

FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE ESCRITURA A TRAVÉS DE LAS
NARRACIONES COSTUMBRISTAS

LAURA KATHERINE SILVA VELASCO

Monografía para optar al título de Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en
Inglés y Francés

ASESOR

ÁLVARO WILLIAM SANTIAGO GALVIS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ D.C.

2019


PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Universidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 71	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Fortalecimiento de los Procesos de Escritura a través de las Narraciones Costumbristas
Autor(es)	Silva Velasco, Laura Katherine
Director	Álvaro William Santiago Galvis
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 71pág.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	PROCESO DE ESCRITURA; NARRACIONES COSTUMBRISTAS

2. Descripción
<p>La presente monografía da cuenta de la investigación que se adelantó en el Instituto Pedagógico Nacional con los estudiantes de 501. En esta población se evidenciaron dificultades con respecto a la producción escrita por lo que se diseñó una propuesta soportada en las narraciones costumbristas que permitiera mejorar los procesos de escritura de los estudiantes.</p>

3. Fuentes
<p>Abero, Berardi, Capocasale, García, Rojas. (2015). <i>Investigación Educativa - Abriendo puertas al conocimiento</i>. Montevideo : Camus Ediciones.</p> <p>Aguinaga, M. (2003). <i>El cuento costumbrista como género de transición entre el artículo de costumbres y el cuento literario</i>. Editorial del cardo.</p> <p>Alvarado, García. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. <i>Revista universitaria de investigación</i>, 187-202.</p> <p>Álvarez Angulo, T. (2012). <i>Competencias básicas en escritura</i>. Barcelona: OCTAEDRO.</p> <p>Araguren, Duarte, & Muñoz. (1995). <i>Habilidades del Lenguaje</i>. Bogotá: PIME.</p> <p>Argüello, C. (2016). <i>Los cuadros costumbristas cundiboyacenses de fermín de pimentel y vargas: el universo simbólico de una identidad regional</i>. Bogotá.</p> <p>Cassany, D. (1989). <i>Describir el escribir</i>. Barcelona : Paidós.</p>

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cubillo Mora, D. M. (2013). *Sistematización de experiencias: la creación de textos narrativos (novela infantil corta) como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa departamental capellania*. Bogotá.
- Cuesta, Ó. J., & Gómez, A. (2013). La presencia del pensamiento narrativo en la letra de las canciones. *POLIANTEA*, 153-170.
- Díaz, Torruco, Martínez, & Varela. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- García, T. (2003). *El cuestionario como un instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo.
- IPN. (2017). *Proyecto Pedagógico de la Comunidad 3*. Bogotá.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 27-39.
- Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En Ruiz, Abascal, Camps, Larringan, Margallo, Mateos, y otros, *Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura* (pág. 207). Barcelona: GRAÓ.
- Ministerio de Educación. (2006). *Estándares Básicos del Lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Porlan, & Martín. (1991). *El diario del profesor Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: DIADA.
- RAE. (2017). Recuperado el 12 de octubre de 2018, de Diccionario de la lengua española: <http://www.rae.es/rae.html>
- Ribas, T. (2011). Los instrumentos de evaluación. En Abascal, Camps, Larringan, Margallo, Mateos, Milian, y otros, *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pág. 207). Barcelona: GRAÓ.

4. Contenidos

El presente trabajo está dividido en seis capítulos. El primero, relacionado con el problema de investigación, muestra la contextualización y caracterización de la población, así como también el planteamiento del problema y su justificación. Igualmente, el capítulo contempla la pregunta y los objetivos del proyecto. El segundo capítulo, hace alusión a las tesis consultadas como antecedentes del problema, así como a los referentes teóricos requeridos por el trabajo investigativo. El tercero, contiene el diseño metodológico con los instrumentos y las técnicas de recolección de datos. El cuarto presenta la descripción de la propuesta de intervención con sus respectivas fases. El quinto, referente al análisis de la información, evidencia la organización de los datos y el análisis de estos por medio de las categorías de la matriz categorial. Por último, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones las cuales responden a los objetivos delimitados en la investigación.

