

**Producción Textual Para El Mejoramiento De Las Habilidades Comunicativas En
Básica Primaria**

Yuridia Molano Ferrer

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Programa de Maestría en Educación

Bogotá, D.C.

2022

**Producción Textual Para El Mejoramiento De Las Habilidades Comunicativas En
Básica Primaria**

Yuridia Molano Ferrer

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Educación.

Director

Luis Alejandro Martínez Rodríguez

Magister en Docencia educativa

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Programa de Maestría en Educación

Bogotá, D.C.

2022

Contenido

Contenido	3
Índice De Tablas	7
Índice De Fotos	9
Índice De Graficas	10
Índice De Anexos	12
Nota De Aceptación	13
Dedicatoria	14
Agradecimientos	15
Resumen	16
Abstract	17
Introducción	18
CAPÍTULO 1. Problema	20
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
1.2 PREGUNTA PROBLEMA	24
1.3. JUSTIFICACIÓN	24
1.4 LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	25
CAPÍTULO 2. Objetivos	27
2.1. OBJETIVO GENERAL	27
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
CAPÍTULO 3. Marco Referencial	28
3.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	28
3.1.1 Antecedentes Internacionales	28
3.1.2. Antecedentes Nacionales	31
3.1.3. Antecedentes Locales	33

3.2. MARCO TEÓRICO _____	36
3.2.1 <i>Teorías Implícitas Y Comprensión Textual</i> _____	36
3.2.1.1 La Teoría Lineal y la Teoría Interactiva _____	40
3.2.1.2 Modelos Teóricos De Comprensión Lectora. Relaciones Con Prácticas Pedagógicas De Enseñanza Y Aprendizaje _____	42
3.2.1.3 Modelo de procesamiento ascendente, de Botton Up (primarios, superficiales) o de procesamiento on-line del discurso. _____	43
3.2.1.4 Modelo descendente o Botton Down (secundarios o profundos). _____	45
3.2.2 <i>Teoría del cognitivismo.</i> _____	47
3.2.3 <i>Teoría del constructivismo.</i> _____	48
3.2.3.1 A continuación, se presentan autores que respalden la producción textual. _____	49
3.2.4 <i>Características cognitivas, biofísicas y socioafectivas en la transición del período de operaciones concretas al del pensamiento lógico deductivo</i> _____	50
3.2.5 <i>Las actividades cotidianas y el aprendizaje escolar</i> _____	52
CAPÍTULO 4. Diseño Metodológico _____	54
4.1 ENFOQUE _____	54
4.2. PARADIGMA CRÍTICO SOCIAL _____	55
4.3 MÉTODO _____	56
4.4. TIPO DE INVESTIGACIÓN _____	56
4.5. POBLACIÓN Y MUESTRA _____	57
4.5 1. <i>Fases de la investigación</i> _____	58
4.5.2 <i>Fase 1. Diagnóstico</i> _____	58
4.5.2.1 Etapa de diseño de los instrumentos de recolección _____	58
4.5.2.2 Etapa de aplicación del instrumento _____	58
4.5.2.3 Etapa de análisis de los datos _____	59
4.5.2 .4 Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica _____	59
4.5.2. 5. Etapa de conceptualización de la estrategia pedagógica _____	59
4.5.2.6 Etapa de diseño de actividades (pan de acción) relacionadas con el desarrollo de la propuesta pedagógica _____	59

4.5.2.7 Etapa de definición de los indicadores de desempeño, matrices de valoración y la evaluación _____	60
4.5.3 Fase 3. Implementación _____	60
4.5.3.1 Etapa de incorporación del componente tecnológico en la propuesta ____	60
4.5.3.2 Etapa de definición del plan de sesiones _____	60
4.5.3.3. Etapa de ejecución de la propuesta pedagógica _____	61
4.5.4 Fase 4. Evaluación _____	61
4.5.4.1 Etapa de aplicación de la prueba de salida _____	61
4.5.4.2 Etapa de contrastación y contrastación de resultados _____	61
4.5.4.3 Etapa de documentación final _____	61
4.6 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN _____	62
4.6.1 La prueba de producción textual (test) _____	62
4.6.2 La observación participante _____	62
4.6.3 La Entrevista _____	62
4.6.4. Técnicas de análisis de datos _____	63
CAPITULO 5. Propuesta De Intervención _____	65
Proyecto Pedagógico De Aula: Escribo Cuentos Realistas _____	65
5.1 EJE CURRICULAR _____	65
5.2 COMPETENCIAS A DESARROLLAR _____	65
5.3 DESEMPEÑOS A ALCANZAR _____	66
5.4 PRESENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA _____	67
5.5 FASES _____	68
5.5.1 Fase de fundamentación teórica _____	68
5.5.1.1 Actividades exploratorias _____	68
5.5.1.2 Actividades de información _____	69
5.5.2 Fase de desarrollo de competencias _____	70
5.5.2.1 Actividades de contextualización _____	70
5.5.2.2 Actividades de aplicación _____	71
5.5.2.3 Actividades de socialización _____	72
5.5.3 Etapa de Evaluación de procesos y resultados _____	72

5.5.4 Etapa de definición de los recursos _____	73
5.5.5 Sesiones del proyecto pedagógico de aula _____	73
CAPÍTULO 6. Análisis Y Discusión De Resultados _____	75
6.1 DIAGNÓSTICO _____	75
6.1.1. Resultados de la prueba de diagnóstico _____	75
6.2 RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA _____	92
CAPÍTULO 7. Discusión Y Resultados _____	96
7.1 RESULTADOS DE LA PRUEBA FINAL _____	96
7.1.1 Categoría producción escrita de texto narrativo _____	96
7.1.2 Categoría producción de texto expositivo _____	105
7.2 CONTRASTE DE RESULTADOS ENTRE LA PRUEBA INICIAL Y LA PRUEBA FINAL ____	113
7.2.1 Contraste entre resultados a nivel de producción de textos escritos narrativos _____	113
7.2.2. Contraste entre resultados en producción de textos expositivos _____	114
7.2.3 Condensado de los datos a nivel de producción de textos narrativos _____	116
7.2.4 Contraste a nivel de producción de textos expositivos _____	118
7.3 DISCUSIÓN _____	119
Conclusiones _____	122
Referencias _____	125
Anexos _____	130

Índice De Tablas

Tabla 1. Síntesis de teorías implícitas según la noción de comprensión, lector y texto (Makuc, 2005, 2008). _____	36
Tabla 2. Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar. _____	76
Tabla 3. Describe física o psicológicamente a los personajes del relato _____	77
Tabla 4. Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia _____	77
Tabla 5. Presenta un desenlace de manera coherente _____	78
Tabla 6. Se trata de una versión original _____	79
Tabla 7. Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico _____	79
Tabla 8. Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración _____	80
Tabla 9. Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.) _____	81
Tabla 10. Hace uso de al menos dos oraciones compuestas _____	82
Tabla 11. Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.) _____	83
Tabla 12. Presenta una definición del animal con, al menos, dos características definitorias. ____	84
Tabla 13. Indica, por lo menos, dos rasgos físicos _____	85
Tabla 14. Describe mínimo dos rasgos sobre la forma de vida y el contexto o hábitat _____	85
Tabla 15. Nombra, por lo menos, dos tipos o razas _____	86
Tabla 16. La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante ____	87
Tabla 17. En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas _____	88
Tabla 18. Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas _____	89
Tabla 19. Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente _____	89
Tabla 20. Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo _____	90
Tabla 21. Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta	91
Tabla 22. Resumen de secuencia _____	74
Tabla 23. Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar. _____	96
Tabla 24. Describe física o psicológicamente a los personajes del relato _____	97

Tabla 25. Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia _____	98
Tabla 26. Presenta un desenlace de manera coherente _____	99
Tabla 27. Se trata de una versión original _____	100
Tabla 28. Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico _____	101
Tabla 29. Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración _____	102
Tabla 30. Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.) _____	102
Tabla 31. Hace uso de al menos dos oraciones compuestas. _____	103
Tabla 32. Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.) _____	104
Tabla 33. Describe las características más importantes del objeto del texto _____	105
Tabla 34. Precisa algunos rasgos físicos de las personas, animales y/o objetos del texto. _____	105
Tabla 35. Describe mínimo dos rasgos sobre el contexto en el que se desarrollan las acciones del texto _____	106
Tabla 36. Hace referencia a los aspectos ambientales del contexto. _____	107
Tabla 37. La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante ____	108
Tabla 38. En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas _____	109
Tabla 39. Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas _____	110
Tabla 40. Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente _____	110
Tabla 41. Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo. _____	111
Tabla 42. Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta _____	112
Tabla 43. Contraste de los resultados a nivel de textos narrativos _____	113
Tabla 44. Contraste de los resultados a nivel de textos expositivos _____	114
Tabla 45. Condensado de los datos a nivel de producción de textos narrativos _____	116
Tabla 46. Contraste a nivel de producción de textos expositivos _____	118

Índice De Fotos

Foto 1. Grupo de estudiantes de grado quinto con el que se adelantó el trabajo de grado _____	137
Foto 2. La docente leyendo y orientando la producción escrita en uno de los grupos de trabajo. _____	138
Foto 3. Otro grupo de estudiantes recibe orientación de la docente durante la producción de su texto escrito. _____	139
Foto 4. Estudiantes dramatizando uno de los cuentos producidos por ellos mismos _____	139
Foto 5. Toda la clase recibe orientaciones para la producción de un texto narrativo escrito a partir de tres cuentos conocidos _____	140
Foto 6. . Un estudiante pensando la estrategia para producir su texto narrativo escrito. _____	140
Foto 7. . La docente ayuda a estructurar el contenido de un texto expositivo a un grupo de estudiantes. _____	141
Foto 8. La docente lee a toda la clase uno de los textos escritos producidos por uno de los estudiantes _____	141
Foto 9.. Los estudiantes trabajan en la ilustración de su cuento. _____	142

Índice De Graficas

Gráfica 1. Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar. _____	76
Gráfica 2. Describe física o psicológicamente a los personajes del relato _____	77
Gráfica 3. Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia _____	78
Gráfica 4. Presenta un desenlace de manera coherente _____	78
Gráfica 5. Se trata de una versión original _____	79
Gráfica 6. Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico _____	80
Gráfica 7. Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración _____	81
Gráfica 8. Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.) _____	81
Gráfica 9. Hace uso de al menos dos oraciones compuestas _____	82
Gráfica 10. Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.) _____	83
Gráfica 11. Presenta una definición del animal con, al menos, dos características definitorias. _____	84
Gráfica 12. Indica, por lo menos, dos rasgos físicos _____	85
Gráfica 13. Describe mínimo dos rasgos sobre la forma de vida y el contexto o hábitat _____	86
Gráfica 14. Nombra, por lo menos, dos tipos o razas _____	86
Gráfica 15. La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante ____	87
Gráfica 16. En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas _____	88
Gráfica 17. Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas _____	89
Gráfica 18. Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente _____	90
Gráfica 19. Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo _____	90
Gráfica 20. Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta _____	91
Gráfica 21. Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar. _____	97
Gráfica 22. Describe física o psicológicamente a los personajes del relato _____	98
Gráfica 23. Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia _____	99
Gráfica 24. Presenta un desenlace de manera coherente _____	100
Gráfica 25. Se trata de una versión original _____	100

Gráfica 26. Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico _____	101
Gráfica 27. Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración _____	102
Gráfica 28. Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.) _____	102
Gráfica 29. Hace uso de al menos dos oraciones compuestas. _____	103
Gráfica 30. Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.) _____	104
Gráfica 31. Describe las características más importantes del objeto del texto _____	105
Gráfica 32. Precisa algunos rasgos físicos de las personas, animales y/o objetos del texto. ____	106
Gráfica 33. Describe mínimo dos rasgos sobre el contexto en el que se desarrollan las acciones del texto _____	107
Gráfica 34. Hace referencia a los aspectos ambientales del contexto. _____	108
Gráfica 35. La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante ____	108
Gráfica 36. En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas _____	109
Gráfica 37. Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas _____	110
Gráfica 38. Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente _____	111
Gráfica 39. Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo. _____	111
Gráfica 40. Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta _____	112
Gráfica 41. Condensado de los datos a nivel de producción de textos narrativos _____	117
Gráfica 42. Contraste a nivel de producción de textos expositivos _____	118

Índice De Anexos

Anexos 1. Formato Del Instrumento Para La Recolección De Datos Sobre La Producción Escrita De Textos _____	130
Anexos 2. Formato De Entrevista A La Docente De Lengua Castellana Y Literatura _____	134
Anexos 3. Evidencias _____	137

Nota De Aceptación

Nota Aprobatoria

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Fecha: _____

Dedicatoria

A Dios por su infinita bondad y guía en todo lo que me propongo.

A mis padres por haber forjado la persona que soy en la actualidad, muchos de mis logros se los debo a ustedes entre los que incluyo esté.

A mi hijo Wilfer Yefrey por quién continuare luchando con todas mis fuerzas para ser un ejemplo para él.

Yuridia.

Agradecimientos

A la Corporación Universitaria Los Libertadores por acogerme y brindarme este espacio de formación.

Al Doctor Luis Alejandro Martínez Rodríguez por su sabiduría, por el tiempo dedicado; gracias por todo su apoyo, tiempo y paciencia brindada en el desarrollo de este trabajo de grado.

Gracias a todos los docentes que nos acompañaron este proceso de formación.

Gracias a mi hijo y mi familia por ser mi apoyo incondicional y cimiento en cada uno de los logros que me he trazado en la vida.

Resumen

El desarrollo de la presente investigación surgió a partir de la preocupación de los docentes del ciclo de la básica primaria, en torno a las dificultades que presentaban inicialmente sus estudiantes, durante la producción de textos escritos. En ese sentido, se orientó el proceso de indagación e intervención, teniendo como objetivo principal analizar la incidencia de una estrategia pedagógica basada en experiencias de la vida cotidiana, sobre la producción escrita de textos en los estudiantes de grado quinto de la I. E Valparaíso. La metodología se orientó por el enfoque de tipo cualitativo, recurriendo a una muestra no probabilística con formada por un total de 24 estudiantes del grado quinto, con quienes se aplicó inicialmente una prueba de diagnóstico para el establecer el desempeño a nivel de producción de textos escritos narrativos y expositivos. Al final se aplica una nueva prueba en condiciones similares para establecer la evolución del problema objeto de estudio. Dentro de los resultados se tiene que, el condensado de aciertos de la prueba de diagnóstico fue del 28.3%, mientras que durante la prueba final fue del 56.6%. Por tanto, la evolución positiva del desempeño de los estudiantes fue del 28.3%. Con base en los datos anteriores, se observó que fue durante la prueba de producción de textos narrativos donde los estudiantes obtuvieron una mayor evolución de su desempeño, lo cual se refleja en una diferencia del 8.7%.

Palabras clave: competencia comunicativa, aprendizaje significativo, producción escrita, textos narrativos, textos expositivos, proyecto de aula.

Abstract

The development of the present investigation arose from the concern of the teachers of the elementary school cycle, around the difficulties that their students initially presented, during the production of written texts. In this sense, the process of inquiry and intervention was oriented, with the main objective of analyzing the incidence of a pedagogical strategy based on experiences of daily life, on the written production of texts in the fifth grade students of the I. E Valparaíso. The methodology was guided by the qualitative approach, using a non-probabilistic sample made up of a total of 21 fifth grade students, with whom a diagnostic test was initially applied to establish performance at the level of production of written texts. narrative and expository. At the end, a new test is applied under similar conditions to establish the evolution of the problem under study. Among the results, the summary of correct answers for the diagnostic test was 28.3%, while during the final test it was 56.6%. Therefore, the positive evolution of student performance was 28.3%. Based on the above data, it was observed that it was during the narrative text production test where the students obtained a greater evolution of their performance, which is reflected in a difference of 8.7%.

Keywords: communicative competence, significant learning, written production, narrative texts, expository texts, Classroom Pedagogical Project.

Introducción

Al tenor de lo establecido en la Ley General de Educación (1994), en materia del reto que para los docentes significa mejorar permanentemente la calidad de la educación y animados por el trabajo de grado de la Maestría en Educación, se desarrolló la presente investigación cuyo informe final comprende los siguientes apartados:

El capítulo 1 denominado **problema**, contempla el desarrollo del planteamiento del problema, la pregunta problema, la justificación, la línea de investigación y la línea institucional.

En el capítulo 2 se presentan los **objetivos**, los cuales apuntan a analizar la incidencia de una propuesta pedagógica basada en experiencias de la vida cotidiana, sobre la producción escrita de textos en los estudiantes de grado quinto de la I. E de Valparaíso antes y después de implementar la estrategia didáctica. En esos sentido, se propone la realización de un diagnóstico, el diseño de la estrategia pedagógica, su correspondiente implementación y finalmente la comparación comparar la evolución del desempeño en producción textual de los estudiantes. De acuerdo a la prueba inicial y la prueba final.

El capítulo 3 se presenta lo correspondiente al **marco referencial**, para lo cual se tiene en cuenta aspectos como los antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y local, seguido del marco teórico en el que se refiere a las teorías implícitas en relación con la comprensión y producción textual, los modelos teóricos de comprensión y producción de textos, así como las relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al capítulo 4 relacionado con el **diseño metodológico**, se presentan aspectos atinentes al enfoque cualitativo con el que se orienta la investigación, el paradigma crítico social, el método descriptivo, así como la investigación acción y tanto la población como la muestra conformada por 24 estudiantes de grado quinto. Todo lo anterior se interpreta en el desarrollo de 4 fases que son el diagnóstico, el diseño, la implementación y la evaluación.

Para el caso del capítulo 5, se desarrolla lo que tiene que ver con la **propuesta de intervención**, la cual consistió en un Proyecto Pedagógico de Aula titulado: *Escribo Cuentos Realistas*. Allí se explicita lo relacionado con el eje curricular, las competencias a desarrollar, los desempeños a alcanzar, las fases de la metodología y las sesiones del proyecto pedagógico de aula.

Posteriormente se tiene el capítulo 6 sobre **análisis y discusión de resultados**, dando cuanta allí sobre el desempeño alcanzado durante la prueba inicial sobre el desempeño de los estudiantes en la producción de textos escritos narrativos y expositivos, al igual que de la percepción que sobre las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura, tiene la docente del grado quinto. Es a partir de esa información que se logra configurar el diagnóstico.

Finalmente se presentan el apartado de **discusión y resultados**, describiéndose lo relacionado con los resultados de la prueba final y su contraste con la información obtenida durante el diagnóstico, dejándose ver así la incidencia de la estrategia pedagógica y sobre esta base plantear luego las conclusiones de la investigación.

Capítulo 1. Problema

En el transcurso de este primer apartado se da cuenta del problema, para lo cual se presenta el planteamiento y la correspondiente pregunta de investigación, seguido de la justificación y las precisiones sobre línea de investigación.

1.1. Planteamiento del problema

El gusto e interés por producir textos es un fenómeno que se observa con frecuencia en los estudiante, puesto que cuando se les pide que realicen una actividad en la que pongan a prueba sus habilidades escriturales, por lo general para ellos es más fácil ir al computador buscar textos en la web, cortar y pegar, es decir, el gusto y motivación por la producción textual por parte de los estudiantes es un fenómeno que ha venido en aumento en la población educativa y claramente a esta situación no están exentos los estudiantes del grado quinto en la Institución Educativa Valparaíso, Caquetá.

Es claro que para los docentes es importante que tengan en cuenta la importancia que tienen el tener competencias especialmente las comunicativas, en razón a que estas no solo le facilitan leer correctamente, sino que también le crea habilidades para producir textos; de las habilidades comunicativas en básica primaria. Cabe decir que el problema planteado se presenta se desarrolla en el grado 5° en la Institución Educativa Valparaíso del departamento del Caquetá esta I.E es Institución Educativa es de carácter oficial y atiende una población desde el grado transición hasta

el grado once, ofrece la modalidad bachiller técnico comercial con articulación con el SENA en énfasis en técnico administrativo, esta institución está conformada con por tres sedes.

Respecto a la población estudiantil enfocada para la ejecución de este proyecto los directamente beneficiados son 26 estudiantes del grado quinto y sus edades oscilan entre 9 y 11 años aproximadamente, pertenecen al estrato 0 y 1, los habitantes de esta población se dedican al comercio, a la pesca y al transporte de leche y alimentos. Los estudiantes proceden de familias nucleares y familias reconstituidas; algunos víctimas de fenómenos naturales (creciente súbita del río pescado), a muchos factores como estos; súmenle la escases de recursos económicos de las familias, un 75% de los padres de familia tiene una educación básica incompleta, razón por la que no hay un mayor aporte al aprendizaje de los estudiantes, la poca inversión estatal para la educación y poco el interés pedagógico de la comunidad educativa volviendo al proceso educativo en un factor desafiante, desafiante para las personas que se atreven a creer en la educación y a proyectarla como el arma indispensable para la transformación del mundo.

Desde el estudio de los referentes teóricos (antecedentes, lineamientos curriculares de lengua castellana, DBA y estándares básicos) se evidencia dificultades en los estudiantes de grado quinto en el estándar básico de lengua castellana “produzco textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración”.

La producción de textos en los estudiantes de grado quinto de la sede Tirso Quintero de la Institución Educativa Valparaíso, Caquetá se encuentra en un nivel de desempeño muy bajo debido

a diferentes situaciones, entre ellas la situación de la pandemia Covid-19, razón por la cual la educación tuvo que darse de otra forma a través del trabajo en casa, con las clases virtuales.

La parte académica tuvo una notoria disminución debido a las falencias en el empleo de metodologías y herramientas de educación tradicional o convencional aplicadas por algunos docentes, desconociendo las pretensiones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional - MEN (1998) en los lineamientos curriculares y estándares de estándares de competencia de educación en el área de lengua castellana para el grado quinto primaria (MEN, 2020). En el proceso de la producción textual por lo tanto no se ve reflejado el hábito de lectura ni escritura.

Los lineamientos curriculares y estándares de competencia de educación en el área de lengua castellana para el grado quinto primaria en el proceso de la producción textual por lo tanto no se ven reflejado el hábito de lectura ni escritura

Según reporte el último reporte del ICFES (2018), sobre el resultado de las pruebas SABER realizadas por estudiantes de la Institución Educativa Valparaíso, los resultados el área de lenguaje, en la competencia escritora, en los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos, estos estudiantes manifestaron un alto porcentaje de debilidad.

