5200 eISSN: 2172-3427.
- Ferreiro., Teberosky, A. (1993). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Fumero, Francisca, Estrategias de comunicación en la producción de textos para estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica Sapiens. Revista Universitaria de Investigación [en

- linea] 2004, 5 (junio): [Fecha de consulta: 11 de marzo de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41059903>> ISSN 1317-5815
- Galeano, N. Z. F. (2007). Cualificación de la escritura a través de la producción de diversos tipos de textos. *Enunciación*, 13(1), 138-148.
- González, Y., Yinneth, Y., Saenz, L. F., Bermeo, J. A., & Castañeda Chaves, A. F. (2013). The role of collaborative work in the development of elementary students' writing skills. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 15(1), 11-25.
- Gundín, O. A., & Sánchez, J. N. G. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, (88), 37-51.
- Guzmán Tinajero, K., & Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 217-245.
- Guzmán Torres, L. T., Fajardo Valbuena, M. E., & Duque Aristizábal, C. P. (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.
- Jiménez, A., Rodríguez, Y., Peñata, E., & Rossi, E. (2009). Fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes de grado quinto de básica primaria del colegio la esperanza mediante la lúdica como estrategia pedagógica. (Licenciatura). Universidad de Cartagena.
- Leal, A. (2009a). "Análisis diagnóstico de un problema de escritura en la producción del concepto argumentado". Libro de Actas del II CONGRESO NACIONAL DE LA CÁTEDRA UNESCO LECTURA Y ESCRITURA, 5, 6 y 7 de octubre del 2009. ISBN 978-956-332-461-7. Universidad de Los Lagos, Osorno. Págs. 81-90.
- Manrique, R., & Concepción, A. (2013). Propuesta para estimular la producción de textos en el grado sexto de la Escuela Normal Superior de Tierradentro, Belalcázar, Cauca (Doctoral dissertation, Universidad de la Sabana).
- Marulanda, L. & Ortega, T. (2007). LOS ESQUEMAS TEXTUALES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS: "UNA EXPERIENCIA DE AULA CON NIÑOS DE TERCERO PRIMARIA DE LA FUNDACIÓN COLEGIO UIS". (Especialización). Universidad Industrial de Santander "UIS".
- Maya, Y., & Yepes, E. (2015). Fomento de la producción textual en estudiantes de la Institución Educativa La Piedad del primer ciclo de la básica primaria mediante el empleo de diferentes estrategias lúdico- pedagógicas Yasmid Maya (Especialización). Universidad Los Libertadores.

- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, R., Arias, N., Guzmán, R. (2009). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. Universidad de la Sabana.
- Salvador Mata, F. (1999). Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos.
- Sepúlveda Castillo, L. A. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42727/2/LASC_TESIS.pdf
- SHIH, M. *Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing*. TESOL 1986 Quarterly XX, 4, pp. 617-648
- Soto Ocampo, J. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° EBP (Master's thesis, Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira).
- Tesis doctoral Universidad de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Rodríguez Hernández, B. (2015). Análisis microgenético de la producción y revisión textual de dos alumnas de primaria. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 21, 51-76. Consultado en <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1712>
- Valenzuela, M. J. G., & Ríos, M. D. (2007). Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13), 651-677.
- Vielma Vielma, Elma; Salas, María Luz. *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo*. 2000 Educere, junio, 30-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3563090>
- Vygotsky, L. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L., Pensamiento y Lenguaje. (1934). Ediciones Fausto. 1995.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

- Wagner, Claudio. *La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua*. 2001 – 2002. *Documentos Lingüísticos y Literarios* 24-25: 71-81 Correo: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=149
- Wertsch J.V. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Westsch & Tubiste, (1982) citado por: Vielma Vielma, Elma; Salas, María Luz. En: *Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner*. 2000. *Educere*.
- Wray, D., Lewis, M. (2005). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Edición 1.
- Zabaleta, V., Roldán, L., & Centeleghe, M. (2016). La evaluación de la escritura a la finalización de la escolaridad primaria según las pruebas TERCE y ONE /. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 14.4(2016). <http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.4.008>.
- Zegarra & García. *Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky*. Trabajo final de seminario de Piaget. Recuperado el 29 / 05 / 2017 de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/01/Piaget-Pensamiento-y-lenguaje.pdf>
- Zuccalá, G. (2015). *Producir textos en los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