5. Metodología

El fundamento metodológico es la investigación-acción con enfoque cualitativo cuyos propósitos se centran en mejorar y aumentar la eficiencia de quienes educan y de las propias instituciones a partir de la reflexión y autocrítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2000). Los mecanismos de recolección de datos fueron una prueba diagnóstica, cuestionarios, los diarios de campo y los textos escritos por los mismos estudiantes. La información obtenida fue organizada en matrices categoriales alrededor de los conceptos importantes y de la unidad de análisis.

6. Conclusiones

La incidencia de las narraciones costumbristas en los procesos de escritura de los estudiantes fue significativa, en la medida en que le permitió al maestro desarrollar sesiones de clase en las que se pudieron trabajar aspectos pertenecientes a la coherencia, cohesión y adecuación; mostrando resultados de mejora. Así, por medio de la propuesta los estudiantes empezaron a generar textos en los que se identifica una estructura de introducción, desarrollo y conclusión, así como mostraron el vínculo entre sus ideas a través del uso de elementos de la cohesión donde se destaca el uso de conectores textuales, así como también, pusieron en práctica el uso del registro atendiendo a su interlocutor.

Elaborado por:	Laura Katherine Silva Velasco
Revisado por:	Álvaro William Santiago Galvis

Fecha de elaboración del Resumen:	12	11	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN

1. PROBLEMA	8
1.1.Contextualización y delimitación.....	8
1.2. Pregunta.....	10
1.3. Objetivos	10
1.3.1. Objetivo general.	10
1.3.2. Objetivos específicos.....	10
1.4. Justificación.....	11
2. MARCO TEÓRICO.....	13
2.1. Antecedentes del problema	13
2.2.1. Escritura.....	15
2.2.2. Propiedades Textuales.	16
2.2.3. Narración	19
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	23
3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	23
3.2. Universo poblacional.....	25
3.3. Unidad de análisis y matriz categorial	26
3.4. Instrumentos de recolección de información	28
4. TRABAJO DE CAMPO.....	30
5. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS	35
5.1. Diagnóstico.....	35
5.2 Análisis de las fases de la propuesta de intervención didáctica	40
5.3. Análisis de la actividad final	46
5.4. Contraste de los resultados de la actividad final con los resultados de la prueba diagnóstica.....	51
6. CONCLUSIONES	52
6.1 Limitaciones y recomendaciones	54

1. PROBLEMA

1.1. Contextualización y delimitación

La investigación, de la cual da cuenta este documento, se llevó a cabo en el Instituto Pedagógico Nacional. Desde su fundación, en 1927, el Instituto Pedagógico Nacional ha tenido un proceso evolutivo que ha sido importante para la asignatura de lengua castellana. Desde su inicio, se tomaron en cuenta las ideas de Kerschensteiner, quien propuso una escuela activa para el trabajo, de la que surge la consigna “laboremvs” que hoy en día aún se conserva. En 1953 inicia el Instituto de Bachillerato que abre la oportunidad para que estudiantes de secundaria continúen desarrollando la comprensión y la fluidez de la lengua materna, aspecto que ha sido fundamental en el IPN para el buen desempeño académico de la población estudiantil.

La población con la cual se desarrolló este proyecto de investigación fue el grado 501, conformado por 33 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 11 años.

Para determinar los aspectos por mejorar, en cuanto a lengua materna en los estudiantes del grado 501 del IPN, se aplicó una prueba diagnóstica teniendo en cuenta los parámetros de los estándares propuestos por el MEN y los establecidos por la institución para el desarrollo de los distintos trimestres del año escolar, los cuales proyectaban que para este curso los estudiantes, en lo que respecta a escritura, debían partir del desarrollo de la lectura literal e inferencial con los textos del plan lector y con aquellos relacionados con el Proyecto Pedagógico Integrado (P.P.I) de la comunidad 3, para luego producir diferentes tipos de textos haciendo uso de distintos recursos gramaticales y sintácticos.

La prueba diagnóstica tuvo como objetivo evaluar los aspectos por mejorar en cuanto a la escritura de los estudiantes, para enfocar, a partir de los resultados, la propuesta didáctica que ayudara a fortalecer los procesos de escritura en los niños del grado en cuestión.