Las condiciones socioeconómicas y culturales que presentan los estudiantes; son uno de los tantos factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (sociológico, pedagógico y psicológico) que inciden y agravan aún más en esta problemática planteada.

Al realizar los procesos de evaluación; pruebas diagnósticas y en el desarrollo de distintas actividades realizadas en clases de lengua castellana se logró identificar las siguientes falencias como:

- Dificultad al producir textos (párrafos cortos)
- Deficiencia en la competencia pragmática, olvidando su intención comunicativa.
- Confusión en hilos conductores para darle sentido y significación.
- dificultades ortográficas,
- apatía al redactar escritos y realizar lecturas.
- Problemas en la producción gramatical y puntuación.
- Problemas de claridad y organización en la expresión escrita.
- Presentan dificultades de caligrafía al presentar trabajos escritos.
- Pobreza de vocabulario al redactar.
- Problemas de memoria
- Baja autoestima e inseguridad
- Escaso interés por la lectura

Por esta razón el propósito de este trabajo se fundamenta en la mejora de la producción textual y en este aspecto, se considera pertinente citar a Rodríguez y Barrera (2017), cuando afirma que “Avanzar en la construcción de estrategias para facilitar la producción textual ayuda a potencializar habilidades mentales de los estudiantes para analizar, interpretar, criticar y sobre todo, para sintetizar tanto los textos que lee como los que produce, p. 43”.

1.2 Pregunta Problema

¿Cómo hacer de las experiencias cotidianas una estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades de producción textual en estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa Valparaíso, Caquetá?

1.3. Justificación

Tal como ha quedado formulado el problema objeto de estudio, se puede advertir que la el presente estudio resulta importante básicamente porque es viable, porque en tanto que se considera conveniente, ya que hasta el momento en la I. E de Valparaíso, no se han realizado investigaciones similares que ayuden a la resolución de la multiplicidad de problemas que se presentan a nivel de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, pero aún menos en cuanto al tema de la producción de textos escritos. Por tal razón, desarrollar un proceso de investigación que conlleve el diagnóstico y la posterior intervención de las dificultades presentadas, resulta oportuno y de mucha ayuda en términos de mejoramiento de la calidad de la educación que allí se ofrece. De igual manera, en la institución mencionada se ha conseguido ya el apoyo del rector y del coordinador académico, los cuales se han mostrado interesados y por tanto, han dado el aval para el desarrollo de las diferentes actividades que demanda el estudio, al igual que los docentes, quienes se generaron grandes expectativas cuando fueron notificados de que se iba a llevar a cabo un trabajo de grado sobre el asunto en cuestión. Por otra parte, se cuenta con los recursos didácticos y tecnológicos que se requieren para adelantar las diferentes actividades que se programen.

Se puede afirmar también que este estudio hace aportes que benefician directamente a los estudiantes, pues ellos van a poder reconocer sus propias dificultades de aprendizaje en el tema de la producción escrita de textos, pudiéndose generar actitudes que los involucren durante el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica contribuirá al fortalecimiento de las competencias afines. Por parte de los docentes, ellos se benefician a nivel de conocimiento y el estímulo para que, posteriormente se lleven a cabo experiencias investigativas mediante las cuales se parta de la recolección de información y la construcción de diagnósticos lo suficientemente objetivos, permitiendo saber de lo que realmente está sucediendo en el marco de la práctica educativa y a partir de allí, se puedan diseñar e implementar diferentes estrategias pedagógicas que resulten más efectivas que las que intuitivamente se han propuesto tradicionalmente.

Por su parte, los aportes a nivel de la institución educativa mencionada, se deben reflejar en una forma efectiva de atender las necesidades que en materia de replanteamiento de la enseñanza y del aprendizaje requieren los estudiantes, a partir de lo cual se le vaya construyendo sentido al concepto de mejoramiento de la calidad de la educación y específicamente al servicio que se ofrece, satisfaciendo así las expectativas de la comunidad educativa en general.

1.4 Línea de Investigación

La línea de formación del departamento es **Formación Humana y Social** encaminada a la fomentación del desarrollo de actitudes, potencialidades que conlleven al pleno desarrollo del crecimiento personal, intelectual y social.

Esta línea es pertinente con este proyecto porque está fundamentada en el desarrollo humano y tendrá un impacto muy positivo en las actitudes, habilidades, destrezas y personalidades de los estudiantes que van a ser partícipes en esta investigación logrando adquirir una formación integral con aprendizajes significativos para su vida profesional y social.

En cuanto a la **línea institucional**, hay que decir que, este proyecto de investigación es coherente con la línea de educación: **Evaluación Docencia y Aprendizaje** porque cuenta con tres componentes indispensables que al articularlos de manera continua; fortalecerán el proceso pedagógico y académico, fundamentado en el desarrollo de competencias y habilidades para afrontar dificultades pedagógicas en el proceso de enseñanza aprendizaje generando ambientes pertinentes donde se logre un proceso de formación integral.

El componente evaluación brinda oportunidades para analizar, fortalecer y evidenciar los logros y dificultades en los estudiantes ajustando las estrategias en el desarrollo de competencias, evidenciando las necesidades más prioritarias desde la perspectiva educativa y será el eje o pieza fundamental que regirá en esta propuesta de proyecto.

Capítulo 2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Implementar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de las habilidades de producción textual en los estudiantes de grado quinto de la I. E de Valparaíso.

2.2. Objetivos específicos

Diagnosticar la causa asociada a la poca habilidad de producción textual de los estudiantes del grado quinto de la I. E Valparaíso

Proponer actividades relacionadas con experiencias cotidiana como como estrategia didáctica que mejoren la producción textual de los estudiantes de grado quinto de la I. E Valparaíso

Desarrollar actividades pedagógicas haciendo uso de narraciones de experiencias cotidiana del estudiante de grado y su entorno.

Comparar el nivel de desempeño en producción textual de los estudiantes de grado quinto de la I. E de Valparaíso antes y después de implementar la estrategia didáctica

Capítulo 3. Marco Referencial

En este apartado se presentan los referentes a nivel del estado del arte o antecedentes investigativos a nivel internacional, nacional y local, así como el marco teórico en el que se hace referencia a las teorías del orden pedagógico y a la comprensión Textual en particular.

3.1. Antecedentes Investigativos

3.1.1 Antecedentes Internacionales

Como se expuso anteriormente primeramente se presentan y analizan las investigaciones de origen internacional; en ese sentido, para iniciar se analizó el estudio realizado por Rodríguez, Vaca y Barreras (2016) al que dieron por título “Análisis micro-genético de las producciones textuales de alumno de primaria y telesecundaria”. Según los autores, su investigación tuvo como propósito analizar el proceso de producción textual en los estudiantes permitiendo evidenciar las dificultades que implica la construcción de un texto, a través de la micro-génesis, considerada como el proceso que subyace al percibir, pensar o actuar. El estudio se orientó por el enfoque cualitativo y se recurrió como instrumento a la guía de observación.

Según Barreras (2016), los resultados de su trabajo investigativo muestra “que para comprender los procesos de escritura es imprescindible analizar las condiciones de producción que los originan; también evidencian que los alumnos no se asumen naturalmente como revisores de sus propios textos. La revisión es una práctica disociada de la escritura; para que surja, se

necesita la figura del revisor con una función de lector auténtico”. Se trata de una investigación de corte cualitativo en la que se recolectó la información a través de una guía de observación, más exactamente una rejilla.

También se analizó el estudio realizado por, Arellano (2008) al que tituló “Proyectos Pedagógicos de Aula: estructura textual y mecanismos de cohesión” según este autor, en su investigación se trazó como propósito determinar la frecuencia de uso de los mecanismos de cohesión empleados en los Proyectos Pedagógicos de Aula publicados en la revista *Maestros Hoy*; y b) para triangular la información en función de analizar los lazos de cohesivos en cada una de las categorías formadoras de la superestructura de este tipo de texto. Según el autor en mención, con los resultados logró apreciar que para el mantenimiento del tema se emplean mecanismos de cohesión, tales como sustitución, elisión y reiteración. Es decir, como unos y otros le dan cohesión al texto al mantener la continuidad temática. Sin embargo, se observa la especialización de estos en atención a la categoría superestructura”. Esta investigación se caracterizó por ser cualitativa, para lo cual se recurrió a la observación directa como instrumento.

También se analizó el estudio realizado por Cruz (2012) titulado “El léxico: su importancia para la comprensión y la producción textual”. En su investigación, la autora en mención destaca la importancia del tratamiento del léxico como actividad sistemática en las clases, esto se bajó la aplicación de estrategias de aprendizaje del léxico, facilitando la comprensión de palabras dentro del texto fortaleciendo la competencia comunicativa integral. La investigadora Cruz concluye diciendo que los aprendizajes se logran mediante estrategias basadas en una perspectiva comunicativa, fortaleciendo de esta manera procesos cognitivos y discursivos del estudiante. Se hizo un estudio descriptivo consistente en una revisión

bibliográfica sobre los métodos más utilizados tradicionalmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico y los datos se recolectaron a partir de la aplicación de encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores.

Para finalizar las consultas de origen internacional, se analizó el estudio realizado por Salazar (2019) al que dio por título “La comprensión y producción textual en estudiantes del primer ciclo”. Según este autor, su investigación tuvo como objetivo analizar y explicar la situación de la comprensión y producción textual de los estudiantes del primer ciclo de la Universidad Alas Peruanas, Chiclayo. En ella el autor menciona que su investigación fue de carácter exploratorio, con un enfoque descriptivo.

Salazar, también afirma que la metodología que utilizó se desarrolló en una etapa factoperceptible en que se aplicó ejercicios de comprensión de textos para identificar los niveles de comprensión y producción textual, así como encuestas y guías de análisis documental para los documentos curriculares; los resultados explican que la comprensión y producción textual en educación superior universitaria es un proceso didáctico sistemático y organizado. Esta es una investigación exploratoria- descriptiva, para lo cual se recurrió a ejercicios de comprensión de textos para identificar los niveles de comprensión y producción textual, así como encuestas y guías de análisis documental para los documentos curriculares. A manera de conclusión el investigador en mención asegura que la situación comprensión y producción textual obedece a causas disciplinares sobre el lenguaje (ciencia del lenguaje) y el saber educativo sobre el lenguaje (pedagogía del lenguaje).

3.1.2. Antecedentes Nacionales

La tarea de la investigación de los antecedentes internacionales lleva consigo grandes desafíos para quienes se disponen a investigar en cualquier campo del conocimiento, puesto que todo proceso investigativo plantea una serie de incógnitas, dudas y confusiones que a medida que uno va incursionando con más ahínco en la investigación, también va desarrollando paralelamente

Así pues, al consultar y analizar los antecedentes de origen nacional, primeramente, se analizó el estudio realizado por, Guzmán y Fajardo (2014) titulado “Comprensión y Producción Textual Narrativa en estudiantes de Educación Primaria” presentada en Ibagué –Tolima. Según las investigadoras en mención el estudio se dio en tres momentos; en el primer momento, realizaron la lectura de un cuento, luego se le pidió a cada niño que hiciera una descripción de lo escuchado; en el segundo momento, observaron y grabaron un video de la lectura de cuento leído por el docente y por último se aplicó una entrevista estructurada para evaluar el valor social de la lectura y hábito lector.

Según estas dos investigadoras con los resultados se evidenció que los estudiantes presentan un desempeño medio alto en la comprensión literal del texto narrativo, mientras que en la comprensión inferencial se evidencio que existen dificultades para inferir por lo tanto están en desempeño bajo. En consecuencia, el aporte que hizo el trabajo de investigación en la realización de este proyecto, tuvo que ver con el tipo y uso de los instrumentos de investigación acordes con el enfoque elegido.

a sus estudiantes y valoran la lectura como una herramienta instrumental y lúdica. La investigación se orientó con base en los postulados del enfoque mixto y como instrumento se tuvo en cuenta narraciones de los estudiantes.

En segundo lugar, se analizó el trabajo de Ochoa (2018) titulado “Secuencia Didáctica para fortalecer la producción textual de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Integrado Juan Atalaya Cúcuta”. Según este investigador, su trabajo tuvo como objetivo principal el fortalecer la competencia de producción textual en los estudiantes por medio del desarrollo de secuencias didácticas. Ochoa plantea a manera de conclusión que los estudiantes que los estudiantes son apáticos al tema de producir textos y que este es uno de los principales problemas en presentado por los estudiantes. Este estudio se identifica con las características del enfoque cualitativo y la recolección de datos se hizo por medio de dos talleres, uno de entrada y otro de salida.

En tercer lugar se analizó el estudio realizado por Vásquez (2020) titulado “Comprensión de los procesos de producción textual en los niños de cuarto primaria de la institución Educativa la Esperanza a partir de la implementación de propuestas de intervención pedagógica de escritura creativa” según la autora su investigación fue basado en un enfoque cualitativo por cuanto se interesó por el desarrollo humano desde la experiencia y la interacción permanente, se enmarca en una investigación descriptiva en aspectos y características de la población objeto de estudio. La autora en mención dice a manera de conclusión que con el trabajo realizado se posibilitó en gran medida la motivación y el mejoramiento continuo de los procesos escriturales en los estudiantes, y que, además, se fomentó y recuperó la importancia e interés por el ejercicio de la escritura. La

investigación se orientó de acuerdo al enfoque cualitativo de corte descriptivo, recurriendo a la observación participante para la recolección de la información.

En cuarto y último lugar de consulta y análisis de investigaciones de origen nacional, se consultó a Carreño (2017) quien realizó una investigación titulada “Didáctica para la producción de textos narrativos escrito en los estudiantes de 4º a 6º de la institución educativa Algodonal”. Según, este autor su trabajo lo abordó desde la consecución de didácticas que permitan superar las debilidades que presentan los estudiantes en esta competencia comunicativa. Según el autor, los docentes deben convertirnos en facilitadores y guías para el desarrollo de la atención, comprensión, argumentación y proposición indispensables para que los educandos aprendan a producir textos narrativos escritos coherentemente, logrando los siguientes resultados: todos los componentes que se aplicaron en esta investigación fueron de gran importancia para la planeación, realización y ejecución, de la propuesta de intervención didáctica que fortalecerá las didácticas que utilizamos para enseñar a los estudiantes a producir textos narrativos escritos. Dentro de la metodología se resaltan las características del enfoque cualitativo, recurriendo a la utilización de elementos etnográficos como la entrevista semiestructurada a estudiantes y docentes, así como la observación de clases a través de los diarios de campo.

3.1.3. Antecedentes Locales

Cada vez que se realiza una investigación es muy importante la selección de los antecedentes, por tal razón a nivel local en primer lugar se consultó y analizó el estudio realizado por Winder (2020) el cual tituló “comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la I.E domingo Savio del municipio de San Vicente del Caguán Caquetá-Colombia. Según el autor su

investigación consistió en hacer una descripción de San Vicente del Catuán Caquetá-Colombia; por esa razón, el proceso se desarrolla mediante una investigación de tipo cualitativo descriptivo, con un diseño de campo, transeccional contemporáneo invariable. Para la recolección de la información se hizo uso del test denominado “Lectura de comprensión lectora” que contiene 41 ítems.

En su trabajo Winder presenta el análisis de los resultados haciendo uso de la estadística descriptiva, específicamente la frecuencia absoluta y porcentual, y la mediana como medida de tendencia central por cuanto la variable se midió en un nivel ordinal. En síntesis, con los resultados demostró que los estudiantes medianamente comprenden lo que leen en los niveles literal e inferencial evidenciando dificultades para deducir información de los textos, mientras que en el nivel crítico no lograron el nivel básico indicando que no lograron un conocimiento global del texto”.

En segundo lugar, se analizó el trabajo realizado por Amaya (2017) titulado “secuencia didáctica para la producción de textos icónicos verbales a partir de vivencias escolares con estudiantes del grado primero “C” de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico San Luis Gonzaga del municipio del Paujil, Caquetá”. Según esta autora en la investigación implemento el uso de la secuencia didáctica a las que le dio el nombre de “dibujando mis vivencias” como estrategia pedagógica

Con estas secuencias la investigadora buscó mejorar los procesos de producción de textos de los estudiantes en el primer grado de educación básica primaria y a su vez compartir esta experiencia con todos los docentes para innovar las practicas pedagógicas que se tienen en el salón de clase y así alcanzar un buen nivel de desempeño en los procesos de lectura y escritura puesto que la educación no ha podido posicionarse en las pruebas saber.

La investigadora en mención afirma que durante el desarrollo de su investigación pudo demostrar que se puede enseñar a producir textos desde el primer día de clases como lo dice Josette Jolibert, utilizando diferentes estrategias como los textos icónicos verbales y motivar a los niños a que construyan sus textos. Esta es una investigación de tipo cualitativo en la que, para la recolección de la información se recurrió a la observación participante, el diario de campo, la revisión bibliográfica y los registros fílmicos y fotográficos.

En tercer lugar, se analizó el estudio realizado por Cifuentes y Osorio (2017) al que titularon “El proyecto de aula como intervención pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual, Caquetá”. Según estos dos autores el trabajo investigativo tuvo como propósito mejorar la comprensión textual, debido al bajo nivel de competencia demostrado por los estudiantes en las pruebas Saber. Este es un trabajo que guarda las características del enfoque cualitativo de la investigación y para la recolección de la información tuvo en cuenta fundamentalmente la observación de productos escritos realizados por los estudiantes. Los autores en mención concluyen afirmando que al abordar la enseñanza partiendo del contexto, teniendo en cuenta los conocimientos de los estudiantes y haciendo uso de las estrategias pedagógicas enriquecidas, se despertó su interés por aprender logrando su participación activa y favoreciendo en ellos la adquisición de saberes al tanto que los alcanzan de manera organizada”.

En cuarto lugar, se analizó la investigación realizada por Correa (2016) “Lectura Crítica en los estudiantes de grado decimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez del municipio Milán, Caquetá”. El autor menciona que principal propósito de esta investigación es el diseño de una unidad didáctica y emplear el estudio de caso. Según este autor con el trabajo se logró una mejoría importante en producción textual por parte de los estudiantes. Según Correa lo anterior lo pudo demostrar al hacer un análisis estructural de los problemas detectados y al comparar los

resultados obtenidos al iniciar la y finalizar el proceso investigativo, como el trabajo consistió en el traslado del sentido del texto a eventos de la realidad, permitió la identificación de la macro proposición del texto o la tesis del texto, a la vez que se identificaron las ideas secundarias, el descubrimiento de elementos similares y diferenciadores en los objetos, hechos, sucesos, eventos, personas, etc., e identificación del objetivo o propósito que motiva la acción dentro del texto. La investigación se caracterizó por ser cualitativa por lo que para la recolección de información y tuvo en cuenta el desarrollo de talleres y grupos de discusión.

3.2. Marco Teórico

3.2.1 Teorías Implícitas Y Comprensión Textual

Partiendo de la base que el objeto de estudio de la presente tesis es mejorar la producción textual de los estudiantes del grado quinto de la I.E Valparaíso es importante citar algunas teorías relacionadas con éste y que permiten dar soporte a la propuesta planteada en esta investigación.

Tabla 1. Síntesis de teorías implícitas según la noción de comprensión, lector y texto (Makuc, 2005, 2008).

	Teoría Lineal	Teoría Interactiva	Teoría Literaria
Noción de comprensión	Leer consiste en transformar signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de lo escrito. La lectura se concibe como proceso perceptual directo y lineal, mediado por una transformación, que produce un código lingüístico y es tratado por el cerebro como un proceso de lenguaje.	Desde esta teoría, no existen razones para distinguir entre la identificación de palabras y la comprensión de frases, pues lectura y comprensión son un proceso complejo y no una transcripción de signos gráficos. Esta definición incorpora la dimensión semántica y la búsqueda de sentido que motiva a los lectores a activar estrategias	Comprender es imaginar, disfrutar, valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes, identificar tipos humanos, etc. La teoría implícita literaria supone estrategias orientadas a relacionar temas clásicos con temas actuales, estimular la imaginación de los estudiantes y promover la identificación con problemáticas universales.

Noción lectora	Los lectores deben identificar significados basándose en la información que el texto entrega. Son, decodificadores de símbolos gráficos, los cuales deben ser traducidos a un código oral. La función del lector consiste en localizar información y transferirla a la memoria	Los lectores intentan encontrar el sentido a los textos. Por ello, se definen por su capacidad para hacer predicciones, superando el procesamiento literal e interpretando lo que leen a partir de sus conocimientos previos. El lector activo procesa la información basada en esquemas emanados de su experiencia.	Dentro de este enfoque, un buen lector se define como aquel que es capaz de relacionar las situaciones de una obra literaria con las experiencias personales o relacionar los autores clásicos con los de actualidad: El lector disfruta con la lectura, se compromete, es un lector empático.
Noción de texto	El texto es considerado portador de significados y contiene toda la información visual fonológica y semántica necesaria para interpretarlo correctamente. Para la identificación del significado que porta el texto, el componente léxico es fundamental.	El texto se define como unidad lingüística con sentido en virtud de productores/ hablantes y lectores oyentes en contextos particulares y con propósitos definidos y con conocimientos previos. Los textos son producto de nuestra cognición y el contexto.	El texto debe ser capaz de emocionar, debe tratar temas de interés del lector, debe motivar y provocar cambios en el lector, debe provocar placer y entusiasmo en el lector debe invitar a la lectura.

Fuente: Revista Signos. Estudios de Lingüística ISSN 0718-0934 © 2015 PUCV, Chile • DOI: 10.4067/S0718-09342015000100002 • 48(87) 29-53

Un enfoque desde las concepciones del lector Diversos estudios (Schraw & Bruning, 1996; Schraw, 2000; Vélez, 2006; Hernández, 2008; Makuc, 2008, 2011, 2012; Moore & Narciso, 2011), han integrado las teorías acerca de la lectura como un referente para, posteriormente, analizar las teorías de los propios lectores. Estas investigaciones han logrado determinar que los lectores pueden agruparse en torno a diversas teorías que en mayor o menor medida se relacionan con la experiencia formativa del estudiante y con modelos culturales transmitidos durante el proceso de escolarización (Carlino, 2003; Peredo, 2003; Ruiz, 2009).