ANEXOS

ANEXO A

Taller diagnóstico

Actividad: Realizar un cuento o fábula , la cual debe ser de su propia creación, debe contar con mínimo 3 párrafos y debe diferenciarse el inicio, nudo y desenlace; pueden realizar dibujos que ilustren escenas del texto.

Objetivo: Desarrollar un texto escrito narrativo (fábula o cuento), utilizando todos los recursos creativos disponibles que permita la identificación de fortalezas y debilidades del proceso de producción textual.

Materiales: Hojas en blanco, lápices, lapiceros, colores, borrador, tajalápiz.

Tiempo: Una hora.

ANEXO B

Modelo de evaluación modificado por la investigadora; Tomado de “Enseñar Lengua”
CASSANY 1994

Estudiante 1	Puntaje máximo*	Puntaje obtenido**
ADECUACIÓN (5 puntos)		
La presentación del texto es clara y correcta.	1 punto	
El propósito y el objetivo del texto quedan claros.	2 puntos	
El registro del texto es adecuado.	2 puntos	
COHERENCIA (5 puntos)		
El texto contiene sólo la información necesaria.	1 punto	
El texto tiene la estructura típica de una narración.	2 puntos	
Los párrafos están bien estructurados.	2 puntos	
COHESIÓN (5 puntos)		
Las comas y los puntos están bien utilizados.	2 puntos	
Uso apropiado de las conjunciones y enlaces.	1 punto	
Los pronombres anafóricos están bien empleados.	2 puntos	
CORRECCIÓN GRAMATICAL		
Corrección ortográfica, sintáctica y léxica.	0-1 fallas 5 puntos	
	2-5 fallas 4 puntos	
	6-10 fallas 3 puntos	
	11-17 fallas 2 puntos	
	18-23 fallas 1 puntos	
	+24 fallas 0 puntos	
VARIACIÓN		
Sintaxis: grado de complejidad	5-0 puntos	
Léxico: Riqueza, precisión		
Recursos estilísticos: variación		

* Puntaje máximo que puede obtener cada niño en cada categoría.

** Puntaje obtenido por cada niño en cada una de las categorías.

ANEXO C

CANCIONERO

CARMEN DE BOLÍVAR

Carmen querido, tierra de amores
hay luz y ensueños bajo tu cielo,
y primavera siempre en tu suelo
bajo tus soles llenos de ardores.

Como las mieles que dan sus cañas
tienen tus hembras los labios rojos,
toda la fiebre de tus montañas
las llevan ellas dentro'e los ojos.
Tierra de placeres, de luz, de alegría,
de lindas mujeres, Carmen tierra mía.

Llega la fiesta de la patrona
ahí va la chica guapa y morena,
el toro criollo salta a la arena
y el más cobarde se enguapetona.

Llega la gente y a manantiales
corren los besos y los rumores,
y unos ojazos ensoñadores
nos asesinan como puñales.
Tierra de placeres, de luz, de alegría,
de lindas mujeres, Carmen tierra mía...
Tierra de placeres, de luz, de alegría,
de lindas mujeres, Carmen tierra mía.

Autor: Lucho Bermúdez

Tomado de: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=816010> consultado el 13 de enero de 2015

EL CAMINO DE LA VIDA

De prisa como el viento
van pasando,
los días y las noches
de la infancia...
un ángel nos depara
sus cuidados,
mientras tejen sus manos
una esperanza...

Después llegan los años
juveniles...
los juegos, los amigos,
el colegio...
el alma ya define
sus perfiles...
de pronto el corazón
comienza a cultivar
un sueño...