En la prueba diagnóstica se desarrolló un ejercicio que consistió en presentar un texto narrativo a los estudiantes ante el cual ellos debían escribir un párrafo en el que mencionaran una escena que les hubiese gustado y/o impresionado. Para evaluar el nivel de escritura, se elaboró una lista de cotejo con los siguientes tres indicadores: primero, el párrafo es coherente, esto es, tiene una estructura; segundo, el párrafo muestra una organización que se evidencia en el uso de conectores; y tercero, el párrafo presenta información para construir un sentido o argumento.

A partir del análisis de los resultados que arrojó este ejercicio, se pudo evidenciar algunas problemáticas con respecto a la producción escrita. Por un lado, al solicitar la redacción del párrafo se encontró que éstos eran fragmentos que no guardaban una idea global a través de su desarrollo, es decir, estaban conformados por ideas sueltas, sin relación entre sí, lo cual evidenció problemas de coherencia. Lo anterior asociado al hecho de que no se encontró mayor uso de mecanismos de cohesión, de tal forma que los estudiantes no emplean conectores para dar sentido al texto, tampoco hubo uso de sinónimos que favorecieran las relaciones semánticas. De otro lado se evidenció un uso inadecuado de las normas ortográficas. La inexistencia de la puntuación fue otro factor hallado en el diagnóstico que dificultó la lectura y la obtención del significado de los párrafos analizados.

Con base en los resultados del diagnóstico, fue posible observar que se hacía necesario trabajar en el fortalecimiento de los procesos de producción escrita, en la medida en que las

prácticas de escritura configuran buena parte de la vida de los sujetos inmersos en una sociedad alfabetizada, así como en las dinámicas que tienen lugar en la escuela con sus diversos procesos de aprendizaje. Entonces, para superar la problemática planteada, se estableció recurrir a las narraciones costumbristas para mejorar la producción escrita de los estudiantes.

1.2. Pregunta

¿Qué incidencia tienen las narraciones costumbristas, como recurso didáctico, en el fortalecimiento de los procesos de escritura de los estudiantes del grado 501 del Instituto Pedagógico Nacional?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Analizar la incidencia de las narraciones costumbristas, como recurso didáctico, en el fortalecimiento de los procesos de escritura de los estudiantes del grado 501 del Instituto Pedagógico Nacional.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Caracterizar el proceso escritor de los estudiantes del grado 501 del IPN.
- Diseñar y ejecutar una propuesta didáctica, fundamentada en las narraciones costumbristas, que favorezca el proceso escritor de los estudiantes del grado 501.
- Evaluar la incidencia de las narraciones costumbristas, como recurso didáctico, en el fortalecimiento del proceso escritor de los estudiantes del grado 501.

1.4. Justificación

La pertinencia de este proyecto está fundamentada en dos dimensiones diferentes: la social y la pedagógica.

Desde la dimensión social, este proyecto de investigación adquiere especial relevancia puesto que se articula perfectamente con lo establecido por la Institución, de tal suerte que apoya el proceso formativo de los estudiantes, en lo que respecta a la producción escrita y el desarrollo de los proyectos transversales. Entonces, los procesos de escritura propuestos a partir de las narraciones costumbristas, las cuales están dadas desde las prácticas cotidianas de los individuos, contribuyen a la constitución de una comunidad, término expresado en el Proyecto Pedagógico Integrado (P.P.I.) del grado 501 y que hace referencia al conjunto de personas que viven juntas bajo ciertas reglas o que tienen los mismos intereses (IPN, 2017). De igual forma, el IPN acepta el concepto de comunidad como “horizonte de sentido del PEI, clave para el gobierno escolar; y los actores comprometidos con el desarrollo del currículo y la convivencia de la Institución” (P.P.I.). En este orden de ideas, se concibe la población objeto de este estudio como constructores del tejido social y, por lo tanto, este proyecto adquiere sentido, pues fomenta la preservación de costumbres y tradiciones a partir de prácticas comunicativas escritas que den cuenta de la identidad nacional que intenta conservar el IPN por medio de la realización de estos proyectos pedagógicos en el aula, los cuales intentan un desarrollo holístico que vaya más allá del ámbito educativo y que más bien trascienda, ya que, si el sujeto no desarrolla efectivamente sus procesos de escritura, no podrá insertarse socialmente, es decir, no podrá hacer parte de los acuerdos sociales, culturales y políticos que se dan a su alrededor; esto teniendo en cuenta que el lenguaje le permite al ser humano “interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, pág. 21).