En este contexto, se destaca la investigación de Schraw y Bruning (1996) quienes plantean tres modelos epistémicos acerca de la lectura: de transmisión, translación y transaccional. El ‘modelo de transmisión’ se basa en la suposición de que el significado se transmite directamente del autor al lector, el lector se concibe como un receptor, cuyo objetivo principal es extraer el significado intencionado por el autor del texto más que construirlo activamente, una manifestación de este lector es que se focaliza en el significado literal. A diferencia del anterior, en el modelo de ‘translación’, el trabajo del lector es decodificar el mensaje presentado implícita o explícitamente en el texto sin hacer referencia a sus propias experiencias, el entorno cultural en que se redactó el texto o las intenciones del autor. Por último, el modelo ‘transaccional’ se basa en la suposición de que un texto adquiere diversos significados para diferentes lectores, no obstante, las intenciones del autor o el contenido textual. Bajo este modelo, los lectores interpretan un texto desde la perspectiva de sus propias metas y objetivos dentro de un contexto particular, construyendo el significado con referencia al conocimiento previo del tema, experiencias lectoras anteriores y los objetivos de la situación actual. Macuk & Larragaña (2014)

En esta misma línea de estudios, Hernández (2008) identifica en los estudiantes de secundaria tres tipos de teorías: ‘reproduccionista’, ‘interpretativa’ y ‘constructiva’. La teoría ‘reproduccionista’ conceptualiza la comprensión de textos como un acto de reproducción del significado/mensaje. La lectura consistiría en asistir al texto para instruirse de este y reproducir fielmente los contenidos que el autor expone. La principal función que se le reconoce a la comprensión lectora es ‘transmitir saberes’. Por su parte, la teoría ‘interpretativa’ concibe la comprensión de textos como una actividad interpretativa que depende en gran medida del papel activo del lector en la búsqueda e interpretación del significado de los textos. El lector puede

matizar de manera subjetiva lo que comprende, pero al final debe intentar reproducir lo que el texto dice. La función principal de la comprensión es aprender, su logro dependería, sobre todo, de la dimensión motivacional y cognitiva. La teoría ‘constructiva’, en cambio, plantea que la lectura constituye una actividad en que los significados son contruidos por el lector gracias a lo que el autor dice en su texto; asimismo, el lector puede asumir actitudes valorativas o críticas sobre los textos o sobre aquello que dicen y cómo lo dicen los autores. La función principal de la comprensión es la comunicación. Se reconoce que leer es una herramienta de aprendizaje, para desarrollar instrumentos cognitivos y para ayudar a interpretar la realidad circundante. Macuk & Larragaña (2014)

Una similar clasificación de los modelos de lectura es abordada por Vélez (2006), quien identifica tres teorías en los relatos autobiográficos de estudiantes universitarios: la lectura como conjunto de habilidades, la lectura como un proceso interactivo y la lectura como proceso transaccional. La teoría que explica la lectura como ‘conjunto de habilidades’ concibe la lectura como un fenómeno observable en que el lector decodifica para extraer el significado que está en el texto y presenta un modelo secuencial y jerárquico de habilidades lectoras que se deben enseñar de manera gradual y acumulativa. Por su parte, el ‘enfoque interactivo’ propone un modelo sistémico de la lectura como procesamiento de la información. La información que ingresa debe ser procesada por los esquemas del sujeto. La lectura se considera un proceso activo, en que la mente procesa símbolos. Finalmente, el ‘enfoque transaccional’ concibe una representación cíclica de la lectura, en que no pueden separarse, lector, texto y contexto. Esta transacción adquiriría características de experiencia guiada por la postura que asume el lector dentro de un continuo entre la lectura estética y la lectura eferente. Macuk & Larragaña (2014)

En términos comparativos, las propuestas descritas (Schraw & Bruning, 1996; Schraw, 2000; Vélez, 2006; Hernández, 2008) presentan similitudes en cuanto a que los diversos autores reconocen tres enfoques: un enfoque de transmisión (reproduccionista-conjunto de habilidades-lineal), un enfoque interpretativo (interactivo-de translación) y un tercer enfoque transaccional (constructivista). En nuestras investigaciones previas (Macuk, 2008, 2011, 2012, 2013), se han establecido tres teorías implícitas sobre la comprensión: Lineal, Interactiva y Literaria. Las dos primeras teorías coinciden en lo esencial con la clasificación y caracterización descrita por dichos estudio; sin embargo, la tercera teoría definida como Teoría Literaria correspondería a una dimensión que surge a partir de las afirmaciones de docentes y estudiantes que describen la lectura en términos de experiencias escolares, actividades didácticas, evaluativas, focalizadas en la lectura de textos literarios, promoviendo desarrollo de actitudes, valores, orientada al componente afectivo y actitudinal. Macuk & Larragaña (2014)

3.2.1.1 La Teoría Lineal y la Teoría Interactiva

Estas teorías se caracterizan de acuerdo a referentes teórico-conceptuales en el ámbito de la comprensión de textos (Goodman & Goodman, 1994; Pearson & Stephens, 1994). Estas teorías presentan diferencias significativas, por cuanto representarían dos paradigmas en el enfoque de este constructo tanto en el nivel teórico como en la enseñanza (Pearson & Stephens, 1994). La Teoría Lineal (Gough, 1994; Laberge & Samuels, 1994; Linuesa & Domínguez, 1999; Parodi, 1999) describe la primera etapa de los estudios sobre la comprensión textual. La lectura se concibe como un proceso perceptual directo, secuencial y ordenado. Esta Teoría se define como ‘Lineal’, pues los lectores se conciben como decodificadores de símbolos gráficos, los

cuales deben ser traducidos a un código oral. En otras palabras, la comprensión del material escrito es, fundamentalmente, la comprensión del habla, producida en la mente del lector. Esta teoría, predominante en una primera etapa de los estudios sobre la comprensión, habría permitido plantear una concepción de lectura en la cual leer consistiría en transformar los signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de la palabra escrita. Macuk & Larragaña (2014)

Por otra parte, la Teoría Interactiva (van Dijk & Kintsch, 1983; Goodman & Goodman; 1994; Colomer & Camps, 1996; Rumelhart, 1997; De Vega, 1998, 2004; Parodi, 2005, 2007) integra la flexibilidad característica de los sistemas perceptivos y cognitivos. Esta teoría supone que el procesamiento cognitivo del lector es de carácter descendente y ascendente, es decir, el procesamiento del texto escrito se realizaría a partir de los conocimientos que el lector activa durante la lectura y la información del texto. Ello supone un lector activo que procesa la información del texto basado en sus propios esquemas o marcos conceptuales emanados de su conocimiento y experiencia del mundo. En este enfoque la comprensión textual sería el resultado de mecanismos y procesos inferenciales, estrategias cognitivas, y lingüísticas (McKoon & Ratcliff, 1998) que un lector experto activa de un modo estratégico e interactivo. Desde esta perspectiva, se identifican y describen las diversas dimensiones que interactúan en la comprensión de textos, elementos como la coherencia semántica y sintáctica; la macro y microestructura de un texto; la generación de inferencias y la caracterización de ellas (Paris, Lipson & Wixson 1994; Colomer & Camps, 1996; Parodi, 1999, 2007). Macuk & Larragaña (2014).

La Teoría Literaria se vincula con la lectura de textos literarios e implica, por tanto, capacidad imaginativa, identificación con personajes con situaciones de la historia y con el

establecimiento de conexiones con la vida real. De esta forma, se plantea que comprender es imaginar, es crear imágenes. La comprensión sería posible solo si se presentan estados afectivo-actitudinales; comprender implica, además, comparar lecturas, personajes, identificar características asociadas a un personaje, describir la trama en la que están involucrados. Ello nos ubica en un tipo de lectura que tiende a promover un análisis literario, orientado a identificar personajes, acontecimientos, conflicto, desenlace, protagonista, antagonista, entre otras categorías. Macuk & Larragaña (2014)

Macuk & Larragaña (2014) argumentan que la Teoría Lineal y la Teoría Interactiva coinciden con las clasificaciones desarrolladas por Schraw y Bruning (1996), Hernández (2008) y Vélez (2006). Estas teorías representarían dos concepciones opuestas en términos paradigmáticos y conceptuales, especialmente en cuanto al rol que atribuyen al lector. Al respecto, diversos autores entre ellos (Winneburg, 1991; Pressley & Afferbach, 1995; Bahloul, 2002) plantean que la Teoría Lineal presentaría un menor grado de plausibilidad respecto de desarrollar niveles superiores de comprensión lectora. La Teoría Interactiva, en cambio, constituiría un marco de referencia con mayores proyecciones en términos de promover niveles de lectura más profundos y con objetivos de aprendizaje.

3.2.1.2 Modelos Teóricos De Comprensión Lectora. Relaciones Con Prácticas Pedagógicas De Enseñanza Y Aprendizaje

La comprensión lectora ha sido objeto de un gran debate teórico, y que diversos autores entre ellos (Solé 1987; Alonso y Mateos, 1985; Riffo, 2000) coinciden en dividir los aportes teóricos para la explicación de la misma en tres grandes modelos que hablan sobre el tipo de procesamiento de la información manejado por el sistema cognitivo en la lectura de unidades

lingüístico-comunicativas llamadas textos (Riffo, 2000). Citado por Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra (2005)

En un sentido general la comprensión de textos es un proceso de alto nivel cuyo agente es el sujeto cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos. En ella intervienen distintos procesos complejos como el análisis de relaciones causa efecto, predicciones e inferencias causales (de Vega, 1988). Según los modelos seriales de comprensión lectora, los distintos niveles de procesamiento de lectura mantienen entre ellos dependencia unidireccional, los productos finales de cada nivel se constituyen en prerrequisito para la ejecución del siguiente nivel en orden jerárquico. Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra (2005).

3.2.1.3 Modelo de procesamiento ascendente, de Botton Up (primarios, superficiales) o de procesamiento on-line del discurso.

Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra (2005) Explican que bajo esta denominación se agrupan todas las propuestas que conceden especial importancia a los procesos perceptivos en detrimento de los procesos cognitivos superiores (Navalón, Ato y Rabadán, 1989, Alonso y Mateos, 1985, Just y Carpenter 1980; 1987 en Riffo 2000).

Canet Juric et al (2005) dicen que el modelo desarrollado por Just y Carpenter citado en Riffo, (2000) y Vega, 1988) plantea cinco fases en el proceso de lectura: percepción, codificación y acceso léxico, asignación de casos, integración intraclausal, cierre de la frase; y que según Solé (1987), este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases.

La información se distribuye de abajo a arriba en el sistema, (Alonso y Mateos, 1985) el lector analiza el texto partiendo desde los elementos más simples (letras) hasta llegar a lo más complejo como las frases o el texto en su globalidad (procesamiento semántico), por lo tanto, para este modelo es crucial el manejo hábil de la actividad de decodificación que posibilitan el procesamiento del texto en este sentido.

Las autoras en mención, dicen que de los dos polos presentes en las situaciones de lectura (lector-texto) este modelo concede una importancia primordial al texto. Esta visión ha poseído una gran influencia en ámbitos como la investigación y la práctica pedagógica. Los investigadores que compartían esta postura se centraban en el estudio de la velocidad de ejecución de los procesos mecánicos más básicos (Hunt, 1978; Hunt, Lunneborg y Lewis, 1975 en Alonso y Mateos 1985; Riffo 2000). ¿Qué se enseña desde esta postura? Se enseñaba a decodificar, considerando a la comprensión lectora como un sub-producto automático devenido del hecho del poder descifrar correcta y rápidamente los caracteres del texto. Se asume como un objetivo importante la comprensión lectora (Gough, 1984; Samuels y Kamil, 1984 en Solé 1987) pero en general no se instrumentan medios adecuados para alcanzarla (Solé, 1987, Vidal-Abarca y Gilabert, 1990). Son escasas e inespecíficas las instrucciones dirigidas al incremento de la comprensión lectora. La actividad propuesta por el maestro a sus alumnos después de la lectura, consiste en formulación de preguntas explícitas sobre el texto.

De acuerdo con Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra (2005, este modelo, se centra en el producto aportando escasos o nulos datos sobre los procesos que llevan a la construcción de significados. Las preguntas de sondeo no hacen que el estudiante cuestione la adecuación o no del mensaje (August, Flavell y Clift 1985). Según Solé (1987), la instrucción aparece sometida a la evaluación. Las actividades de enseñanza específicas a la comprensión,

son casi inexistentes. La evidencia en contra de este modelo ha sido abundante, se ha comprobado que el procesamiento en un nivel determinado es afectado también por la información que procede de niveles más elevados de procesamiento (Alonso y Mateos, 1985; Strange 1980, Reicher, 1969, Schubert y Eimas, 1977, Tulving y Gold, 1963, Haviland y Clark, 1974 en Solé 1987). Recientes estudios (Notion, Clarke, Marshall, y Durand, 2004) han demostrado que pueden encontrarse dificultades en comprensión lectora en niños con buenas habilidades fonológicas y destrezas en decodificación léxica. Según Riffo (2000) esta teoría no alcanza a explicar los aspectos globales de la comprensión textual ni las representaciones mentales de mayor envergadura.

3.2.1.4 Modelo descendente o Bottom Down (secundarios o profundos).

Este modelo surgió en oposición con la postura anterior, se enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura, el proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto (Navalón, Ato y Rabadán, 1989), para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos del texto (Smith, 1971, 1973; Goodman, 1976 en Alonso y Mateos 1985). Este modelo surge como reacción o superación de las falencias presentadas por la perspectiva ascendente (Solé 1987, Alonso y Mateos 1985). Citados por Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra (2005)

Se considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, es él quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se está enfrentando. El procesamiento a niveles inferiores está dirigido por procesos inferenciales de nivel superior (Frederiksen, 1979 en Solé 1987). Se postula un procesamiento unidireccional, pero de tipo jerárquico, en sentido

descendente. La significación guía al lector quien cobra ahora un gran valor, ya que llega a la lectura para aportar sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias y modelos mentales. El significado no reside en el texto, sino en la “cabeza” del que lee. Este modelo introduce dos cambios importantes para la enseñanza de la comprensión lectora, en primer lugar, poniéndola en un lugar privilegiado dentro del proceso de la lectura, y, en segundo lugar, al otorgarle al lector un papel fundamental en relación a ésta. En la práctica educativa se toma el reverso del camino planteado por el modelo ascendente, lo importante será partir de configuraciones globales (palabras - frases) y luego arribar por esta vía a analizar los componentes de las mismas (letras-sonidos). En este modelo se encuentran actividades específicas de enseñanza de la comprensión lectora, Solé detecta en diversos autores (Smith, 1983, 1971; Goodman y Goodman, 1979; Goodman y Burkner, 1982 en Solé 1987) actividades diseñadas específicamente para instruirla. Citadas por Canet Juric, Lorena, Andrés, María Laura y Ané, Alejandra (2005).

Las críticas se hicieron escuchar prontamente, se demostró (Alonso y Mateos, 1985) mediante análisis de movimientos oculares durante la lectura que los buenos lectores, fijan la mirada en cada palabra, lo cual indica que la información gráfica está siendo procesada mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento exclusivamente bottom-down. Por las razones que han sido enunciadas, ambos modelos presentan evidentes dificultades para adaptarse a lo que ocurre en situaciones reales de lectura (Solé, 1987).

Otros enfoques teóricos que se consideraron pertinentes analizar en la siguiente investigación fueron las siguientes:

3.2.2 Teoría del cognitismo.

Con esta teoría algunas personas estudias de la manera como el individuo aprende, explican que la memoria tiene como objetivo el estudio de cómo la mente interpreta, procesa y almacena información en la memoria, es decir, se interesa por la forma en que como la mente humana piensa y aprende; en concordancia con lo anterior se citan a:

Cáceres, Z., & Munévar, O. (2016). Para estos dos autores, las Teorías Cognitivas determinan que los diferentes procesos del aprendizaje que pueden ser explicados por medio del análisis de los procesos mentales, los intervinientes del medio ambiente y las posturas actitudinales de docentes y estudiantes. Para los autores en mención, por medio de procesos cognitivos efectivos, el aprendizaje resulta más fácil y la nueva información puede ser almacenada en la memoria por mucho tiempo. **Pérez, (2013/14)** citando a Piaget, Jean (1896-1980) dice que este fue un científico suizo considerado el gran precursor de la teoría cognitiva. Con las que explicó que el principal objetivo de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron.

La anterior teoría tiene una relación directa con la comprensión lectora, teniendo en cuenta que el leer, además de llevar al sujeto a la decodificación de signos gráficos, implica almacenar información en la memoria de uso futuro y permanente, por ejemplo, la dirección de una calle, conceptos básicos en las áreas del conocimiento

Palmero, (2004). Citando a, Ausubel, David (1918-2008) dice que este fue un psicólogo y pedagogo de origen estadounidense, y fue quien desarrolló la teoría del aprendizaje significativo con la que explicaba que las personas aprenden dependiendo de sus propias motivaciones, intereses y predisposición del aprendizaje. En síntesis, esta teoría hace énfasis en que el estudiante debe ser responsable con su aprendizaje. Por tal razón el aporte que esta teoría hace a

la presente investigación va en el sentido que el docente debe recrear espacios y generar actividades llamativas y motivadoras para los estudiantes

Severo, (2012) citando a Vigotsky, Lev (1895) dice que este es un filósofo y psicólogo de origen ruso, quien plantea que si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas, porque el aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta, se cometen errores, se buscan soluciones; la información es importante, pero es más la forma en que como se presenta y la función que juega la experiencia del alumno y del estudiante. En el aprendizaje o la construcción de los conocimientos, la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas pueden jugar un papel importante.

3.2.3 Teoría del constructivismo.

El constructivismo, además de ser un paradigma ampliamente desarrollado desde la psicología, es una corriente pedagógica que se basa en la teoría del conocimiento constructivista, la cual postula la necesidad de entregar a los estudiantes herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática; en consecuencia el rol del docente según como lo expresan Ausubel y Bruner, ubica al docente como un mediador en la enseñanza y que tenga también una función de facilitador.

Para iniciar se menciona a Jean Piaget: (1896-1980), citado por (Bolaños, 2011), quien dice que Piaget fue un psicólogo de origen suizo, el cual afirmaba que, si el desarrollo intelectual es un proceso de cambios de estructuras desde las más simples a las más complejas, entonces las estructuras de conocimiento son construcciones que se van modificando mediante los procesos de asimilación y acomodación de esquemas.

Para Piaget, la asimilación consiste en la incorporación al cerebro de elementos externos a él y la acomodación que se refiere al cambio de los esquemas o a la necesidad de ajustar el esquema o adecuarlo a la nueva situación; en consecuencia, el logro cognitivo consiste en el equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Así, una estructura está en equilibrio cognoscitivo con el objeto de aprendizaje, cuando está es asimilado correctamente después de haberse acomodado a sus características. El aporte de esta teoría a la presente investigación fortalecimiento de la producción textual en los estudiantes de la I. E Playa verde considerando que en ella se deben tener muy en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.

Por último, se menciona a Lev Vygotsky (1896 –1934) citado por (Mariño, 2015) quien dice que Vygotsky fue un filósofo y psicólogo de origen ruso a quien se le atribuyen las modernas teorías constructivistas en las que se destaca primeramente que la comunidad y el medio social poseen el papel principal en el aprendizaje y lo que rodea al estudiante afecta a cómo éste ve el mundo, lo interpreta y a partir de esto, cómo aprende. Según este filósofo, el aprendizaje no es sólo un asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino que es una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada, puesto que es un proceso activo por parte del propio estudiante quien debe construir su conocimiento a partir de su experiencia, y es gracias a esta última como adapta la información nueva a los conocimientos ya adquiridos.

3.2.3.1 A continuación, se presentan autores que respalden la producción textual.

La producción textual es un proceso psicolingüístico y sociocultural en el que se involucra el lenguaje y el pensamiento. No solo elementos de tipo perceptivo-motrices. Se produce una construcción del texto en la mente motivado esto por el contexto y las

situaciones reales y efectivas. De acuerdo con Cassany (1993) y Diaz (1995) en la producción textual se presentan varias fases, las cuales se repiten y se recrean en el mismo acto de escribir. Estas fases son la planeación, la redacción, la revisión y edición.

3.2.4 Características cognitivas, biofísicas y socioafectivas en la transición del período de operaciones concretas al del pensamiento lógico deductivo

Desde la perspectiva del *desarrollo cognitivo*, se parte de reconocer que, una vez lograda la capacidad de resolver problemas como los de seriación, clasificación y conservación, el niño de 11 a 12 años comienza a formarse un sistema coherente de lógica formal. Al finalizar el periodo de las operaciones concretas, ya cuenta con las herramientas cognoscitivas que le permiten solucionar muchos tipos de problemas de lógica, comprender las relaciones conceptuales entre operaciones matemáticas (por ejemplo, $15 + 8 = 10 + 13$), ordenar y clasificar los conjuntos de conocimientos. Durante la adolescencia las operaciones mentales que surgieron en las etapas previas se organizan en un sistema más complejo de lógica y de ideas abstractas (Paolini, Oiberman y Mansilla, 2017).

A nivel *biofísico* se puede afirmar que entre los 10 y los 11 años, cuando se presenta la transición del período de las operaciones concretas al del pensamiento formal, emergen o aparecen los primeros signos de la transformación puberal. Desde el comienzo de este periodo van a ocurrir cambios hormonales que generan el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, con la acentuación del dimorfismo sexual, crecimiento en longitud, cambios en la composición corporal y una transformación gradual en el desarrollo psicosocial. Todos estos

cambios tienen una cronología que no coincide en todos los individuos y es más tardía en los hombres que en las mujeres (Iglesias, 2013).