Y brotan como un manantial,
las mieles del primer amor,
el alma ya quiere volar
y vuela tras una ilusión...
y aprendemos que el dolor
y la alegría
son la esencia
permanente de la vida.

Y luego cuando somos dos,
en busca de un mismo ideal,
buscamos un nido de amor,
refugio que se llama hogar.
Y empezamos otra etapa del camino...
un hombre, una mujer,
unidos con la fe
en un destino...

Los frutos de ese amor,
que Dios bendijo,
alegran el hogar con su presencia,
a quien se quiere más,
sino a los hijos,
son la prolongación
de la existencia...
después cuantos esfuerzos y desvelos
para que no les falte nunca nada
para que cuando crezcan lleguen lejos
y puedan alcanzar esa felicidad
tan anhelada...

Y luego como es natural
la vida debe proseguir
los hijos se quieren casar
y lo tenemos que admitir
y empezamos otra etapa de la vida
una etapa que "ya no es desconocida"...

Y luego cuando ellos se van,
algunos sin decir adiós,
el frío de la soledad
golpea nuestro corazón,
es por eso amor mío que te digo
por una y otra vez...
si llego a la vejez...
que estés conmigo.

Autor: Héctor Ochoa

Tomado de: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1240757> consultado el 13 de enero de 2015

CAMPESINA SANTANDEREANA

Campesina Santandereana
eres mi flor de romero,
por tu amor yo vivo loco
si ni me besas me muero,
me muero porque en tus labios
tienes miel de mis cañales
que saben a lo que huelen
las rosas de mis rosales,
que saben a lo que huelen
las rosas de mis rosales.

Cuando bailas la guabina
con tu camisón de olán,
hay algo entre tu corpiño
que tiembla como un volcán,
es el volcán de tus senos
al ritmo de tu cintura,
campesina Santandereana
sabor de fruta madura
campesina Santandereana
sabor de fruta madura.

Autor: Garzón & Collazos

Tomado de: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=816016> consultado el 13 de enero de 2015

LA LLORONA LOCA

Allá en las calles de Tamalemeque
dicen que sale una llorona loca
allá en las calles de Tamalemeque
dicen que sale una llorona loca.

que sale por aquí
que sale por allá
con un tabaco prendido en la boca (bis)

A mí me salió una nooche
una noche de carnaval
me meneaba bien la cintura
como iguana en un matorral
le dije pare un momento eehhhh!!!!!!!
no mueva tanto en motor

Allá en las calles de Tamalameque
dicen que sale una llorona loca
aya en las calles de Tamalameque
dicen que sale una llorona loca

que sale por aquí
que sale por allá
con un tabaco prendido en la boca (bis)

A mí me salió una nooche
una noche de carnaval
me meneaba bien la cintura
como iguana en un matorral
le dije pare un momento eehhhh!!!!!!!
no mueva tanto en motor

¡Y al ver que gran espanto, ay! compadre que sofocón (bis) yo me imagino
que te lleva, que te agarra
que te pilla la llorona por detrás ay!!! que te lleva, que te agarra
que te pilla la llorona por detrás
que te lleva, que te agarra
que te pilla la llorona por detrás
ehhh!!! Que me lleva que me lleva que me agarra
que me pilla la llorona por detrás
ay!!!.....definitivamente yo no le creo mucho.....
oye que esto esta sabroso!!!

¡La llorona no se atrasa con nada!!!!

Salió en soledad en san marcos y ahora en pueblo viejo
ay compadré que sofocón ayer la vi asustando
y también asustando en una calle yo la vi vacilando
mírala como viene mírala como va
ella siempre se aparece cuando estas tomando.