En cuanto a la importancia de este proyecto en la dimensión pedagógica, este se propone optimizar los procesos de producción escrita dentro del aula, permitiendo que los estudiantes tengan el acceso a estrategias que les permitan fortalecer esta habilidad comunicativa, mientras continúan afianzando una identidad nacional –objetivo principal del proyecto transversal que desarrollan en su proyecto de aula- y que de igual forma le otorguen sentido a la misma. En la clase de español se buscan estrategias que optimicen la práctica de la comunicación, para ello esta propuesta intenta retomar las prácticas discursivas y ubicarlas en el centro de la intervención pedagógica sabiendo que el resultado permitirá alimentar el campo de la didáctica de la escritura y de la metodología de su enseñanza. Además, es posible identificar la necesidad que tienen los estudiantes de otorgarle sentido a sus vidas, de crear mundos posibles y expresarlo por medio de narraciones en las que pueden emplear escenarios y problemas que parten de su condición de individuo que, al mismo tiempo, está inmerso en una sociedad. Entonces, haciendo mención a los tipos de textos que sirven para fortalecer los procesos de escritura en niños entre 9 -11 años, proponer las narrativas costumbristas implica un caminar investigativo dado que son éstas una clase de texto que permiten variaciones en sus elementos, ofreciendo un amplio margen de posibilidades para proveer a los estudiantes conocimientos que luego les serán de mucha utilidad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del problema

Con la intención de rastrear investigaciones que se hayan llevado a cabo con respecto al fortalecimiento de la escritura por medio de las narrativas costumbristas, se hizo una exploración a nivel nacional e internacional de propuestas que no superaran diez años desde su realización. Asimismo, para la construcción de este proyecto se tuvieron en cuenta diferentes trabajos de investigación, los cuales fueron tomados del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional y de las bases de datos de Dialnet plus y Scielo. Es menester hacer énfasis en la escasez de publicaciones sobre las llamadas narrativas costumbristas y su incidencia en la escritura.

El trabajo *La presencia del pensamiento narrativo en la letra de las canciones* (Cuesta & Gómez, 2013) centra su atención en el análisis de la letra de tres canciones latinoamericanas en español con el objetivo de determinar la presencia del pensamiento narrativo, concepto desarrollado por Jerome Bruner. Para ello se empleó una matriz de análisis construida con categorías de la misma noción. Como conclusiones, los autores señalan que es evidente el vínculo entre el pensamiento narrativo y las letras de las canciones, gracias a que éstas plantean referentes culturales que permiten entender e imaginar lo que ha sido narrado, lo cual conlleva a que los sujetos configuren la conciencia histórica.

La investigación de Cuesta y Gómez contribuye a este proyecto en la manera como los estudiantes se convierten en analistas de las canciones que muestran las narrativas costumbristas y se vuelven también transmisores de una identidad nacional, tal como lo plantea su proyecto pedagógico de aula. No obstante, esta propuesta carece de alternativas que incidan de manera efectiva en los procesos de escritura de los estudiantes de 501 del IPN.

El trabajo *Sistematización de experiencias: la creación de textos narrativos (novela infantil corta) como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa departamental Capellanía – municipio de Cajicá en el año 2013* (Cubillo Mora, 2013), dirigió su interés hacia la creación de textos narrativos (novela infantil corta) como estrategia para el mejoramiento de la producción escrita; para ello se recurrió al modelo cognitivo de Flower y Hayes. La investigación se desarrolló en tres fases: en la primera se leyeron dos novelas infantiles; en la segunda se le presentó al estudiante la teoría sobre la estructura de una novela corta para que fuese tenida en cuenta a la hora de elaborar una propia; y en la tercera, los estudiantes elaboran una novela corta. Finalmente, la propuesta logró que los estudiantes mejoraran notablemente su producción escrita.