En cuanto a los *cambios psicosociales*, se parte del reconocimiento en el sentido que, las transformaciones físicas tienen un correlato en la esfera psico-social, comprendiendo cuatro aspectos: la lucha dependencia-independencia, la importancia de la imagen corporal, la relación con sus pares y el desarrollo de la propia identidad. En ese sentido, según (Gaete (2015), se resaltan los siguientes cambios:

- Se presenta la lucha independencia-dependencia, la cual refiere a que la relación con los padres se hace más difícil, existe mayor recelo y confrontación; el humor es variable y existe un “vacío” emocional.
- También se observa la preocupación por el aspecto corporal: los cambios físicos y psicológicos que acompañan la aparición de la pubertad generan una gran preocupación en los adolescentes, sobre todo en los primeros años, con extrañamiento y rechazo del propio cuerpo, inseguridad respecto a su atractivo, al mismo tiempo que crece el interés por la sexualidad.
- Adquiere importancia la integración en el grupo de amigos: vital para el desarrollo de aptitudes sociales. La amistad es lo más importante y desplaza el apego que se sentía hasta entonces por los padres. Las relaciones son fuertemente emocionales y aparecen las relaciones con el sexo opuesto.
- Finalmente, se destaca el desarrollo de la identidad, en tanto que hay una visión utópica del mundo, con objetivos irreales, un pobre control de los impulsos y

dudas. Sienten la necesidad de una mayor intimidad y rechazan la intervención de los padres en sus asuntos. Posteriormente, aparece una mayor empatía, creatividad y un progreso cognitivo con un pensamiento abstracto más acentuado y, aunque la vocación se vuelve más realista, se sienten “omnipotentes” y asumen, en ocasiones, como ya se dijo, conductas de riesgo.

3.2.5 Las actividades cotidianas y el aprendizaje escolar

Los niños aprenden mejor cuando participan en actividades que perciben como útiles en la vida cotidiana y que culturalmente son relevantes. Muchas actividades escolares no son significativas dado que los estudiantes no entienden por qué las están haciendo ni cuáles son su propósito y utilidad. Algunas veces las actividades escolares no son significativas porque culturalmente son inapropiadas. Muchas escuelas son comunidades en las que niños de diversas culturas aprenden juntos. Hay diferencias culturales sistemáticas en las prácticas, hábitos, roles sociales, etcétera, que influyen en el aprendizaje. Algunas veces, actividades significativas para estudiantes que provienen de un grupo cultural no lo son para alumnos que provienen de otro grupo cultural (Vosniadou, 2006).

Es desde la anterior perspectiva que el docente debe contribuir sus estudiantes participen activamente en escenarios en los que se les permita construir significado a sus conocimientos previos. Es importante tener presente que la habilidad de aprender algo nuevo proviene de lo que de la gente ya sabe no es nueva, pero resultados de investigaciones más recientes han demostrado que la habilidad de relacionar nueva información con conocimiento previo es crítica para aprender. No es posible entender, recordar o aprender algo que es completamente extraño. El conocimiento previo es necesario para entender una tarea. Pero cumplir con el prerrequisito del

conocimiento previo sigue sin ser suficiente para asegurar resultados adecuados. La gente debe activar su conocimiento previo a fin de ser capaz de usarlo para aprender y entender. Los estudiantes a menudo no ven relaciones entre el nuevo material que leen y lo que ya saben. De acuerdo con la investigación, el aprendizaje se realza cuando los maestros prestan mayor atención al conocimiento previo del estudiante y lo usan al comenzar la instrucción (López, 2009).

Capítulo 4. Diseño metodológico

En este capítulo se da cuenta de los aspectos que orientan el desarrollo del trabajo de campo y el proceso de investigación en general. En ese sentido se hace alusión al paradigma sociocrítico, el enfoque mixto, el método descriptivo, la investigación acción, la población y muestra, al igual que las técnicas del test, la observación y la entrevista con las que se recolectó la información.

4.1 Enfoque

Si se tiene en cuenta que el objetivo general de la investigación centra la atención en el diagnóstico de las dificultades, diseño, implementación y evaluación de una propuesta pedagógica de intervención, se puede afirmar que el proceso se enmarca dentro un tipo de investigación *Mixto*. Quiere decir que desde la perspectiva cualitativa se tiene en cuenta que durante el proceso se intenta dar respuesta a preguntas de investigación para ahondar en el conocimiento de una realidad palpable a nivel de las relaciones de enseñanza aprendizaje y de esa manera tomar decisiones que contribuyan a alcanzar lo que se está persiguiendo, en este caso, el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, para lo cual se recurre a la recolección de información teniendo en cuenta la entrevista y la observación. Ahora, desde la perspectiva cuantitativa, se recolectan datos implementando una prueba de producción de textos, la cual se evalúa recurriendo a una matriz con 10 criterios para el tipo de texto narrativo y otros 10 para el texto expositivo, con lo que se pretende explicar el comportamiento del problema a través de un análisis estadístico (Sánchez, 2019).

4.2. Paradigma Crítico social

Según la escuela de Frankfort, los paradigmas de investigación científica son el empírico analítico, el histórico hermenéutico y el crítico social. Los dos primeros hacen relación al carácter cuantitativo o cualitativo que se le da al curso del proceso investigativo, pero siempre centrando la atención en el bordaje del problema, priorizando la objetividad o en su defecto teniendo en cuenta las subjetividades de las personas involucradas, pero sin trascender dicha realidad, esto es, se quedan en el plano de indagarla y comprenderla (Melero, 2012). Es por esa razón que para el presente estudio se tiene en cuenta el paradigma crítico social, en la medida que este trasciende dicho alcance al provocar transformaciones sociales en dicha realidad, para le da mucha importancia al aspecto humano de la vida social.

Es de esa manera que, el enfoque crítico social, guarda unas características que devienen no solamente de la indagación, la obtención datos y la comprensión de la realidad en la que se involucra el proceso investigativo, provocando cambios significativos o trascendentales a nivel social, dentro del contexto en el que se interviene.

Atendiendo el anterior planteamiento, se puede afirmar que el paradigma crítico social, permite la incorporación de las prácticas y fines de los dos paradigmas inicialmente mencionados, pero buscando la recuperación del papel teórico en relación con la teoría social y la práctica en general. En tal sentido, dentro de las características fundamentales de dicho paradigma, está el que la intervención o estudio en torno a la práctica local, se realice por medio de procesos de autorreflexión, mediante los cuales se generen cambios y transformaciones involucrando directamente a actores o protagonistas, desde la perspectiva de lo social y lo educativo (Ramos, 2015).

4.3 Método

Según los objetivos del presente estudio, se puede afirmar que, para efectos de su alcance, el proceso se identifica con las características del método descriptivo, toda vez que este pretende especificar las propiedades, características y perfiles de individuos, agrupaciones, comunidades u otro tipo de fenómenos que sean objeto de investigación. Quiere decir esto que, solamente se pretende valorar recolectar información de forma independiente o conjunta sobre las variables o categorías a las que se hace referencia. En este caso, su utilidad hay que verla desde la perspectiva de evidenciar de manera precisa el ángulo o la dimensión del fenómeno de producción de textos escritos y sus bondades en el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas (Hernández Fernández y Baptista, 2014).

4.4. Tipo de investigación

Acorde con el enfoque cualitativo, se considera que el diseño de la investigación coincide con las características de la investigación acción, asumiendo que se tiene en cuenta la participación protagónica tanto de estudiantes como del docente titular y el docente investigador, quienes desempeñarán unos roles especiales durante el proceso de investigación, teniendo en cuenta que todos profundizarán tanto en el conocimiento de la problemática como en la intervención, es decir, son sujetos de la investigación (Barboza, 2018).

Antes que centrar la preocupación por el establecimiento del enfoque que es mejor en sí mismo, lo que más interesa aquí es preguntarse sobre cuál es el enfoque que permite la comprensión de una realidad social, que en este caso refiere al desarrollo de la competencia comunicativa y específicamente a la producción textual, dentro de un contexto específico que

son las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el grado quinto de la Institución Educativa Valparaíso del Municipio de Valparaíso Caquetá.

En tal sentido, se asume aquí la realidad social en términos de un producto del ser humano, el cual se caracteriza por unas dimensiones objetivas y también subjetivas. Por esa razón, se considera que, contrario a los métodos del conocimiento propios de las Ciencias Naturales, los métodos de las Ciencias Sociales no asilan artificialmente los componentes de la totalidad social que resultan inseparables. Por tanto, se asume que es el hombre quien construye la realidad social y por tanto, esta se caracteriza por ser dinámica y transformable (Bonilla & Rodríguez, 2005).

Traducido lo anterior al contexto de la presente investigación, se considera que, si bien es cierto que los resultados van a dar cuenta de unas condiciones particulares de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la producción textual, esta situación será objeto de análisis tanto por parte de la docente investigadora como por los estudiantes involucrados en el problema objeto de estudio y sobre esa base se decidirá qué y cómo proceder para diseñar e implementar una propuesta alternativa tendiente a mejorar los aprendizajes esperados.

4.5. Población y muestra

La población referente para la presente investigación está conformada por un total de 53 estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Valparaíso. Estos estudiantes son procedentes de hogares ubicados en el caso urbano del municipio, pertenecientes a los estratos 1 y 2, en los que los padres se ocupan principalmente en actividades como empleados públicos y privados, pequeños comerciantes, ganaderos, artesanos, jornaleros, agricultores y amas de casa.

Para efectos de la muestra se tuvo en cuenta uno de los cursos del grado quinto, el cual está integrado por 24 estudiantes cuyas edades que oscilan entre los 10 y 12. El criterio de selección correspondió al de la conveniencia de trabajar con uno solo de estos dos grupos, razón por la que se optó una muestra de tipo no probabilístico. Del total de la muestra, 14 estudiantes son mujeres (58.3%) y 10 son hombres (41.6%).

Dentro de las características del grupo, se puede decir que se trata de niños y niñas que son un poco introvertidos, pero cuando se encuentran ante situaciones de aprendizaje motivantes se tornan muy atentos y asumen con dedicación el estudio.

4.5 1. Fases de la investigación

4.5.2 Fase 1. Diagnóstico

4.5.2.1 Etapa de diseño de los instrumentos de recolección

Corresponde a la elaboración de la prueba (test), mediante la cual se recolectan los datos que sirven de base para la elaboración del diagnóstico, así como de la evolución del aprendizaje la producción textual. De igual manera, comprende la elaboración del diario de campo, mediante el cual se recolecta la información sobre la incidencia que tiene la propuesta pedagógica en términos de las actitudes asumidas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje con la nueva metodología.

4.5.2.2 Etapa de aplicación del instrumento

Una vez diseñados los correspondientes instrumentos, corresponde aplicar la prueba de diagnóstico (test), teniendo en cuenta la fecha y hora acordada, así como las condiciones específicas, teniendo en cuenta que será de carácter presencial.

4.5.2.3 Etapa de análisis de los datos

Luego de tabulados los datos arrojados a partir de la prueba de diagnóstico, se organizan en tablas y gráficas que se convertirán en información sobre las dificultades más reiterativas a nivel del grupo de estudiantes involucrados, lo cual será socializado y analizado con los ellos.

4.5.2 .4 Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica

4.5.2. 5. Etapa de conceptualización de la estrategia pedagógica

Este es el momento en el que se diseña la propuesta pedagógica a partir del reconocimiento de las dificultades a intervenir como las competencias a desarrollar y teniendo en cuenta los temas, competencias, contenidos, recursos y criterios de evaluación. Para ello se debe tener una determinada metodología que puede ser la del taller creativo, la secuencia didáctica, la unidad didáctica, etc., previa concertación con el grupo de estudiantes.

4.5.2.6 Etapa de diseño de actividades (pan de acción) relacionadas con el desarrollo de la propuesta pedagógica

Ya decidida la metodología a utilizar se procede a la definición del plan de acción, de acuerdo a dicha metodología, con los correspondientes tiempos y condiciones necesarias para garantizar un mínimo de éxito durante su posterior implementación.

4.5.2.7 Etapa de definición de los indicadores de desempeño, matrices de valoración y la evaluación

En la medida que se tienen definido el plan de acción, para cada una de las correspondientes actividades del plan de acción, se van estableciendo los criterios de evaluación especificando sus indicadores de desempeño, recurriendo a una matriz en la que se tienen en cuenta criterios a nivel de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

4.5.3 Fase 3. Implementación

4.5.3.1 Etapa de incorporación del componente tecnológico en la propuesta

En medida que ha quedado organizado el plan de acción con la metodología a seguir, se procede a montar la programación en la herramienta tecnológica que en este caso es el OVA y se procede a la ejercitación de los estudiantes en el acceso a la plataforma mediante la cual tendrán acceso, de tal modo que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de desarrollar las correspondientes actividades programadas en el tiempo dispuesto.

4.5.3.2 Etapa de definición del plan de sesiones

Para el desarrollo de la programación, se elabora un calendario con su correspondiente intensidad horaria, de tal manera que se facilite la organización del trabajo y los encuentros entre docente y estudiantes definiendo la cantidad de sesiones o encuentros.

4.5.3.3. Etapa de ejecución de la propuesta pedagógica

Ahora corresponde el desarrollo de cada una de las actividades programadas, para lo cual los estudiantes contarán con la programación completa y contarán con unos tiempos definidos para el desarrollo de cada una de dichas actividades, de las cuales se presentarán unos productos o evidencias que serán objeto de evaluación y de retroalimentación por parte del docente.

4.5.4 Fase 4. Evaluación

4.5.4.1 Etapa de aplicación de la prueba de salida

Igual que durante la fase de diagnóstico, se diseñará inicialmente una prueba o test final, la cual será posteriormente implementada a todos los estudiantes que participaron del desarrollo de la propuesta pedagógica de intervención. Esta prueba se desarrollará en las mismas condiciones de la prueba de diagnóstico, cuyos datos serán sistematizados también en tablas y gráficas.

4.5.4.2 Etapa de contrastación y contrastación de resultados

A partir de la sistematización de los datos, se describen y analizan los resultados, obtenidos, teniendo en cuenta el contraste entre los datos de las dos pruebas iniciales y la prueba final. Sobre los resultados de ese contraste se realiza el correspondiente análisis de los resultados.

4.5.4.3 Etapa de documentación final

Habiendo definido lo pertinente a los resultados finales, se procede a plantear las correspondientes conclusiones de la investigación y finalmente a la redacción del documento final que será sometido a revisión del jurado.

4.6 Técnicas De Recolección De Información

Para efectos de la recolección de la información se ha recurrido a las siguientes técnicas:

4.6.1 La prueba de producción textual (test)

La prueba evalúa la capacidad de producción de textos narrativos y expositivos, y para cada caso se tiene en cuenta una matriz con 10 criterios diferentes. Cada criterio opera como una pregunta con la que se verifica si el desempeño de los estudiantes cumple o no en cada caso, con lo cual la prueba adquiere las características de un test (Frisancho, 2016).

4.6.2 La observación participante

Con este instrumento se pretende facilitar la descripción sistemática sobre la forma como se llevan a cabo las diferentes actividades del proceso de intervención o implementación de la propuesta pedagógica. Se toman las evidencias tanto de lo que realiza la docente como de la forma como los estudiantes responden a la metodología y al uso de la herramienta tecnológica utilizada. Es a partir de allí que se establecerá durante los resultados y su correspondiente análisis, el efecto producido con los cambios a nivel pedagógico, sobre el fortalecimiento de la producción de textos, tal cual se propuso en los correspondientes objetivos (Piñero & Diz, 2018).

4.6.3 La Entrevista

Esta técnica posibilita el acercamiento directo del investigador con los individuos que se encuentran inmersos dentro de una realidad particular, la cual se erige como el objeto de estudio.

Es considerada como técnica muy reconocida como de las más completas, en tanto que, en la medida que el investigador va interrogando y realiza el registro de lo que responde su interlocutor de forma objetivas, también va desarrollando su capacidad para ir tomando los puntos de vista u opiniones, las sensaciones y el estado de ánimo, todo lo cual contribuye al enriquecimiento de la información, facilitando así la obtención o logro de lo que se ha propuesto en términos de los correspondientes objetivos. (Callejo, 2002). A nivel del presente estudio, esta técnica se aplica a la docente del grado quinto y la temática contempla lo relacionado con la forma como enseña el área de Lengua Castellana y Literatura, particularmente en lo que tiene que ver con la producción de textos escritos.

4.6.4. Técnicas de análisis de datos

Los datos de la prueba diagnóstica sobre desempeño en la producción textual, se organizan para facilitar su interpretación y lograr establecer de la manera más objetiva posible, las dificultades que se tornan reiterativas y a las que habrá de atender al momento del diseño de la propuesta pedagógica de intervención. Esta parte corresponde al análisis cuantitativo para lo cual se recurre a la estadística. En tal sentido, la información es tabulada y organizada en tablas de frecuencias absolutas y relativas que luego son representadas a través de gráficas con su respectiva descripción y posterior análisis.

De igual manera, se aplica una prueba final o de salida (test), cuyos datos son sistematizados teniendo en cuenta el procedimiento seguido durante la prueba de diagnóstico. Dichos resultados son contrastados posteriormente con los resultados de la prueba de diagnóstico y de esa manera se establecerá la evolución del problema objeto de estudio.

Entre el tratamiento dado a los resultados de cada una de las dos pruebas, se lleva a cabo la intervención a través del diseño e implementación de la propuesta de intervención, para lo cual se analizan los datos de la observación participante, estos se registrarán en un diario de campo y luego a través de la técnica de análisis de contenido, se priorizarán los hallazgos en materia de actitudes o respuesta de los estudiantes frente a la nueva forma de enseñar la producción textual a través de las experiencias cotidianas, recurriendo al uso del OVA y la correspondiente plataforma.

Finalmente se tiene en cuenta la matriz de triangulación, la cual le permite al investigador hacer un reconocimiento y el correspondiente análisis de los datos desde distintos puntos de vista, para poderlos comparar y contrastar entre sí, haciendo que, a través del uso de esta técnica, se haga posible la contrastación de la información obtenida de las diversas fuentes de datos (Rodríguez, Pozo, & Gutiérrez, 2006).

Capítulo 5. Propuesta de intervención

Proyecto Pedagógico de Aula: Escribo Cuentos Realistas

Corresponde en este apartado dar cuenta de la propuesta pedagógica con la que se lleva a cabo la intervención, teniendo en cuenta las dificultades más notorias que se reflejaron durante la prueba de diagnóstico, en torno al desarrollo de las competencias asociadas a la producción de textos escritos de tipo narrativo y expositivo.

5.1 Eje Curricular

De acuerdo a lo plateado en los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana sobre los ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares, este Proyecto Pedagógico de Aula se inscribe dentro del eje denominado *procesos de interpretación y producción de textos* (MEN, 1998) y se corresponde con el conjunto de estándares que propone que *"El estudiante se familiarice, analice y produzca la diversidad de textos que significan el mundo"* (Cardona, 2006), dentro de los cuales se encuentran los textos, para que a partir del manejo de los diferentes criterios sobre producción textual, establecidos en la rejilla de cada tipo de textos de la prueba de diagnóstico, construyan múltiples relaciones entre ellos y finalmente asocien el contenido de dichos textos con experiencias de la vida cotidiana.

5.2 Competencias a desarrollar

Comprender y manejar la súper-estructura del texto narrativo cuento, a partir de situaciones reales en su contexto regional.

Comprender diversos tipos de textos mediante algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Proponer el desarrollo de hipótesis predicativas que surgen de los textos literarios en relación con sus contextos y otros textos que no son literarios.

Elegir un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características de interlocutor y las exigencias del contexto.

5.3 Desempeños a alcanzar

Para efectos de la evaluación del desarrollo de las competencias anteriormente mencionadas se propone tener en cuenta los siguientes desempeños:

Saber (conocimientos)	Saber hacer (procesos)	Saber ser (productos)
Describe las características de los textos narrativos cuentos realistas.	Señala los elementos que determinan el carácter realista de un cuento.	Reconoce la importancia de la producción de textos narrativos cuentos realistas para su desempeño académico.
Explica las partes de la súper-estructura de un cuento.	Elabora un plan mediante el cual orienta la construcción de un cuento realista.	Mejora su capacidad para organizar las ideas sobre un tema objeto de estudio.
Identifica los elementos literarios contenidos en un cuento.	Produce un texto narrativo cuento realista a partir de un plan previamente diseñado.	Valora la importancia de la literatura como forma de expresión del sentimiento humano.

Fuente. Elaboración propia

5.4 Presentación de la estrategia metodológica

Atendiendo a las características tanto del enfoque cualitativo como del método descriptivo con el que se orienta la investigación, se procede a dar cuenta del proceso metodológico del Proyecto Pedagógico de Aula.

La estrategia metodológica se asume en términos de lo que significa la recreación de textos narrativos cuentos, esto es, un proceso mediante el cual los estudiantes modifican el contenido de un cuento determinado, para lo cual y recurriendo a su propia creatividad, realizan adaptaciones de acuerdo a la época, el contexto y las situaciones conocidas por ellos. Por tal motivo, se tienen en cuenta tres fases, así:

Fase de interpretación del texto. Consiste en la lectura del texto, orientada a través de preguntas que pretenden que los estudiantes reconozcan el espacio, el tiempo, los personajes, los hechos y la intención del autor.

Fase de recreación de su contenido. Es el momento en el que se induce a los estudiantes para que retomen los aspectos tenidos en cuenta durante la interpretación del texto dado y orientados por nuevas preguntas, se propongan nuevos personajes, hechos e intenciones, modificando así, según la imaginación y la creatividad de cada quien, la versión del cuento.

Fase de definición de las características de un cuento realista. Con base en las modificaciones anteriormente propuestas y luego de conocer las características y estructura del cuento realista, cada estudiante redacta el contenido escrito y finalmente la imagen mediante la cual se ilustra la versión de su nuevo cuento.

Para efectos de la estructuración del proceso de implementación de las respectivas actividades, se ha optado por la metodología de la secuencia didáctica, que para esta oportunidad se desarrolla en 10 sesiones o clases que han sido planeadas a partir de tener en cuenta los hallazgos durante la prueba diagnóstica.