Autor: José Barros

Tomado de: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1708723> consultado el 13 de enero de
2015

EL PESCADOR ALEGRE

Va subiendo la corriente
Con chinchorro de atarraya
La canoa de bareque
Para llegar a la playa

Regresan los pescadores
Con su carga pa' vender
Al puerto de sus amores
Donde tienen su querer

El pescador
Habla con la luna
El pescador
Habla con la playa
El pescador
No tiene fortuna
Sólo su atarraya (bis)

La luna espera sonriente
Con su mágico esplendor
La llegada del valiente
Del alegre pescador

Esta cumbia que se llama
El alegre pescador
Se compuso una mañana
Una mañana de sol.

Autor: José Barros

Tomado de: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=1945685> consultado el 13 de enero de
2015

LA PIRAGUA

La piragua, la piragua,
la piragua, la piragua...

Me contaron los abuelos que hace tiempo,
navegaba en el Cesar una piragua,
que partía del Banco viejo puerto
a las playas de amor en Chimichagua.
Chapoteando el vendaval se estremecía
e impasible desafiaba la tormenta,
y un ejército de estrellas la seguía
tachonándola de luz y de leyenda.

Era la piragua de Guillermo Cubillos,
era la piragua, era la piragua. (Bis)
Doce bogas con la piel color majagua
y con ellos el temible Pedro Albundia,
en las noches a los remos le arrancaban
un melódico rugir de hermosa cumbia.
Doce sombras, ahora viejos ya no reman,
ya no cruje el maderamen en el agua,
solo quedan los recuerdos en la arena
donde yace dormitando la piragua.

Autor: José Barros

Tomado de: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=816013> consultado el 13 de enero de
2015

ANEXO D

Actividad: Escritura creativa; luego de escuchar las canciones, realizar la propia versión de la canción, adaptándola a las realidades de cada estudiante.

Objetivo: Incentivar la creatividad de los niños, de modo que sus composiciones textuales se enriquezcan en extensión, estructuración y estilística.

Tiempo: 1 hora.

Materiales: Grabadora, hojas, lápiz

ANEXO E

Talleres para mejorar la coherencia

Actividad: Organiza los párrafos de los textos presentados a continuación poniendo en frente de cada párrafo un número correspondiente al orden propuesto, de tal forma que quede claro su sentido e intención.

Objetivo: Mejorar la habilidad de construcción textos coherentes.

Tiempo: 1 hora.

Materiales: Hojas, lápiz

Fábula el León y el Mosquito

El león rugía de la rabia ante el atrevimiento del mosquito y a pesar de sus intentos por matarlo, el mosquito lo picaba en diferentes partes del cuerpo, hasta que el león demasiado cansado se derrumbó en el suelo.

"*¡No creas que por ser más grande que yo te tengo miedo!*", dijo el mosquito desafiando al león, conocido como el rey de la selva.

Érase una vez un león, se encontraba muy tranquilo en la selva, cuando un mosquito muy grande decidió hacerle la vida imposible.

El mosquito sintiéndose victorioso, retomó el camino por donde vino. En poco tiempo el mosquito se tropezó con una tela de araña y vencido se vio también.

Luego de esas palabras, el mosquito ni corto ni perezoso, empezó a zumbear le la cabeza al león volando de un lado a otro, mientras que el león buscaba el mosquito como loco.

Moraleja: No existen nunca peligros pequeños, ni tropiezos insignificantes.

Tomado de: <http://www.fabulascortas.net/>

Fábula la Pulga y el Hombre

- Contestó la pulga: "*Discúlpeme señor, no fue mi intención molestarlo de ninguna manera; le pido por favor que me deje seguir viviendo, ya que por mi pequeño tamaño no creo que lo pueda molestar mucho.*" El hombre riéndose de las ocurrencias de la pulga, le dijo:

- *Lo siento pequeña pulga, pero no puedo hacer otra cosa que acabar con tu vida para siempre, ya que no tengo ningún motivo para seguir aguantando tus picaduras, no importa si es grande o pequeño que pueda ser el prejuicio que me causes.*

Un hombre disfruta de un buen sueño, cuando comenzó a sentir picazón por todo el cuerpo. Molesto por la situación, buscó por toda su cama para ver qué era lo que les estaba causando tanta molestia. Tras su búsqueda encontró a una minúscula pulga y le dijo las siguientes palabras:

- *¿Quién te crees que eres insignificante bicho, para estar picándome por todo mi cuerpo y no dejarme disfrutar de mi merecido descanso?*

Moraleja: todo aquel que le hace daño a otra persona, debe estar dispuesto a afrontar las

Tomado de: <http://www.fabulascortas.net/>

Fábula el Buen Tiempo y la Lluvia

“Nunca llueve a gusto de todos” así dice el refrán, y la historia que sigue parece darle la razón. Había una escuela muy hermosa en un pueblo apartado. A la escuela iban tres **perritos** y tres **ranitas**. Ellos vivían muy cerca y eran buenos amigos. A menudo iban juntos a clase, eran muy puntuales.

Muchas veces antes de llegar a la escuela peleaban. Si el día amanecía con **lluvias** las ranitas se ponían felices, a diferencia de los perritos ya que se ponían rabiosos.

"¡Wiii! Que feliz estoy, nos daremos un buen baño en las charcas que la lluvia está formado." - Decía una de las ranitas.

"Que feo es cuando llueve, es un día perdido para mí, me deprime tanto la lluvia." - Dijo uno de los perritos con una cara triste.

Cundo el día amanecía soleado un con radiante sol, sucedía todo lo contrario; los perritos no se cambiaban por nadie, se sentían felices. En cambio, las ranitas estaban sin ánimos, ya que se imaginaban el calor y la sequedad que iba a torturarlas. Sé que todos se estarán preguntando qué día estarían contentos los perritos y las ranitas. ¡Muy fácil! Los días que amanecían grises y fríos, pero sin lluvia, que pocos días amanecía así.

Moraleja: Debemos aceptar la vida tal cual como se presenta, de esta manera nunca se sentirán infelices.

. Tomado de: <http://www.fabulascortas.net/>

ANEXO F

Talleres para mejorar la cohesión

Actividad: Ubica los conectores en los espacios en blanco, de modo que el texto siga una secuencia lógica y no afecte la coherencia del mismo.

Objetivo: Mejorar la habilidad de construcción textos cohesivos.

Tiempo: 1 hora.

Materiales: Hojas, lápiz.

El paseo- Maribel Fernández

Que bien me sentó salir de casa. Paseé entre una masa de turistas ___ autóctonos por las calles abarrotadas, unos llevaban el plano en papel ___ preguntaban por un punto de la ciudad al ___ querían llegar, hablaban en inglés, ruso, francés...

Otros con el GPS del móvil iban andando ___ viendo en la pantalla el Maps Google en el ___ se veía la imagen virtual del plano de las calles. Algunos parecían conocerse bien la ruta, iban con la botella de whisky a los sitios de marcha del Paseo Marítimo y del Puerto.

Por mi parte lo que buscaba era arquitectura, sabía ___ cerca estaba el edificio de Correos, también la Basílica de Santa María del Mar y ___ la estación de Francia.

Seguí andando ___ me adentré por unas estrechas calles ya conocidas.

Que alegría me dio comprobar ___ una desembocaba en la Catedral del Mar, entré ___ disfruté de todo su esplendor:

Columnas alrededor de la nave larga ___ espaciosa, llena de bancos para sentarse a rezar. Silencio. Un oasis de gente ordenada, formal ___ silenciosa. Un párroco dando misa. El olor a incienso. La cera de las ofrendas ___ peticiones a los santos. Una mujer joven con cara amable ___ sonrisa amistosa me ofreció su mano dándome la paz. Yo se la pasé a los del banco de delante ___ a los de atrás.

Para terminar, una voz angelical cantaba el Ave María de Schubert:

Ave María
Gratia plena
María, gratia plena
María, gratia plena

Tomado de: <https://relatoscostumbristas.blogspot.com.co/>

ANEXO G

Talleres para mejorar el uso de mayúsculas y minúsculas

Actividad: Escribe en una hoja el dictado y haz empleo de las letras mayúsculas y minúsculas según corresponda.