Este estudio ofrece un respaldo metodológico para este proyecto porque permite evidenciar que la exposición y guía sobre una tipología textual, en la que hay una reflexión por parte de los participantes, sí incide en la habilidad de escritura. Sin embargo, el trabajo de Cubillos no parte del uso de las narrativas costumbristas, lo cual no permite un desarrollo de identidad nacional por parte de los estudiantes.

2.2. Marco teórico

Para la presente investigación resulta indispensable abordar una serie de referentes teóricos que den cuenta del estado actual del conocimiento del problema de investigación y que sirvan como guía para la elaboración de la propuesta pedagógica que dará solución a la problemática planteada. Por tal razón, es importante abordar los siguientes ejes para comprender dichos referentes: escritura y géneros discursivos, en especial la narración de corte costumbrista y su función como medio para preservar costumbres y tradiciones a partir de prácticas comunicativas.

2.2.1. Escritura.

Calsamiglia y Tusón (1999) determinan que “la escritura es una técnica específica para fijar la actividad verbal mediante el uso de signos gráficos que representan, ya sea icónica o convencionalmente, la producción lingüística y que se realizan sobre la superficie de un material de características aptas para conseguir la finalidad básica de esta actividad, que es dotar al mensaje de un cierto grado de durabilidad” (pág. 71). De acuerdo con lo apenas dicho, la escritura posee unas características que además de determinar su naturaleza la hacen distinta del código oral, esto es, la implementación de aspectos ligados a lo lingüístico, por un lado, y de otra parte, lo concerniente al uso de aspectos no verbales. Entonces, habiendo puntualizado cuáles son las cualidades de la escritura, es posible hablar respecto al acto de escribir.

Es pertinente resaltar que el acto de escribir es complejo y requiere de un largo recorrido para alcanzar la competencia en su uso, en palabras de Milian (2011), “esta competencia no se adquiere a partir de la imitación, ni de un conocimiento profundo del código, ni se deriva de estas dos premisas, sino que se construye paulatinamente en un proceso de aprendizaje largo, continuado y acompañado” (pág. 129). De igual forma, esta autora señala que escribir es entablar un diálogo con un interlocutor, ausente físicamente, pero verdadero o imaginable en la mente de quien escribe.

Siguiendo con lo anterior, es importante reconocer lo que implica el proceso de escritura. Para ello, se toman como referencia los postulados de Milian (2011), quien asegura que la transformación del conocimiento tiene lugar cuando escribir exige una actividad voluntaria y consciente por parte del escritor, una capacidad de reflexión y control sobre:

-La situación diferida entre escritor y lector y sus contextos correspondientes: para quién escribo, para qué, desde dónde, dónde.

- El contenido del texto: sobre qué escribo.

-El lenguaje en sus diversos aspectos: con qué palabras lo digo, cómo las organizo para que sean comprensibles, lo que a su vez se entiende como adecuar, ampliar, seleccionar u organizar los elementos formales y de contenido que constituyen el texto.

En relación con lo anterior, Cassany (1999) plantea que “escribir es un poderoso instrumento de reflexión” (pág. 41), además de ser una “actividad lingüística” en la que se despliegan aspectos como: la intención, la contextualización, la interacción, la organización, los géneros y la polifonía, la variación, la perspectiva y las habilidades de composición. Asimismo, este autor caracteriza la escritura desde su especificidad, así como desde las funciones que cumple, los procesos cognitivos que involucra, las características textuales y las representaciones sociales que inciden en el proceso de escritura.