5.5 Fases

La estrategia metodológica propuesta se desarrolla en tres momentos. El primero consiste en una *fundamentación teórica* en torno al tema que es objeto de la sesión o clase, con el fin de facilitar la apropiación de las herramientas conceptuales requeridas durante el desarrollo de las competencias y se puedan facilitar las condiciones para lograr un buen desempeño durante la evaluación. Dichas fases se pueden resumir de la siguiente manera:

5.5.1 Fase de fundamentación teórica

Se considera como fundamental, toda vez que conlleva la búsqueda del tema que se pretende desarrollar en cada sesión, según las dificultades identificadas durante el desarrollo de la prueba de diagnóstico. Es el momento de permitirles a los estudiantes que expresen inicialmente lo que saben sobre el asunto, de tal forma que se contribuya a optimizar las condiciones para que sea cada estudiante quien vaya siendo protagonista de su propia elaboración conceptual, durante el desarrollo de la clase.

5.5.1.1 Actividades exploratorias

Se denominan como la activación de los saberes previos, por lo que se inicia con preguntas simples que de manera progresiva les demanden a los estudiantes respuestas cada vez

más complejas, en el marco del contenido del material y del tema abordado. En estas condiciones, las orientaciones se encaminan a que los estudiantes se expresen y den cuenta de lo conocen sobre el tema. Son ejemplos de este tipo de actividades las siguientes:

Descripciones de las características de los animales mencionados en el título para la producción de un cuento.

Predicciones sobre la suerte que pueden tener los personajes del cuento, antes de realizarse el plan para la producción del texto.

5.5.1.2 Actividades de información

Se tiene en cuenta aquí que la conceptualización, a pesar que comienza de manera individual a través de la activación de los saberes previos en torno al tema de la clase, debe pasar por una socialización y una construcción de manera colectiva recurriendo al trabajo en pequeños grupos y llegar luego a la plenaria, momento en el que se producen las conclusiones y se estima que se han dado las condiciones requeridas para el desarrollo de las competencias sugeridas para la clase. Dichas actividades demandan de la lectura previa del texto, la identificación del significado de los conceptos dentro del texto, para lo cual se hace necesario recurrir reiteradamente a preguntas cuyas respuestas se van socializando con los compañeros. Ejemplos de ese tipo de actividades pueden ser las siguientes:

- Leer en voz alta la lista de las nuevas situaciones que cada uno de los estudiantes sugiere para la recreación del cuento seleccionado.

- Representación por medio de una gráfica del plan que se tiene para la producción del texto narrativo cuento realista.

5.5.2 Fase de desarrollo de competencias

En la medida que la estrategia de producción escrita de cuentos realistas tiene en cuenta la explotación de las capacidades de los estudiantes para la recreación de textos, se requiere que estos lleven a cabo actividades previas a la producción del texto, tales como la lectura de un texto determinado, la identificación tanto de la macroestructura como la superestructura y a partir de allí, fortalecer el trabajo en el aspecto específico de la clase. Otras actividades afines pueden ser:

- Identificación de aquellas situaciones o hechos que son susceptibles de modificación dentro del propósito de la recreación de un texto dado.
- Propuesta de nuevas situaciones o hechos que permitan aumentar las posibilidades de recrear un cuento dado.

5.5.2.1 Actividades de contextualización

Mediante este tipo de actividades se estimula a los estudiantes para que reconozcan determinadas dificultades presentadas durante su desempeño en la prueba de diagnóstico, en relación con la producción de un cuento realista para mirar luego cómo la competencia trabajada les ayuda para el fortalecimiento de su desempeño en ese aspecto en particular. Por consiguiente, algunas actividades relacionadas con la selección de las situaciones de la historia del cuento, la organización de las acciones teniendo en cuenta la súper-estructura del texto narrativo cuento, así

como la redacción de cada párrafo, se constituyen como parte del quehacer en esta importante etapa. Algunas situaciones concretas que pueden resultar interesantes en esta etapa podrían ser:

- Identificación de las limitaciones o falencias que se presentan a nivel de macroestructura durante la producción de un texto narrativo cuento realista.
- Reconocimiento de las limitaciones o falencias que se presentan a nivel de manejo de la superestructura del cuento.

5.5.2.2 Actividades de aplicación

Este tipo de actividades se refieren al conjunto organizado de las acciones que cada uno de los estudiantes realiza con el fin perfeccionar progresivamente el proceso de la producción de nuevos textos, teniendo en cuenta el contexto espacial y temporal, los nuevos personajes de su entorno y las nuevas circunstancias que surgen como producto del ingenio, de la fantasía o creatividad de cada estudiante como tal. Se trata de actividades para suscitar la creatividad y que conllevan la producción de un nuevo texto, precisando que la aplicación de los conocimientos a nivel de conceptualización resulta importante para la dinamización de las actividades. Algunas actividades de este tipo podrían ser:

Identificación de los conectores que mejor se adaptan para la organización de las ideas durante cada uno de los párrafos del cuento.

- Redacción de los relatos, según la estructura del texto: la introducción, el conflicto y el desenlace.

5.5.2.3 Actividades de socialización

Estas actividades tienen que ver con la manera como el texto producido por uno de los estudiantes, es conocido por sus compañeros e inclusive por estudiantes de otros grados, razón por la que se propone la realización de exposiciones o publicaciones tanto en medio físico como en forma virtual. Se recurre, entonces, a actividades como exposición de textos en carteleras, concurso de cuentos, intercambios con los textos por medio de correos electrónicos o de dispositivos móviles. Algunas actividades de este tipo podrían ser:

- Corrección de los textos de los estudiantes en pequeños grupos.
- Exposiciones con textos producidos por los estudiantes recurriendo a la elaboración de un periódico mural.

5.5.3 Etapa de Evaluación de procesos y resultados

Durante la clase, especialmente durante el trabajo en pequeños grupos y en plenarias, se llevará a cabo el proceso de coevaluación de manera oral, es decir, cada estudiante tendrá la oportunidad de emitir un concepto respecto de cada uno de sus compañeros, destacando la participación y los productos realizados por cada uno de ellos. De igual manera, al final de clase, cada estudiante deberá producir un texto escrito, donde brevemente explique qué tipo de dificultad, qué se le presentó y cómo la resolvió o si no la pudo resolver, para cumplir con lo concerniente a la autoevaluación. Los docentes resaltarán la participación y los productos de los estudiantes a través de concursos o exposiciones, para lo cual se premiará con la calificación, ejercitando así la hetero-evaluación y complementando así un proceso de evaluación con alto contenido democrático. Este proceso de evaluación priorizará como criterio, la creatividad y la

capacidad para plasmar en forma clara las ideas y para organizarlas en un texto escrito, atendiendo la superestructura del texto narrativo cuento. En esta etapa se pueden llevar a cabo actividades como:

Elaboración de textos que den cuenta del proceso llevado a cabo para la producción de cada texto narrativo cuento realista.

Descripción del tipo de dificultades que cada estudiante percibió y la manera como las resolvió, durante el proceso de producción de su respectivo texto.

5.5.4 Etapa de definición de los recursos

Comprende lo siguiente:

- Copia individual de los textos que se van a recrear en cada clase.
- Libros de cuentos de la biblioteca o particulares existentes en la localidad.
- Textos de cuentos basados de Internet.
- Diccionarios de la Real Academia de la Lengua Española y diccionarios de sinónimos.
- Cuadernos de apuntes.
- Tablero.

5.5.5 Sesiones del proyecto pedagógico de aula

Dentro de la secuencia didáctica se tuvo en cuenta 10 sesiones, las cuales se encuentran descritas en la sección de anexos. El resumen de dicha secuencia se presenta a través del siguiente cuadro:

Tabla 2. Resumen de secuencia

SESIÓN	OBJETIVO	CONTENIDO
1	Comprender qué son textos narrativos, su estructura, las clases de narraciones y su finalidad comunicativa.	Narración El narrador Los personajes La acción El tiempo El espacio Los textos narrativos La leyenda El mito La anécdota El cuento
2	Diferenciar las partes en que se estructura el cuento.	El cuento Estructura del cuento Introducción Desarrollo, nudo o medio Desenlace, final o fin
3	Seleccionar la situación real a partir de la cual el estudiante desea crear su cuento.	El cuento realista La anécdota
4	Desarrollar habilidades para describir las características específicas del lugar y los personajes, dándole forma a la introducción un cuento realista, según la temática seleccionada.	La descripción
5	Desarrollar habilidades para seleccionar las acciones con las que se le darán cuerpo al nudo o conflicto del cuento realista que pretende producir cada estudiante.	El nudo o conflicto del cuento
6	Desarrollar habilidades para seleccionar las ideas más pertinentes al desenlace o final del cuento realista que cada estudiante pretende producir.	El desenlace Conclusión Final
7	Convertir las ideas de cada parte de la estructura de su cuento realista, en oraciones y las jerarquiza para la posterior elaboración de párrafos.	Ideas principales Ideas secundarias:
8	Utilizar los conectores adecuado para mejorar la coherencia entre las oraciones de cada uno de los párrafos de su cuento realista.	Párrafo Cohesión Conectores gramaticales:
9	Utilizar un vocabulario adecuado que permita facilitar la comprensión y darle una mejor presentación al contenido de la primera versión del texto narrativo –cuento realista.	Revisión final del texto Uso de sinónimos
10	Comprender la importancia que tiene la ilustración de un cuento, dentro del propósito de hacer más llamativo el contenido de la primera versión del texto narrativo –cuento realista.	La ilustración de textos

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 6. Análisis Y Discusión De Resultados

Se presenta a continuación lo pertinente al proceso de recolección de datos que, luego de ser analizados se convierten en la información del diagnóstico, con lo cual se dan luces acerca de las principales dificultades detectadas durante el desempeño de los estudiantes de grado a nivel de producción de textos escritos y particularmente en lo que tiene que ver con textos narrativos y expositivos. Inicialmente se describen los datos sobre los resultados de la prueba y se analizan, para luego presentar la información aportada por la docente en torno a las condiciones en que se desarrolla la enseñanza.

6.1 Diagnóstico

Para la recolección de los datos se diseñó e implementó una prueba cuyo elemento consistió en un cuestionario cuyas preguntas se distribuyeron teniendo en cuenta dos categorías relacionadas con la producción de textos, la primera sobre textos narrativos, y la segunda relacionada contextos expositivos. Para cada categoría se recurrió a 10 preguntas y la presentación de los respectivos resultados se puede comparar de acuerdo a lo establecido en el formato que se encuentra en el formato del instrumento que aparece en el Anexo A

6.1.1. Resultados de la prueba de diagnóstico

Para la recolección de los datos se diseñó e implementó una prueba cuyo elemento consistió en un cuestionario cuyas preguntas se distribuyeron teniendo en cuenta dos categorías relacionadas con la producción de textos, la primera sobre textos narrativos, y la segunda relacionada contextos expositivos. Para cada categoría se recurrió a 10 preguntas y la

presentación de los respectivos resultados se puede comparar de acuerdo a lo establecido en el formato que se encuentra en el formato del instrumento que aparece en el Anexo A

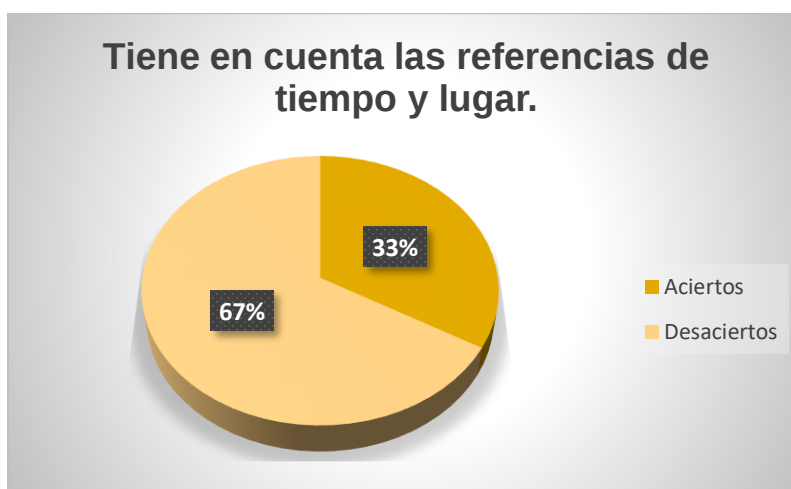
A. Categoría Producción Escrita De Texto Narrativa

Tabla 3. Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar.

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
8	33.3	16	66.6	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 1. Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar.



Fuente: Elaboración propia

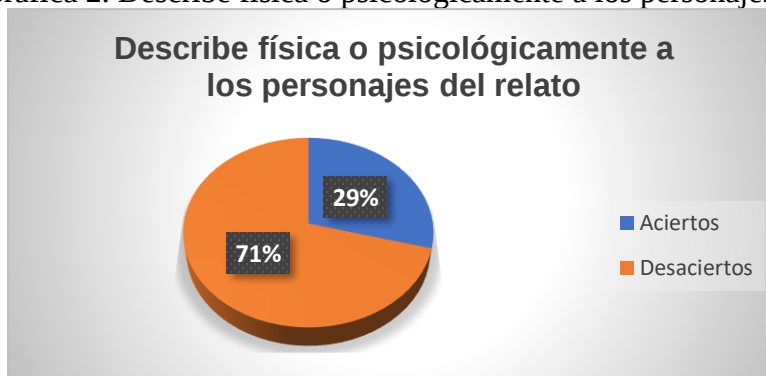
Por lo que se observa a través de los datos de la tabla 1, se puede establecer que la mayoría de los estudiantes de grado quinto presentan dificultades al momento de referenciar las circunstancias de tiempo y lugar durante el proceso de producción escrita de textos narrativos. Es por esa razón que quienes tuvieron un desempeño acertado durante la prueba apenas alcanzó el 33.3%.

Tabla 4. Describe física o psicológicamente a los personajes del relato

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
7	29.1	17	70.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 2. Describe física o psicológicamente a los personajes del relato



Fuente. Elaboración propia

Los datos de la tabla 2 permiten observar cómo el 70.3% de los estudiantes evidencian dificultades de aprendizaje durante la producción de sus textos, esta vez en lo relacionado con ignorar la descripción física o psicológica de los personajes del relato realizado. Como consecuencia de dichas limitaciones, se puede ver que solo el 29.1% alcanzó un desempeño acertado en esta primera prueba.

Tabla 5 Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
9	37.5	15	62.5	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 3. Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia



Fuente. Elaboración propia

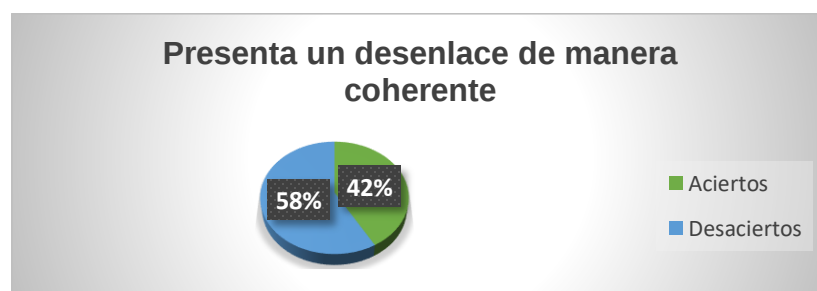
Se observa en la tabla 3 que el 62.5% de los estudiantes evidencian falencias a nivel de la narración de los sucesos con su respectiva consecuencia, lo cual incide notoriamente durante el desempeño en la prueba, observándose que apenas un 37.5% del grupo evaluado tuvo un desempeño acertado.

Tabla 6. Presenta un desenlace de manera coherente

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
10	41.6	14	58.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 4. Presenta un desenlace de manera coherente



Fuente. Elaboración propia

Para el caso del dominio de la presentación del desenlace del cuento de manera coherente, los datos de la tabla 4 dan cuenta que el 58.3% de los estudiantes dejaron ver sus dificultades, por lo que su desempeño se vio afectado en el 58.3% dentro del grupo de estudiantes evaluados.

Tabla 7. Se trata de una versión original

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
19	79.1	5	20.8	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 5. Se trata de una versión original



Fuente. Elaboración propia

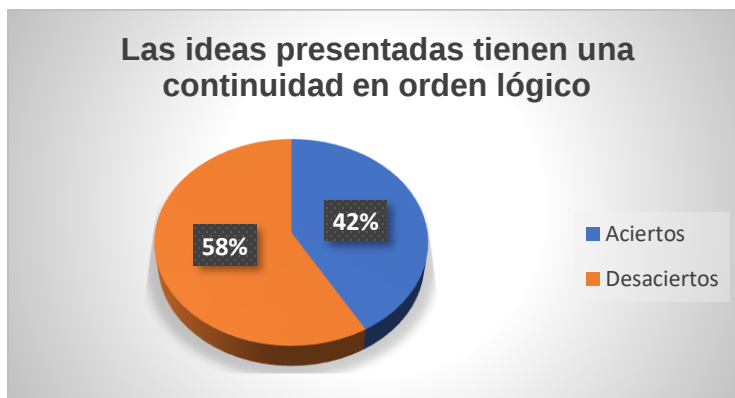
Tal como se puede observar a través de la tabla 5, el 79.1% de los estudiantes presentaron una versión original de su texto, aunque algunos muy pocos, por cierto, se copiaron de sus compañeros o en su defecto retomaron pasajes de otros cuentos que habían leído.

Tabla 8. Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
10	41.6	14	58.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 6. Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico



Fuente. Elaboración propia

Se hacen notorias las dificultades de aprendizaje sobre la construcción de ideas con una continuidad en orden lógico, tal cual se puede notar en los datos de la tabla 6 donde un 58.3% no lograron acertar en este importante aspecto de la producción escrita de textos narrativos. En ese caso, solamente el 41.6% de los evaluados lograron mostrar un desempeño acertado durante la prueba de diagnóstico.

Tabla 9. Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración

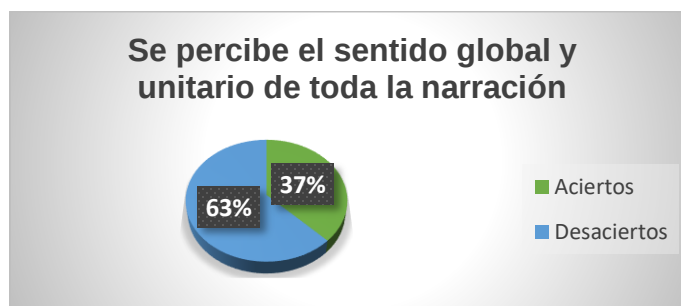
Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
9	37.5	15	62.5	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Grafica 7.

Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración

Gráfica 7. Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración



Fuente. Elaboración propia

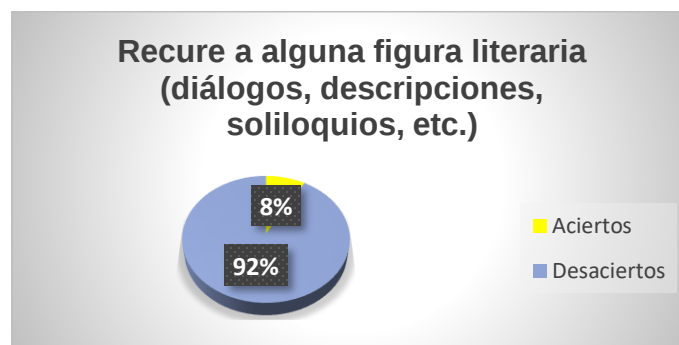
Se hicieron evidentes también las falencias a la hora de darle sentido global y unitario a toda la narración hecha dentro de la producción del texto narrativo, pues los datos de la tabla 7 dejan ver que por lo menos en el 62.5% de los estudiantes, fallaron en ese sentido, haciendo que solo el 37.5% de estos logaran un desempeño acertado durante la prueba de entrada.

Tabla 10. Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.)

Acertos		Desacertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
2	8.3	22	91.6	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 8. Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.)



Fuente. Elaboración propia

Al observar los datos de la tabla 8, se advierten las dificultades que a nivel de uso de figuras literarias (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.), tienen los estudiantes, por lo menos en el 91.6% de los casos; incidiendo lo anterior de forma notoria para que apenas el 8.3% de ellos lograra tener un desempeño acertado.

Tabla 11. Hace uso de al menos dos oraciones compuestas

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
5	20.8	19	79.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 9.

Hace uso de al menos dos oraciones compuestas.

Gráfica 9. Hace uso de al menos dos oraciones compuestas



Fuente. Elaboración propia

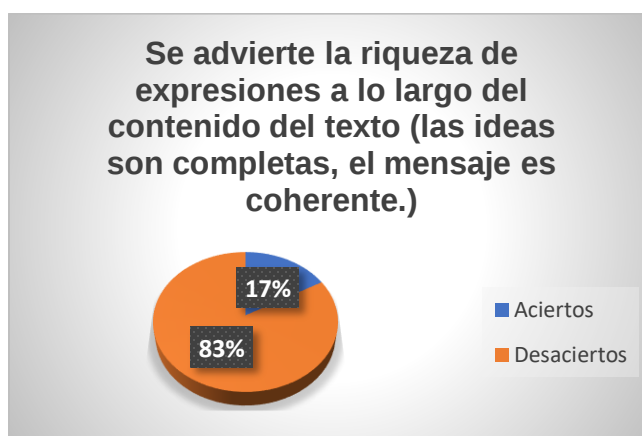
Los datos presentados en la tabla 9, permiten establecer que el 79.1 % de los estudiantes evaluados durante la prueba de diagnóstico, dejaron ver sus dificultades de aprendizaje a nivel del uso o construcción de oraciones compuestas. Como consecuencia de ello, solo el 20.8% logró mostrar un desempeño acertado durante la correspondiente prueba.

Tabla 12. Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.)

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
4	16.6	20	83.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 10. Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.)



Fuente. Elaboración propia

El aprendizaje de la producción de textos escritos narrativos también muestra dificultades a nivel del dominio de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente), en tanto que en la tabla 10 se observa que el 83.3% de los estudiantes se encuentran en esa situación y debido a ello, apenas el 16.6% de quienes participaron en la prueba lograron mostrar un desempeño acertado.