Objetivo: Identificar las situaciones donde las se emplean las letras mayúsculas y minúsculas.

Tiempo: 1 hora.

Materiales: Hojas, lápiz.

DICTADO CARTA 1

Sr. Director del Colegio Huerta Retiro. Mairena del Alcor.

Querido D José Pablo:

Deseo comunicarle que, al llegar a Sevilla, he cumplido el encargo que Ud. me encomendó. Dña. Lucía me recibió con afecto, y me dio muchos recuerdos para Ud.

Un saludo cordial.

Juan Manuel.

DICTADO CARTA 2

Córdoba 2 de enero

Queridos papás:

He llegado ya al pueblo. Ayer estuve en la casa del Sr. Alcalde, para entregarle el sobre que me disteis. Me dijo que ya os contestaría,

Besos a todos.

Elena.

Tomado de: <http://laeduteca.blogspot.com.co/2012/02/dictados-la-mayuscula.html>

ANEXO H

Talleres para mejorar el uso de mayúsculas y minúsculas

Actividad: Ubica los signos de puntuación en los espacios en blanco, de modo que el texto siga una secuencia lógica y no afecte la coherencia del mismo.

Objetivo: Reforzar el uso adecuado de los signos de puntuación.

Tiempo: 1 hora.

Materiales: Hojas, lápiz.

El renacuajo paseador

El hijo de rana_ Rinrín renacuajo
Salió esta mañana muy tieso y muy majo
Con pantalón corto_ corbata a la moda
Sombrero encintado y chupa de boda_

-_Muchacho, no salgas_- le grita mamá
pero él hace un gesto y orondo se va_
Halló en el camino_ a un ratón vecino
Y le dijo_ -_amigo_- venga usted conmigo_
Visitemos juntos a doña ratona
Y habrá francachela y habrá comilona_

A poco llegaron_ y avanza ratón_
Estírase el cuello_ coge el aldabón_
Da dos o tres golpes_ preguntan_ _quién es_
-Yo doña ratona_ beso a usted los pies

Está usted en casa -Sí señor sí estoy_
y celebro mucho ver a ustedes hoy_
estaba en mi oficio_ hilando algodón,
pero eso no importa_ bienvenidos son_

Se hicieron la venia_ se dieron la mano__
Y dice Ratico__ que es más veterano__
Mi amigo el de verde rabia de calor__
Démele cerveza__ hágame el favor__

Y en tanto que el pillo consume la jarra
Mandó la señora traer la guitarra
Y a renacuajo le pide que cante
Versitos alegres__ tonada elegante__

-__Ay__ de mil amores lo hiciera_ señora_
pero es imposible darle gusto ahora__
que tengo el gaxate más seco que estopa
y me aprieta mucho esta nueva ropa__

-Lo siento infinito__ responde tía rata__
aflójese un poco chaleco y corbata__
y yo mientras tanto les voy a cantar
una cancioncita muy particular__

Mas estando en esta brillante función
De baile y cerveza__ guitarra y canción__
La gata y sus gatos salvan el umbral__
Y vuélvese aquello el juicio final

Doña gata vieja trinchó por la oreja
Al niño Ratico maullándole__ _Hola_
Y los niños gatos a la vieja rata
Uno por la pata y otro por la cola

Don Renacuajito mirando este asalto
Tomó su sombrero__ dio un tremendo salto
Y abriendo la puerta con mano y narices__
Se fue dando a todos noches muy felices__

Y siguió saltando tan alto y aprisa__
Que perdió el sombrero__ rasgó la camisa__
se coló en la boca de un pato tragón
y éste se lo embucha de un solo estirón

Y así concluyeron, uno, dos y tres
Ratón y Ratona__ y el Rana después__
Los gatos comieron y el pato cenó__
__y mamá Ranita solita quedó__

Autor: Rafael Pombo

Tomado de: <http://elmundodelalenguacastellana.webnode.es/news/el-renacuajo-paseador/>