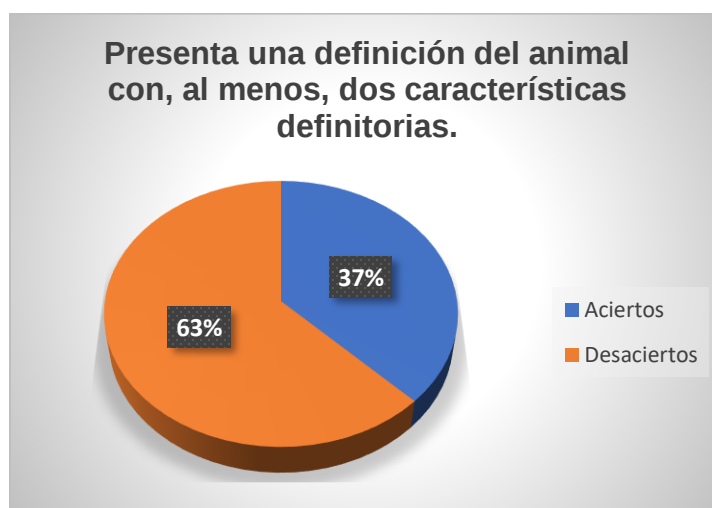
B. Categoría Producción De Texto Expositivo

Tabla 13. Presenta una definición del animal con, al menos, dos características definitorias.

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
9	37.5	15	62.5	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 11. Presenta una definición del animal con, al menos, dos características definitorias.



Fuente. Elaboración propia

Como se puede apreciar en los datos suministrados a través de la gráfica 11 sobre la prueba de producción escrita de textos expositivos, los aciertos a nivel de todo el grupo de estudiantes evaluados, alcanzó solo un porcentaje un poco mayor al de la cuarta parte, esto en lo referente a la verificación a si se presentaba una definición del animal con, al menos dos características definitorias. En ese sentido, es inevitable reconocer que prevaleció el desempeño desacertado que supera significativamente sus aciertos y que concretamente refiere a un poco más de la mitad de los involucrados en el evento evaluativo.

Tabla 14. Indica, por lo menos, dos rasgos físicos

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
11	45.8	13	54.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 12. Indica, por lo menos, dos rasgos físicos



Fuente. Elaboración propia

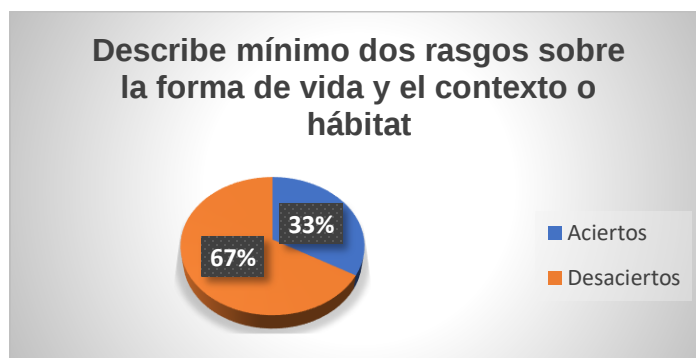
De acuerdo a los datos de la gráfica 12, se observa que el desempeño acertado de los estudiantes, sigue manteniendo una tendencia por debajo de la mitad de los participantes en la prueba, pues al establecerse si en el texto se indica, por lo menos dos rasgos físicos del animal, solo un poco menos de la mitad del grupo logra hacerlo, mientras que un poco más de la mitad de ellos, no tiene en cuenta este aspecto.

Tabla 15. Describe mínimo dos rasgos sobre la forma de vida y el contexto o hábitat

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
8	33.3	16	66.6	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 13. Describe mínimo dos rasgos sobre la forma de vida y el contexto o hábitat



Fuente. Elaboración propia

Al igual que en las respuestas anteriores, según la gráfica 13, el desempeño acertado de los estudiantes no alcanza ni a la mitad del grupo, tal como ocurre al observar si describen mínimo dos rasgos sobre la forma de vida y el contexto o hábitat. Entre tanto, el desempeño desacertado alcanza un 66.6% que se torna preocupante.

Tabla 16. Nombra, por lo menos, dos tipos o razas

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
6	24	18	75	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 14. Nombra, por lo menos, dos tipos o razas



Fuente. Elaboración propia

De acuerdo a los datos de la gráfica 14, es evidente que ni siquiera la cuarta parte de los integrantes que participaron durante la prueba de diagnóstico, tuvieron en cuenta el nombramiento de, por lo menos, dos tipos o razas de perros, situación que pone de manifiesto el desconocimiento sobre el tema y justifica que el desempeño desacertado haya tenido una cobertura para las tres cuartas partes del grupo de estudiantes objeto de la evaluación.

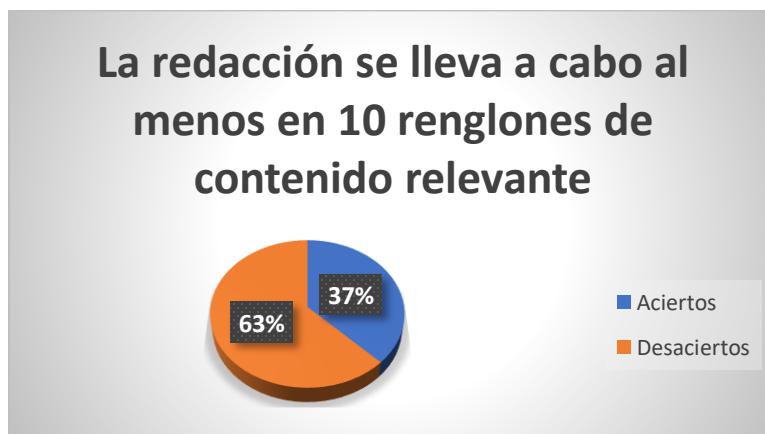
Tabla 15.

Tabla 17. La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
9	37.5	15	62.5	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 15. La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido *relevante*



Fuente. Elaboración propia

Al momento de evaluar si la redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante, los datos de la gráfica 15 permiten observar que solo un poco más de la

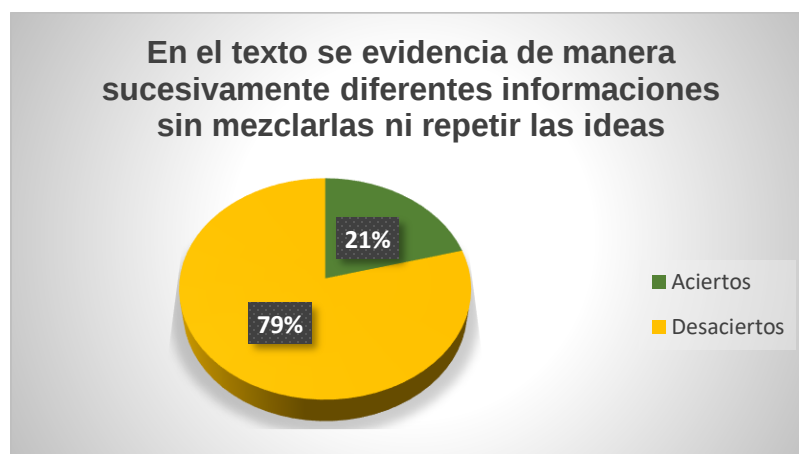
cuarta parte del grupo de estudiantes logra un desempeño acertado, mientras que un poco más de la mitad de estos obtuvo un desempeño desacertado.

Tabla 18. En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
5	20.3	19	79.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 16. En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas



Fuente. Elaboración propia

Los datos de la gráfica 16 dan cuenta que la tendencia a la hora de verificar si en el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas, favorece el desempeño desacertado de los estudiantes, por lo menos en un poco más de las tres cuartas partes del grupo participante en la prueba de diagnóstico, por ese motivo, ni siquiera una cuarta parte de ellos alcanza a tener un desempeño acertado.

Tabla 19. Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
2	8.3	22	91.6	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 17. Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas



Fuente. Elaboración propia

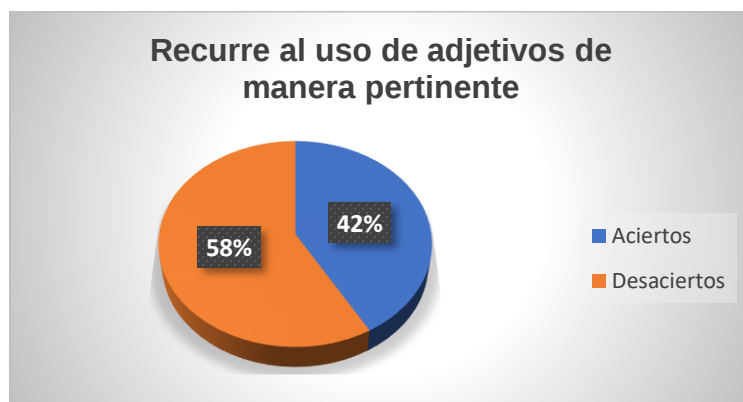
En la gráfica 17 se muestra cómo casi la totalidad del grupo evaluado presenta falencias notorias a nivel de observación de la continuidad temática y de coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas. Como consecuencia de lo anterior, el porcentaje correspondiente al desempeño acertado fue extremadamente reducido.

Tabla 20. Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
10	41.6	14	58.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 18. Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente



Fuente. Elaboración propia

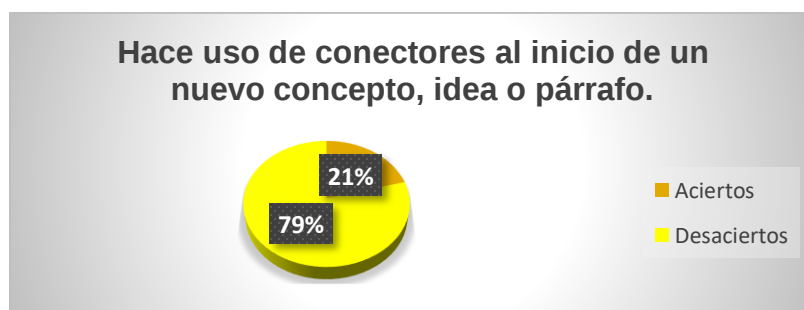
Por lo que se observa en los datos de la gráfica 18, un poco menos de la mitad de los estudiantes participantes durante la prueba de diagnóstico, lograron acertar al recurrir al uso de adjetivos de manera pertinente, sin embargo, más de la mitad de estos, se caracterizaron por un desempeño desacertado en este tema.

Tabla 21. Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
5	20.8	19	79.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 19. Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo



Fuente. Elaboración propia

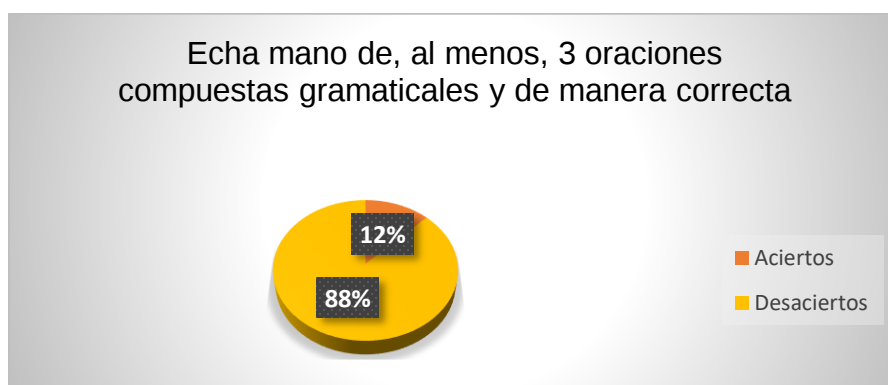
En los datos de la gráfica 19 se puede establecer que ni siquiera la cuarta parte del grupo de los estudiantes que participaron durante la prueba inicial, lograron hacer uso adecuado de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo. Por el contrario, más de las tres partes del grupo tuvieron un desempeño desacertado, generando bastante preocupación al respecto.

Tabla 22. Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
3	12.5	21	87.5	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 20. Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta



Fuente. Elaboración propia

Se observa en la gráfica 20 que solamente la octava parte del grupo de estudiantes logró tener un desempeño acertado en cuanto a echar mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta. En ese sentido, se puede afirmar que la gran mayoría de los estudiantes (87.5%) tuvieron un desempeño desacertado en este criterio durante la producción de textos expositivos.

6.2 Resultados de la entrevista a la docente del área de Lengua Castellana y Literatura

Al interrogar a la docente sobre cuáles son las limitaciones que a nivel del perfil o de su formación en general inciden en mejoramiento progresivo del proceso de enseñanza en el área de Lengua Castellana y Literatura, en su respuesta es enfática en afirmar que no es licenciada en dicha área, que su perfil es educación básica, pero que para efectos de orientación de la enseñanza en las diferentes áreas, tal como le toca actualmente, se apoya principalmente en los lineamientos curriculares de cada área, los cuales han sido acogidos en los diferentes planes de estudio diseñados por cuenta de todos los docentes de la institución educativa.

Al referirse concretamente a las limitaciones de su formación y particularmente en lo que tiene que ver con la enseñanza de las competencias comunicativas que resultan determinantes para el proceso de aprendizaje en todas las áreas, dice la docente que realmente ella no tiene un dominio admirable sobre ese tema y que incluso, tiene algunas confusiones al respecto, todo lo cual hace que no le haya dedicado mucho tiempo y el esmero esperado a ese asunto, por lo que se justifica aprender más sobre ello.

En cuanto al tipo de falencias que más se presentan a nivel de disponibilidad de recursos para la enseñanza en el área de Lengua Castellana y Literatura, la docente estima que realmente hacen falta recursos didácticos, principalmente aquellos de carácter tecnológico o edumáticos, los cuales son necesarios para que los estudiantes puedan interactuar con diferentes materiales que se encuentran en Internet, así como lo relacionado con la conectividad para poder acceder oportunamente a plataformas, softwares o cualquier otro tipo de herramientas disponibles hoy en día a nivel educativo. Paralelamente a ello, habla de la falta de capacitación para que los docentes aprendan a diseñar e implementar sus propias herramientas tecnológicas, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje en cada una de las áreas de la formación de sus estudiantes.

En torno al concepto que tiene sobre el grado de conocimiento sobre lo que plantean los lineamientos curriculares en materia del eje de interpretación y producción de textos, la docente ratifica que al respecto no tiene muy claro ese tema y que por eso no es tan reiterativo su interés dentro de la enseñanza, a pesar que ella tiene que trabajar ese tema en el grado quinto y es plenamente consciente que sus estudiantes presentan dificultades a nivel del desarrollo de las competencias comunicativas y que ello afecta el aprendizaje en todas las áreas.

La docente reconoce una vez más que sus conocimientos sobre los aspectos didácticos de la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura, no son lo suficientemente profundos, que le falta conocer mucho más al respecto y que en el caso del enfoque semántico comunicativo y su prolongación el aprendizaje significativo durante las relaciones de aprendizaje de la producción textual, no tiene el dominio que debiera tener. Dice que en el aprendizaje significativo se trata de partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, de tal manera que se vaya produciendo un desarrollo progresivo tanto a nivel de interpretativo como argumentativo y propositivo. Sin embargo, en la práctica no se refleja en un trabajo sistematizado u organizado, de tal manera que se oriente hacia la solución de problemas específicos dentro del aula de clase.

Sobre el tipo de estrategias metodológicas que más utiliza para suscitar en sus estudiantes la creatividad durante el aprendizaje de la producción escrita de textos, la docente estima que no hay estrategias metodológicas que se reconozcan como de gran trascendencia a nivel de innovación de la enseñanza de este tema, que se le brinda mucha libertad a los estudiantes para que desarrollen su imaginación a la hora de escribir sus textos, pero que en verdad, no es frecuente que se introduzcan, por ejemplo, estrategias metodológicas que susciten un mayor interés por el aprendizaje y mucho menos se recurre a herramientas tecnológicas para esos fines.

En cuanto a su opinión sobre la relación entre estrategias didácticas utilizadas durante la enseñanza y el desarrollo de las competencias en producción textual por parte de los estudiantes del grado quinto, la docente cree que se encuentra en deuda, pues a pesar de su buena voluntad, reconoce que durante el recorrido de los estudiantes por los diferentes grados del ciclo de la básica primaria, los docentes no trabajan con la suficiente intensidad los temas afines con la producción de textos y cuando se llega al grado quinto, la docente se tropieza con problemas, como por ejemplo, el desconocimiento sobre los tipos de textos o de los niveles de la comprensión lectora, todo lo cual hace que se tenga un desempeño deficiente tanto en interpretación como en producción de textos. En ese sentido, cree que es imposible solucionar en el último grado de dicho ciclo, ese cúmulo de dificultades presentadas durante los grados anteriores.

A propósito de la incidencia de las estrategias didácticas utilizadas durante la enseñanza en el mejoramiento del interés de sus estudiantes por la producción textual, la docente estima que en la medida que no se innovan las estrategias dentro del proceso de enseñanza, no solo a nivel del área de Lengua Castellana y Literatura, sino en todas las áreas, pues va a ser imposible mejorar ese interés y el desempeño de los estudiantes a nivel del desarrollo de las competencias, tal como lo sugieren los mismos lineamientos curriculares y los estándares de competencias. Quiere decir que hay que mejorar mucho en ese sentido y que es válido intentarlo, no solo a partir de interpretación del enfoque didáctico del área, sino recurriendo al uso de herramientas tecnológicas.

Finalmente, en cuanto a la necesidad de innovar las estrategias metodológicas para el mejoramiento de la producción textual en los estudiantes del grado quinto, la docente ratifica lo anteriormente dicho, pero recalca que se requiere de replantear la capacitación de los docentes,

sobre todo, a nivel de cada una de las áreas y teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar, esto es, que en el caso del desarrollo de las competencias comunicativas, sea un asunto que se acorde desde todas las áreas y no solo a partir del área de Lengua Castellana y Literatura.

Capítulo 7. Discusión Y Resultados

Corresponde este capítulo a la descripción de lo que sucedió en materia de evolución del problema objeto de estudio, es decir, al comportamiento del desempeño de los estudiantes durante la prueba final sobre producción de textos escritos tanto narrativos como expositivos y sobre esa base se hace una triangulación a la luz de los datos de la prueba de diagnóstico, lo registrado a nivel de la observación sobre la implementación de la propuesta pedagógica y lo que al respecto plantean algunos autores.

7.1 Resultados de la prueba final

7.1.1 Categoría producción escrita de texto narrativo

Tabla 23. Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar.

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
22	91.6	2	8.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 21. Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar.



Fuente: Elaboración propia

Según lo observado en la gráfica 21, se puede establecer que la mayoría de los estudiantes de grado quinto tuvieron un desempeño exitoso en el ítem tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar, durante el proceso de producción escrita de textos narrativos. Sin embargo, se observa Es por esa razón que quienes tuvieron un desempeño acertado durante la prueba apenas alcanzó el 33.3%.

Tabla 24. Describe física o psicológicamente a los personajes del relato

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
21	87.5	3	12.5	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 22. Describe física o psicológicamente a los personajes del relato



Fuente. Elaboración propia

Por lo que se muestra en la gráfica 22, se puede observar que la mayoría de los estudiantes tuvieron un desempeño acertado a nivel de descripción física o psicológica de los personajes del relato, mientras que el porcentaje de los que obtuvieron un desempeño equivocado alcanzó solo un 12,5%.

Tabla 25. Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
19	79.1	5	20.8	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 23. Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia



Fuente. Elaboración propia

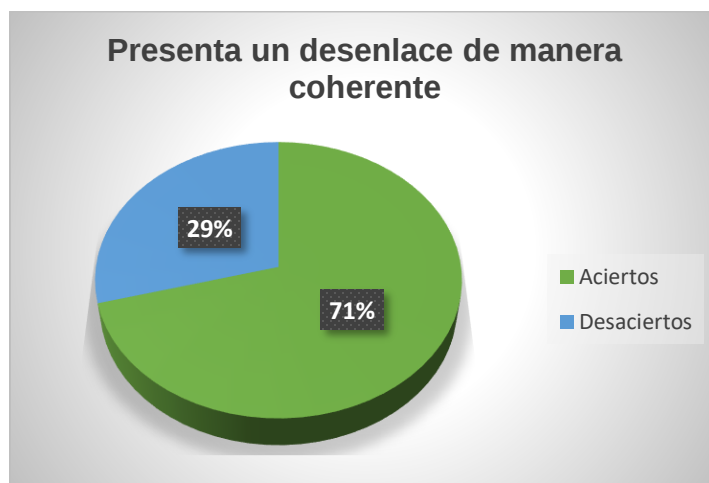
De acuerdo a la gráfica 23, sus daos dan cuentas que la mayoría de los estudiantes tuvieron un desempeño acertado en cuanto a sus habilidades para la narración de los sucesos con su respectiva consecuencia, mientras que solo un 20.8% tuvo un desempeño desacertado.

Tabla 26. Presenta un desenlace de manera coherente

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
17	70.8	7	29.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 24. Presenta un desenlace de manera coherente



Fuente. Elaboración propia

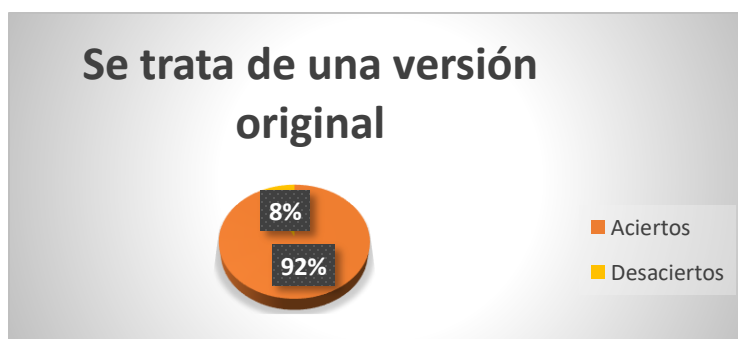
En lo referente a la presentación del desenlace del cuento de manera coherente, la información de la gráfica 4 permite decir que la gran mayoría de ellos estudiantes tuvieron un desempeño exitoso, mientras que el 29.1% mostraron un desempeño desacertado.

Tabla 27. Se trata de una versión original

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
22	91.6	2	8.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 25. Se trata de una versión original



Fuente. Elaboración propia

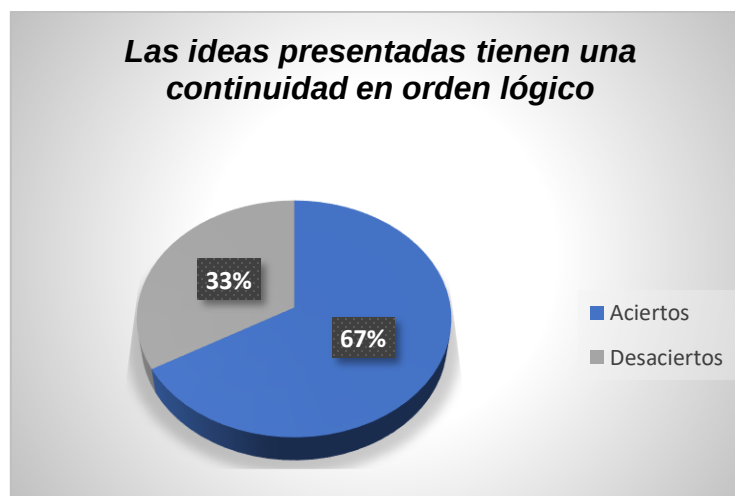
Los datos de la gráfica 25 dan cuenta que la gran mayoría de los estudiantes obtuvieron un desempeño acertado a nivel de originalidad de su texto, mientras que solo un 8.3% se caracterizó por un desempeño desacertado.

Tabla 28. Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
16	66.6	8	33.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 26. Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico



Fuente. Elaboración propia

En lo relacionado con la presentación de las ideas dándole una continuidad en orden lógico, se observa en la gráfica 26 que más de la mitad del grupo de estudiantes obtuvieron un desempeño acertado, pero hubo un 33.3% cuyo desempeño fue desacertado.

Tabla 29. Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
17	70.8	7	29.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 27. Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración



Fuente. Elaboración propia

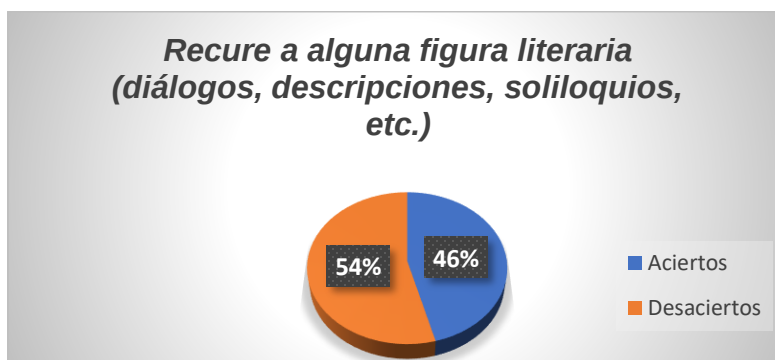
Se observa en la gráfica 28 que la mayoría de los estudiantes alcanzaron un desempeño acertado en cuanto a darle sentido global y unitario a toda la narración hecha dentro de la producción del texto narrativo, sin embargo, se hace evidente que un 29.1% no logró contar con la misma suerte.

Tabla 30. Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.)

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
11	45.8	13	54.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 28. Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.)



Fuente. Elaboración propia

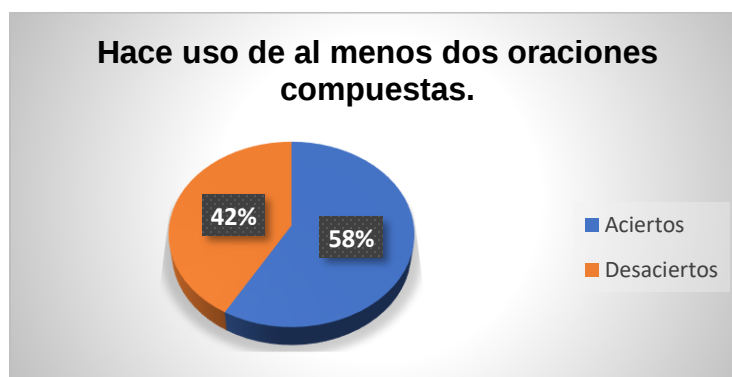
En relación con los datos de la gráfica 28, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes no lograron tener un desempeño acertado en cuanto al uso de figuras literarias (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.), Lo anterior significa que la mayoría de ellos tuvieron un desempeño desacertado alcanzando un 54.1%

Tabla 31. Hace uso de al menos dos oraciones compuestas.

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
14	58.3	10	41.6	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 29. Hace uso de al menos dos oraciones compuestas.



Fuente. Elaboración propia

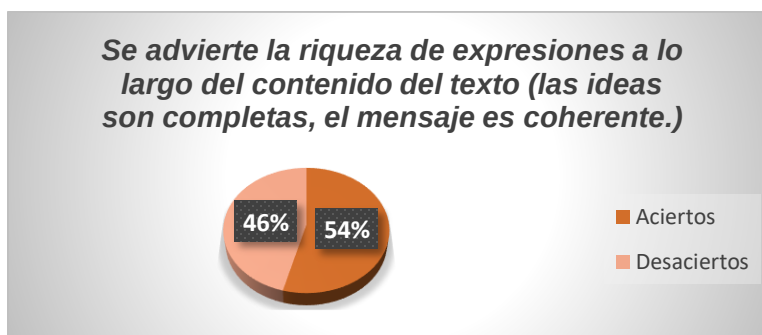
Por lo que se observa en los datos de la gráfica 29, se puede afirmar que esta vez un poco más de la mitad de los estudiantes lograron acertar a nivel de uso o construcción de oraciones compuestas. Sin embargo, los estudiantes que presentaron un desempeño desacertado alcanzaron el 41.6%.

Tabla 32. Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.)

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
13	54.1	11	45.8	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 30. Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.)



Fuente. Elaboración propia

Al observar el comportamiento de los datos en términos de si se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.), los datos de la gráfica 30 dejan ver que un poco más de la mitad de los estudiantes tuvieron un desempeño acertado, pero también se pudo evidenciar que el 45.8% no alcanzaron este logro.

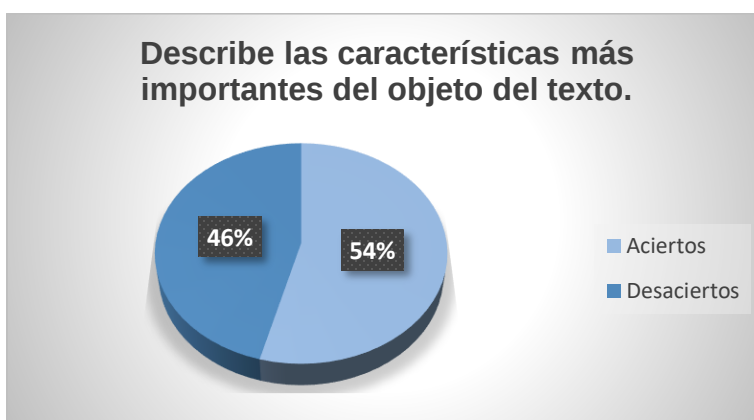
7.1.2 Categoría producción de texto expositivo

Tabla 33. Describe las características más importantes del objeto del texto

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
13	54.1	11	45.8	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 31. Describe las características más importantes del objeto del texto



Fuente. Elaboración propia

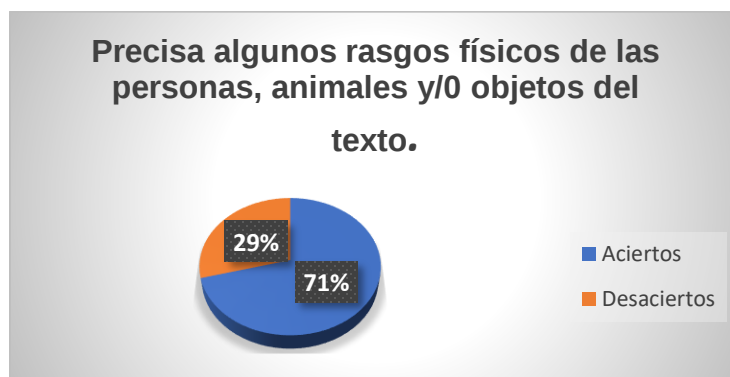
Tal cual muestran los datos de la gráfica 31, un poco por encima de la mitad de los estudiantes lograron tener un desempeño acertado al verificar si sus producciones escritas de tipo expositivo describen las características más importantes del objeto del texto. También queda la preocupación porque el 45.8% no alcanzó a tener un desempeño acertado en este ítem.

Tabla 34. Precisa algunos rasgos físicos de las personas, animales y/o objetos del texto.

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
17	70.8	7	29.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 32. Precisa algunos rasgos físicos de las personas, animales y/o objetos del texto.



Fuente. Elaboración propia

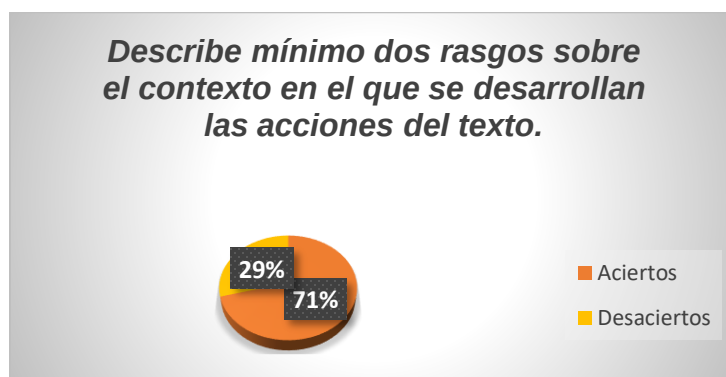
Según los datos de la gráfica 32, se puede observar que el desempeño acertado de los estudiantes a nivel de en cuanto a su capacidad para precisa algunos rasgos físicos de las personas, animales y/o objetos referidos en el texto, abarcó aproximadamente las tres cuartas partes de los estudiantes participante durante la prueba final. Entre tanto, quienes tuvieron un desempeño desacertado alcanzaron un 29.1%.

Tabla 35. Describe mínimo dos rasgos sobre el contexto en el que se desarrollan las acciones del texto

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
17	70.8	7	29.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 33. Describe mínimo dos rasgos sobre el contexto en el que se desarrollan las acciones del texto



Fuente. Elaboración propia

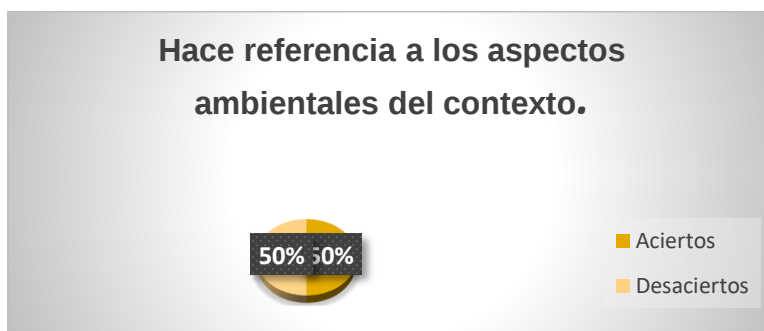
En cuanto al desempeño de los estudiantes a la hora establecer si estos describen mínimo dos rasgos sobre el contexto en el que se desarrollan las acciones del texto, se pudo evidenciar que según los datos de gráfica 33, se presenta una situación similar a la del ítem anterior, es decir, un desempeño acertado de aproximadamente las tres cuartas partes y un desempeño desacertado de una cuarta parte del grupo participante en la prueba final.

Tabla 36. Hace referencia a los aspectos ambientales del contexto.

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
12	50	12	50	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 34. Hace referencia a los aspectos ambientales del contexto.



Fuente. Elaboración propia

Los datos registrados en la gráfica 35 permiten afirmar que la mitad de los estudiantes participantes en la prueba final obtuvieron un desempeño acertado.

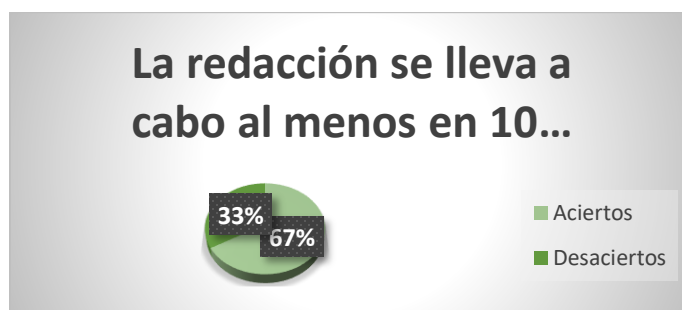
De acuerdo a los datos de la gráfica 34, es evidente que ni siquiera la cuarta parte de los integrantes que participaron durante la prueba final, a ocuparon de hacer referencia a los aspectos ambientales del contexto durante su producción escrita. Por tanto, la otra mitad del grupo obtuvo un desempeño desacertado.

Tabla 37. La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
16	66.6	8	33.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 35. La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante



Fuente. Elaboración propia

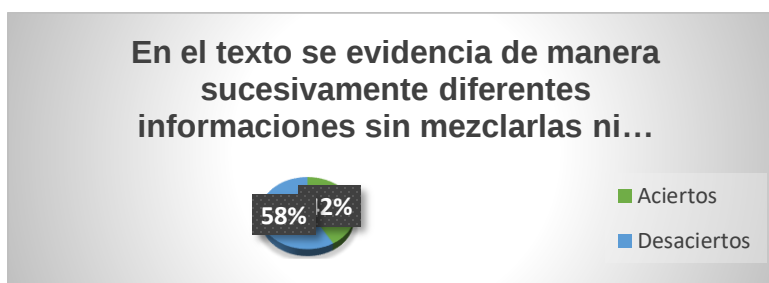
En cuanto al establecimiento de si la redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante durante la producción del texto expositivo, los datos de la gráfica 35 permiten observar que un poco más de la mitad de los estudiantes lograron un desempeño acertado, mientras que un 33.3% tuvo un desempeño desacertado.

Tabla 38. En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
10	41.6	14	58.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 36. En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas



Fuente. Elaboración propia

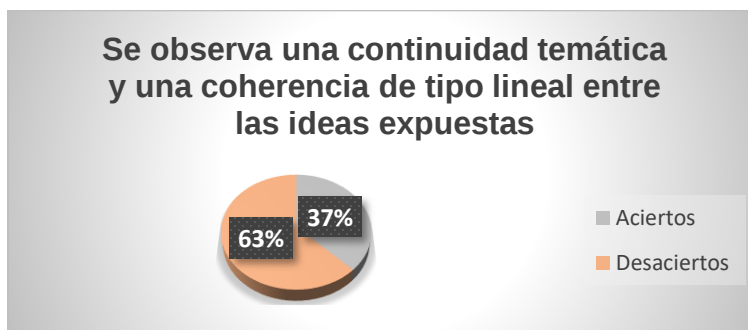
Se acuerdo a los datos de la gráfica 36, se observa que la tendencia a la hora de verificar si en el texto se evidencia de manera sucesiva diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas, tiende al favorecimiento de los desempeños acertados en un poco menos de la mitad de los estudiantes participantes en la prueba final. Por su parte, el desempeño desacertado representó un poco más de la mitad de los estudiantes.

Tabla 39. Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
9	37.5	15	62.5	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 37. Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas



Fuente. Elaboración propia

Al verificar si se observa una continuidad temática y de coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas, lo que reflejan los datos de la gráfica 37 es que, apenas un 37.5% del grupo de estudiantes logró obtener un desempeño acertado. Por su parte, quienes obtuvieron un desempeño desacertado se constituyeron en la mayoría del grupo evaluado.

Tabla 40. Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
17	70.8	7	29.1	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 38. Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente



Fuente. Elaboración propia

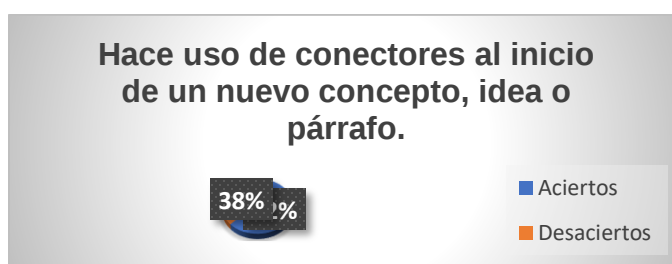
En lo que tiene que ver con el desempeño a nivel del uso de adjetivos de manera pertinente, se nota un repunte en el desempeño acertado, toda vez que aproximadamente las tres cuartas partes de los participantes en la prueba, logran un desempeño acertado, mientras que quienes obtuvieron un desempeño desacertado representan un 29.1%.

Tabla 41. Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo.

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
15	62.5	9	37.5	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 39. Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo.



Fuente. Elaboración propia

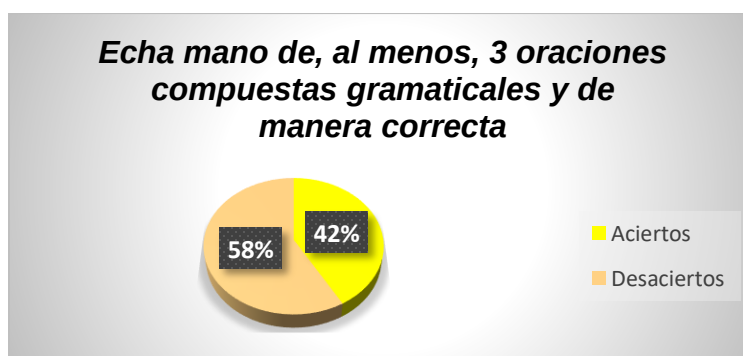
Al verificar si los estudiantes hacen uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo durante sus producciones de texto expositivo, los datos de la gráfica 39 muestran que el desempeño acertado alcanza un poco más de la mitad de los estudiantes evaluados. Entre tanto, el porcentaje de los desempeños desacertados correspondió a un 37.5%.

Tabla 42. Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta

Aciertos		Desaciertos		Total	
No.	%	No.	%	No.	%
10	41.6	14	58.3	24	100%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 40. Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta



Fuente. Elaboración propia

En torno al desempeño a nivel del uso de al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta, lo que muestra la gráfica 40 es que la mayoría de los estudiantes tuvieron un desempeño desacertado, mientras que quienes obtuvieron un desempeño acertado solo fueron el 41.6% de los participantes en la prueba final.

7.2 Contraste de resultados entre la prueba inicial y la prueba final

7.2.1 Contraste entre resultados a nivel de producción de textos escritos narrativos

Tabla 43. Contraste de los resultados a nivel de textos narrativos

No.	Ítems	Prueba de diagnóstico		Prueba final	
		No.	%	No.	%
1	Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar	8	33.3	22	91.6
2	Describe física o psicológicamente a los personajes del relato	7	29.1	21	87.5
3	Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia	9	37.5	19	79.1
4	Presenta un desenlace de manera coherente	10	41.6	17	70.8
5	Se trata de una versión original	19	79.1	22	91.6
6	Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico	10	41.6	16	66.6
7	Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración	9	37.5	17	70.8
8	Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.)	2	8.3	11	45.8
9	Hace uso de al menos dos oraciones compuestas	5	20.8	14	58.3
10	Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.)	4	16.6	13	54.1

Al comparar los resultados obtenidos durante la prueba de diagnóstico y los de la prueba final a nivel de producción de textos escritos narrativos, se pudo establecer que en todos los

criterios se logró un mejoramiento en los porcentajes de desempeño acertado, aunque no siempre se logró que más de la mitad de los estudiantes lo logaran. En ese caso, en el criterio que refiere a si se recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.), el porcentaje del desempeño acertado solo alcanzó el 45.8% en la prueba final, aunque evolucionó positivamente si se tiene en cuenta que durante la prueba de diagnóstico solo se alcanzó el 8.3%.

De otra parte, se puede afirmar que los criterios donde se logró mejorar mayormente el desempeño fueron en relación a si se tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar, con un 58.3%; describe física o psicológicamente a los personajes del relato con un 50% y narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia con un 41.6%.

En cuanto a los criterios en los que menos se logró una diferencia entre las dos pruebas, se tienen los criterios referidos a si se trata de una versión original con el 12.5%; si las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico con el 12.5% y si presenta un desenlace de manera coherente con el 29.1%.

7.2.2. Contraste entre resultados en producción de textos expositivos

Tabla 44. Contraste de los resultados a nivel de textos expositivos

No.	Ítems	Prueba de diagnóstico		Prueba final	
		No.	%	No.	%
1	Presenta una definición del animal con, al menos, dos características definitorias.	9	37.5	13	54.1
2	Indica, por lo menos, dos rasgos físicos	11	45.8	17	70.8
3	Describe mínimo dos rasgos sobre la forma de vida y el contexto o hábitat	8	33.3	17	70.8

4	Nombra, por lo menos, dos tipos o razas	6	24	12	50
5	La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante	9	37.5	16	66.6
6	En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas	5	20.3	10	41.6
7	Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas	2	8.3	9	37.5
8	Recorre al uso de adjetivos de manera pertinente	10	41.6	17	70.8
9	Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo.	5	20.8	15	62.5
10	Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta.	3	12.5	10	41.6

Fuente. Elaboración propia

Al igual que sucedió con el contraste de resultados a nivel de producción de textos narrativos, también se produjo un mejoramiento del desempeño en todos los criterios tenidos en cuenta para la evaluación de las dos pruebas. Sin embargo, se observa que esta vez fueron tres los criterios donde no se alcanzó a superar el 50% de desempeño acertado durante la prueba final. En ese sentido, al verificar si se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas, solo se alcanzó el 37.5%: cuando refiere a si en el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas y cuando también cuando se observa si , echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta, teniéndose en cuenta que en estos dos últimos criterios solo se llegó al 41.6%.

Al destacar los criterios en los que se nota una mayor diferencia a nivel de evolución del desempeño de los estudiantes entre las dos pruebas, se observa que al establecer si se hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo, es donde mayormente se produjo dicha diferencia con 41.6%, seguido de si describe mínimo dos rasgos sobre la forma de vida y el contexto o hábitat con un 37.5% y de si la redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante con un 29.1%.

Entre tanto, al establecer los criterios donde menos se evolucionó, se tiene que al verificar si se presenta una definición del animal con, al menos, dos características definitorias, se obtuvo una diferencia del 16.6%, seguido de si en el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas 20.8% y de si nombra, por lo menos, dos tipos o razas con el 25%.

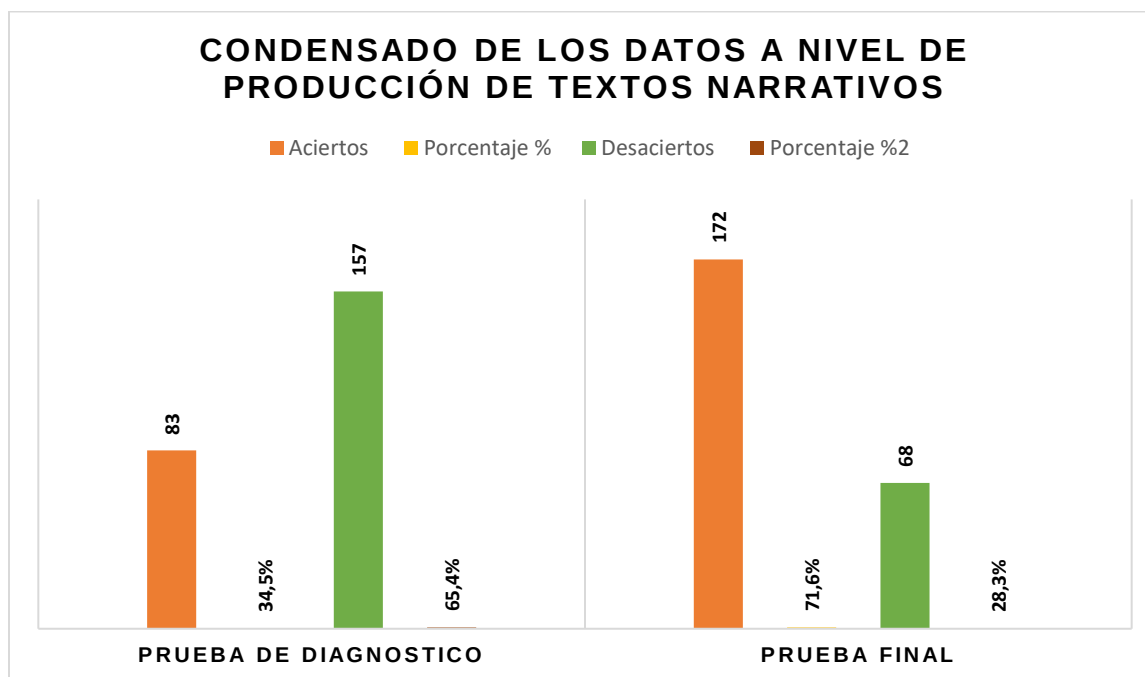
7.2.3 Condensado de los datos a nivel de producción de textos narrativos

Tabla 45. Condensado de los datos a nivel de producción de textos narrativos

Prueba de diagnóstico				Prueba final			
Aciertos		Desaciertos		Aciertos		Desaciertos	
No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
83	34.5	157	65.4	172	71.6%	68	28.3%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 41. Condensado de los datos a nivel de producción de textos narrativos



Fuente. Elaboración propia

Si se tiene en cuenta que la prueba tuvo en cuenta el desempeño en 10 criterios y que el total de participantes fue de 24 estudiantes, entonces, el máximo de aciertos era de 240. En consecuencia, durante la prueba de diagnóstico el condensado de aciertos fue del 34.5% y en la prueba final fue de 71.6%. Ello permite establecer que entre la prueba de diagnóstico y la prueba final se produjo una diferencia del 37% a nivel de evolución positiva en el desempeño acertado.

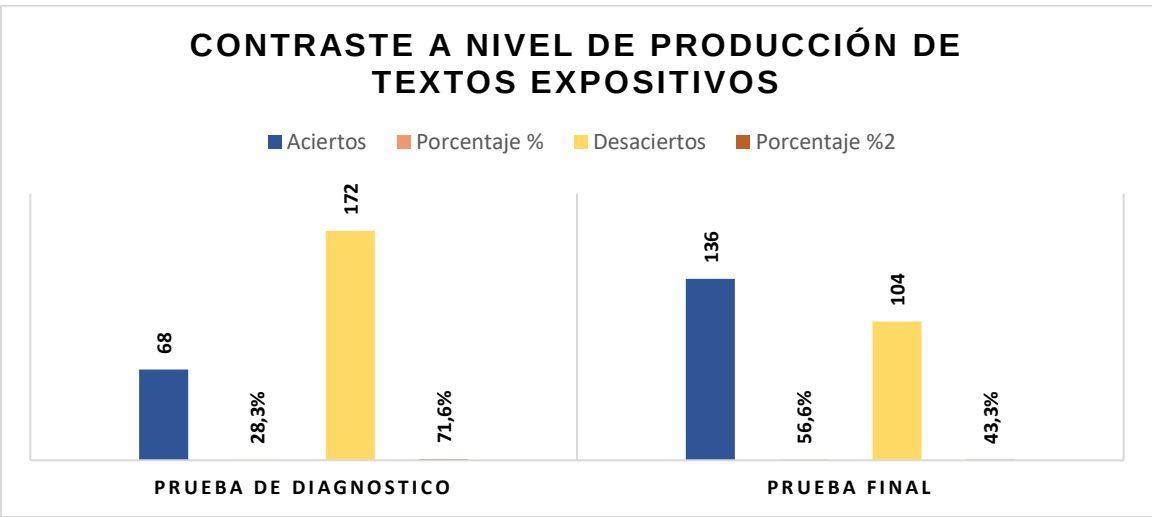
7.2.4 Contraste a nivel de producción de textos expositivos

Tabla 46. Contraste a nivel de producción de textos expositivos

Prueba de diagnóstico				Prueba final			
Aciertos		Desaciertos		Aciertos		Desaciertos	
No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
68	28.3%	172	71.6%	136	56.6%	104	43.3%

Fuente. Elaboración propia

Gráfica 42. Contraste a nivel de producción de textos expositivos



Fuente. Elaboración propia

Atendiendo que la prueba de producción de textos expositivos escritos tuvo en cuenta la misma cantidad de criterios y de participantes, se puede afirmar que el condensado de aciertos de la prueba de diagnóstico fue del 28.3%, mientras que durante la prueba final fue del 56.6%. Por tanto, la evolución positiva del desempeño de los estudiantes fue del 28.3%.

Con base en los datos anteriores, se observa que fue durante la prueba de producción de textos narrativos donde los estudiantes obtuvieron una mayor evolución de su desempeño, lo cual se refleja en una diferencia del 8.7%.

7.3 Discusión

Desde la perspectiva cuantitativa, es evidente que los datos de la prueba final muestran una evolución positiva del desempeño de los estudiantes a nivel de la producción de textos tanto narrativos como expositivos, luego de haberse dado el contraste frente a los resultados obtenidos durante la prueba de diagnóstico. En ese sentido, se puede afirmar que se mostró un mayor desarrollo en cuanto a las habilidades narrativas en relación con las de texto expositivo, aunque no se trata de diferencias tan notorias.

Lo importante para destacar aquí es que se ha contribuido al fortalecimiento de las habilidades para la producción textual, resaltando el hecho que se haya tenido en cuenta la comprensión lectora como punto de partida para estimular la creatividad de los estudiantes (Guzmán, Fajardo y Duque, 2015), esto es suscitando el interés por la recreación del texto por medio de la adaptación de situaciones reales de su entorno inmediato. De igual manera, las habilidades expositivas se dieron a partir de situaciones propias del contexto educativo y local.

Desde lo observado durante las orientaciones de la propuesta pedagógica, se destaca la metodología del Proyecto Pedagógico de Aula, permitiendo una organización sistemática de las actividades de intervención, pero no de una forma arbitraria como tradicionalmente se acostumbra hacer por parte del docente, sino involucrando a los estudiantes para que participaran activamente no solo en el desarrollo de estas, sino desde el diseño, esto es, siendo conscientes de lo que se iba a realizar y de la forma más adecuada de hacerlo (Carrillo, 2001).

No menos importante son los resultados en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de la producción escrita de textos narrativos y expositivos. Esto se explica teniendo en cuenta que la metodología del proyecto de aula estuvo motivada por el uso de las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes como contenido durante la producción de sus textos (Monsivais, 2020). Realmente se trató de una estrategia que les brindó la posibilidad de aprovechar sus conocimientos previos y articularlos a la producción textual.

Finalmente, se resalta la importancia del reconocimiento de la docente del grado quinto sobre las condiciones en que se enseña en el área de Lengua Castellana y Literatura y especialmente la producción de textos. Como se puede observar durante su testimonio consignado en el diagnóstico, hay una relación entre estas condiciones adversas en materia de desconocimiento de los fundamentos didácticos y el bajo desempeño mostrado por los estudiantes. En consecuencia, la propuesta pedagógica basada en la metodología del Proyecto Pedagógico de Aula, revolucionó la forma de enseñar, toda vez que se reivindicó la participación activa de los estudiantes durante la clase, pero no sobre la base de la persuasión o del premio con una calificación, sino a través de la construcción de significado a los contenidos de aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos.

Esta última parte es muy importante tenerla en cuenta, en tanto que al permitirle a los estudiantes trabajar la producción de su texto sobre la base de lo que comprendió en un texto leído previamente y luego conectado a su realidad, suscitó momentos emotivos que estimularon su creatividad, constituyéndose ello en experiencias que nunca antes las habían vivido durante el desarrollo de una clase. Indudablemente se trató de algo novedoso a nivel didáctico, sobre todo en lo que tiene que ver con el aprendizaje

significativo desde el área de Lengua Castellana y Literatura, en los términos que se expresa en los correspondientes lineamientos curriculares (MEN, 1998).

Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, el cual abarcó no solo la indagación diagnóstica sino la evaluación de la incidencia de la propuesta de intervención para fortalecer la producción escrita de textos y teniendo en cuenta los objetivos propuestos, se pueden plantear las siguientes conclusiones:

- Si se tiene en cuenta el primer objetivo específico que hace referencia a la realización de un diagnóstico en torno a la causa asociada a la poca habilidad de producción textual de los estudiantes del grado quinto, se puede hacer referencia a dos situaciones muy claras. La primera es que ciertamente los estudiantes no evidenciaron desde un comienzo, sus habilidades para la producción escrita de textos narrativos y expositivos, de los cuales es que más se demanda en el ciclo de la básica primaria. Repiten muchas expresiones, manejan inadecuadamente los adjetivos, hacen poco uso de los conectores y de oraciones compuestas, entre otros, con lo que a veces no entienden ellos mismos lo que querían transmitir. Se nota así mismo, desinterés por la producción de textos. Por otro lado, el desconocimiento de muchos de los fundamentos didácticos relacionados con la enseñanza en el área de Lengua Castellana y Literatura, ha incidido para que los docentes logren innovar sus estrategias metodológicas y obtener así resultados efectivos en la producción escrita y del desarrollo a nivel de la competencia comunicativa. En ese orden de ideas, se puede afirmar que se ha dado cumplimiento a lo propuesto inicialmente, lo cual se constituye en el primer resultado de la investigación

- Para el segundo objetivo específico se pretendió proponer el diseño de actividades relacionadas con experiencias cotidianas como estrategia didáctica que permitiera el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes involucrados en la investigación, para lo cual se puede afirmar que se trató de una propuesta que desde un comienzo les gustó, fundamentalmente porque significó la apertura de espacios que trascendían el aula de clase y permitía su contacto con una realidad cotidiana muy conocida para ellos. Se resalta allí la intención de aprovechar los conocimientos previos a la hora de motivar a los estudiantes para sus producciones, siendo esta una forma de construirle sentido al aprendizaje significativo como fundamento didáctico en la enseñanza de dicha área. Como resultado de ello y tal como se evidencia en el quinto capítulo del presente informe, se presentó la propuesta pedagógica teniendo en cuenta las experiencias de la vida cotidiana articulada con la metodología del Proyecto Pedagógico de Aula.
- A tono con el tercer objetivo específico en relación con el desarrollo de las actividades pedagógicas haciendo uso de narraciones de experiencias cotidianas de los estudiantes, hay que decir que se trató de experiencias que conllevaron el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas, tanto a nivel de registro de la realidad como en lo relacionado con la organización de las ideas de acuerdo a la estructura de cada clase de los textos trabajados (narrativos y expositivos). Es sobre la base de este protagonismo que se logra mejorar la motivación por sus producciones escritas, en un ambiente de comunicación y colaboración mutua. En

ese sentido, es pertinente hablar del cumplimiento de las correspondientes actividades en los términos planteados en este penúltimo objetivo.

- Al realizar la comparación sobre el nivel de desempeño en producción textual, entre la prueba de diagnóstico y la prueba final, se pudo establecer que la implementación de la estrategia didáctica permitió mejorar el desempeño de los estudiantes a nivel de todos los criterios tenidos en cuenta en las dos clases de textos trabajados. El hecho que en algunos casos no se haya superado el 50% de desempeños acertados en algunos criterios, deja ver que se hace necesario seguir trabajando permanentemente en la dirección que se hizo, no solo en el grado quinto sino en todos los grados del ciclo de la básica primaria. Lo anterior permite afirmar que se dio cabal cumplimiento al desarrollo del último objetivo específico.

Referencias

- Amaya (2017) “Secuencia didáctica para la producción de textos icónicos verbales a partir de vivencias escolares con estudiantes del grado primero “C” de la Institución Educativa Agroecológico Amazónico San Luis Gonzaga del municipio del Paujil, Caquetá, U del Cauca artículo recuperado de <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/1000>
- Arellano y Diaz (2008) Proyectos Pedagógicos de Aula: estructura textual y mecanismos de cohesión. *Opción* [online]. 2008, vol.24, n.56, pp.124-142. ISSN 1012-1587, artículo recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1012-15872008000200008&script=sci_abstract
- Carrillo, Tulio El proyecto pedagógico de aula Educere, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, 2001, pp. 335-344 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Cassany, (1999) construir la escritura. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A -pág. 407. Artículo recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/html/>
- Carreño (2017) “Didáctica para la producción de textos narrativos escrito en los estudiantes de 4° a 6° de la institución educativa Algodonal, artículo recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9771/Carre%C3%B1omonica%3BAr%C3%A9valoyidis2017.pdf?sequence=1>
- Cifuentes y Osorio (2017) al que titularon “El proyecto de aula como intervención pedagógica para el fortalecimiento de la producción textual, Caquetá. Recuperado de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/12120/2020_Tesis_Diana_Maria_Tovar_Osorio.pdf?sequence=1

- Correa (2016)'' Lectura Crítica en los estudiantes de grado decimo de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez del municipio Milán, Caquetá. El autor menciona que principal propósito de esta investigación es el diseño de una unidad didáctica y emplear el estudio de caso, recuperado de <https://1library.co/document/z12kl88y-lectura-critica-estudiantes-institucion-educativa-suarez-municipio-caqueta.html>
- Cruz (2012)El léxico: su importancia para la comprensión y la producción textual, Revista Electrónica Luz. Holguín. Cuba. Año XI. No. 2. 2012. II Época. ISSN 1814-151X Edición dedicada al Día del Idioma Español articulo recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589165845003.pdf>
- Diaz, B (2002). La escritura modelos explicativos e implicaciones didácticas. Caracas Revista de pedagogía, articulo recuperado de <http://www.unter.org.ar/imagenes/10061.pdf>
- Frisancho, L. (2016). Análisis comparativo en el desarrollo de capacidades matemáticas de los niños y niñas de 5 años de las I.E.IS Lluco y Jochi San Francisco del Distrito Huata-Coata con el test de las habilidades básicas para la iniciación al cálculo Puno, 2015. Universdiad Nacional del Altiplano, Bolivia.
- 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

Guzmán y Fajardo (2014) “Comprensión y Producción Textual Narrativa en estudiantes de Educación Primaria, artículo recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277910495_Comprension_y_Produccion_Textual_Narrativa_en_Estudiantes_de_Educacion_Primaria

Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.

Monsivais Navam Paola del Rocío (2020) La producción de textos utilizados en la vida cotidiana como medio para favorecer el lenguaje escrito en tercero de preescolar. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Ochoa (2018) “Secuencia Didáctica para fortalecer la producción textual de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Colegio Integrado Juan Atalaya Cúcuta, artículo recuperado de <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2598?show=full>

Piñero, E., & Diz, C. (2018). El trabajo de campo como abandono: una reflexión sobre la metodología de la observación participante. Univerdidad de Coruña.

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, vol. 12, núm. 2, 2006, pp. 289-305 Universitat de València Valencia, España.

Rodríguez; Vaca; Uribe, y Barrera (2017) Análisis Micro genético de las producciones textuales de alumnos de primaria y telesecundaria. *Perfiles educativos* [online]. 2017, vol.39, n.156, pp.37-57. ISSN 0185-2698, artículo recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982017000200037&script=sci_abstract

Salazar (2019) “La comprensión y producción textual en estudiantes del primer ciclo, Red Iberoamericana, artículo recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo1956735-la-comprensi%C3%B3n-y-producci%C3%B3n-textual-en-estudiantes-del-primer-ciclo

Sánchez, R. (2015). *t-Student. Usos y abusos*. Rev. Mex. Cardiol vol.26 no.1 México ene./mar. 2015. Vásquez (2020) “Comprensión de los procesos de producción textual en los niños de cuarto primaria de la institución Educativa la Esperanza a partir de la implementación de propuestas de intervención pedagógica de escritura creativa, U de A artículo recuperado de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/18779/2/V%C3%A1squezGloria_2020-Producci%C3%B3nTextualCreativa.pdf

Winder (2020) “Comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado en la I.E domingo Savio del municipio de san Vicente del Caguán Caquetá-Colombia. Según el autor su investigación

consistió en hacer una descripción de San Vicente del Caguán Caquetá-Colombia; artículo recuperado de <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/article/view/560/1551>

ANEXOS

Anexos 1.

Formato del instrumento para la recolección de datos sobre la producción escrita de textos

Dimensión producción de textos escritos narrativos

Objetivo: Diagnosticar la producción de textos de los niños y niñas de grado 5 de primaria.

Procedimiento:

Cada estudiante recibirá una copia de la imagen de los seis (6) animales de la gráfica. Posteriormente deberá narrar un cuento que debe tener inicio, nudo y desenlace, para lo cual deberá escoger como personajes la figura de animales luego inventará el título a su cuento.



Título del cuento: _____

No.	Criterios	Valoración	
		Si	No.
1	Tiene en cuenta las referencias de tiempo y lugar		
2	Describe física o psicológicamente a los personajes del relato		
3	Se narra por lo menos un suceso con su respectiva consecuencia		
4	Presenta un desenlace de manera coherente		
5	Se trata de una versión original		
6	Las ideas presentadas tienen una continuidad en orden lógico		

7	Se percibe el sentido global y unitario de toda la narración		
8	Recurre a alguna figura literaria (diálogos, descripciones, soliloquios, etc.)		
9	Hace uso de al menos dos oraciones compuestas		
10	Se advierte la riqueza de expresiones a lo largo del contenido del texto (las ideas son completas, el mensaje es coherente.)		
Puntaje obtenido			

Fuente. Elaboración propia

Dimensión producción de textos escritos expositivos

Objetivo: identificar el nivel de desempeño de los estudiantes de grado quinto.

Procedimiento:

Cada estudiante se le entrega una copia y deberá exponer en forma escrita, sus ideas acerca de un tema específico que en este caso se refiere a un animal.



Activar Windows
Ve a Configuración

No.	Criterios	Valoración	
		Si	No.
11	Presenta una definición del animal con, al menos, dos características definitorias.		
12	Indica, por lo menos, dos rasgos físicos		
13	Describe mínimo dos rasgos sobre la forma de vida y el contexto o hábitat		
14	Nombra, por lo menos, dos tipos o razas		
15	La redacción se lleva a cabo al menos en 10 renglones de contenido relevante		
16	En el texto se evidencia de manera sucesivamente diferentes informaciones sin mezclarlas ni repetir las ideas		
17	Se observa una continuidad temática y una coherencia de tipo lineal entre las ideas expuestas		
18	Recurre al uso de adjetivos de manera pertinente		
19	Hace uso de conectores al inicio de un nuevo concepto, idea o párrafo.		
20	Echa mano de, al menos, 3 oraciones compuestas gramaticales y de manera correcta.		
Puntaje obtenido			

Fuente. Elaboración propia

Anexos 2.

Formato de entrevista a la docente de lengua castellana y literatura

Objetivo: Conocer la percepción que sobre las relaciones enseñanza aprendizaje de la producción de textos tiene la docente del área de Lengua Castellana y Literatura del grado quinto de la Institución Educativa Valparaíso Caquetá.

CUESTIONARIO

1. ¿Qué limitaciones se presentan a nivel de disponibilidad de recursos para la enseñanza en el área de Lengua Castellana y Literatura?

2. ¿Cómo interpreta usted el enfoque semántico comunicativo y su prolongación el aprendizaje significativo durante las relaciones de aprendizaje de la producción textual?

3. ¿Qué tipo de estrategias metodológicas son las que más utiliza para suscitar en sus estudiantes la creatividad durante el aprendizaje de la producción textual?

4. ¿Qué opinión le merece la relación entre estrategias didácticas utilizadas durante la enseñanza y el desarrollo de las competencias en producción textual por parte de los estudiantes del grado quinto?

5. ¿Cómo inciden las estrategias didácticas utilizadas durante la enseñanza en el mejoramiento del interés de sus estudiantes por la producción textual?

6. ¿Considera que es necesario innovar las estrategias metodológicas para el mejoramiento de la producción textual en los estudiantes del grado quinto?

Si (Si)

No (No)

¿Por qué?-

Anexos 3.

Evidencias

. Evidencias de actividades realizadas durante el proceso de investigación.



Foto 1. Grupo de estudiantes de grado quinto con el que se adelantó el trabajo de grado



Foto 2. La docente leyendo y orientando la producción escrita en uno de los grupos de trabajo.



Foto 3. Otro grupo de estudiantes recibe orientación de la docente durante la producción de su texto escrito.



Foto 4. Estudiantes dramatizando uno de los cuentos producidos por ellos mismos



Foto 5. Toda la clase recibe orientaciones para la producción de un texto narrativo escrito a partir de tres cuentos conocidos



Foto 6. . Un estudiante pensando la estrategia para producir su texto narrativo escrito.



Foto 7. . La docente ayuda a estructurar el contenido de un texto expositivo a un grupo de estudiantes.



Foto 8. La docente lee a toda la clase uno de los textos escritos producidos por uno de los estudiantes



Foto 9.. Los estudiantes trabajan en la ilustración de su cuento.