2.2.2. Propiedades Textuales.

Es importante para este proyecto describir las principales propiedades del texto: coherencia, cohesión y adecuación, puesto que son una serie de principios que los sujetos que utilicen el código escrito deben conocer para que se cumpla la comunicación entre emisor y receptor. Para ello se tienen en cuenta los postulados de Cassany (1999) y Calsamiglia y Tusón (1999):

-Coherencia: es la propiedad que elige la información relevante y menos relevante del texto, lo anterior es equivalente al concepto de gramaticalidad en el ámbito textual, es decir, la organización de la estructura comunicativa del texto desde sus partes: introducción, apartados,

conclusiones, etc. (Cassany, 1999). Al respecto, Calsamiglia y Tusón (1999), basadas en Charolles (1978), plantean que para alcanzar coherencia se hace necesario hacer uso de mecanismos de cohesión, expresados en términos de reglas:

a) Regla de repetición: necesidad de encadenar gran parte de las proposiciones empleando la repetición de unos elementos.

b) Regla de progresión: necesidad de producir el desarrollo aportando nueva información de manera constante.

c) Regla de no-contradicción: necesidad de no introducir elementos semánticos que contradigan contenidos ya establecidos

d) Regla de relación: necesidad de que los hechos referidos guarden relación con el mundo —real o imaginado— representado.

-Cohesión: esta propiedad permite enlazar las distintas frases entre sí mediante aspectos como “repeticiones o anáforas (la aparición recurrente de un mismo elemento del texto, a través de la sinonimia, la pronominalización o la elipsis), las relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores (entonación y puntuación, conjunciones), etc.” (Cassany, 1989, pág. 30). Así, se asegura la interpretación de cada frase en relación con las demás para garantizar la comprensión del significado global (Cassany, 1989). De igual manera, “la cohesión constituye una de las manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (Calsamiglia y Tusón, 1999, pág. 230). Los recursos léxicos necesarios para alcanzar un texto cohesivo son los siguientes:

-Sustituciones

-Sinónimos

-Paráfrasis

Las sustituciones le brindan la posibilidad al emisor de evitar la redundancia e impedir que sea complicada la lectura de un texto, es decir, permite que haya fluidez de manera formal, y es justamente aquí cuando el uso de conectores se hace indispensable ya que permiten unir las ideas propuestas en un texto previniendo que las mismas parezcan sueltas y sin sentido. De otro lado, los sinónimos permiten que haya un mismo punto de referencia a lo largo del texto por medio de palabras con significados similares pero que eludan la repetición o redundancia en la composición escrita. Por otra parte, la paráfrasis explica la forma en que el emisor vuelve a escribir sus propias proposiciones valiéndose de distintas estructuras sintácticas, con el objetivo de mostrar una visión más clara del mensaje que intenta comunicar.

-Adecuación: es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro. La variedad puede ser dialectal o estándar y el registro puede ser general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal (Cassany, 1989, pág. 29).

Dado que los resultados en la prueba de escritura aplicada a los estudiantes de 501 arrojaron índices de deficiencia, este proyecto busca fortalecer la escritura entendiéndola como un tejido en el que es determinante relacionar los contextos, la intención del escritor ante un posible lector, la situación, el acompañamiento en la construcción de la competencia escritora y otros aspectos que trascienden la mera adquisición de un código y unas normas.

2.2.3. Narración

Cuando un grupo social plantea y comparte unos objetivos reconoce sus propios géneros discursivos, esto es, “las maneras de usar el lenguaje en situaciones recurrentes” y cuya percepción social “se manifiesta en las denominaciones comunes –carta, noticia, resumen, cheque, examen, definición, editorial, SMS, etc.” (Milian, 2011, pág. 126).

De acuerdo con Milian, la diversidad de situaciones de escritura y de géneros discursivos ofrece distintas posiciones y cuestionamientos interesantes para llevar a cabo el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura; de tal forma que identificar un género no es el resultado de partir de las características formales del objeto, sino de la percepción de la función que el objeto desempeña, es decir, las situaciones reales y los usos sociales permiten dar mejor uso a la lengua.

Para la presente investigación se emplearon tres géneros discursivos pertenecientes a la tipología textual narración, que es uno de los principales ejes de la propuesta de intervención pedagógica, los cuales son: el cuento, la poesía y las canciones. De acuerdo con Álvarez, “la narración es en todas partes un género muy importante del arte verbal, que aparece regularmente desde las culturas orales primarias hasta el avanzado conocimiento de la escritura y el procesamiento electrónico de la información. En cierto sentido, la narración es capital entre todas las formas de arte verbales porque constituye el fundamento de tantas otras, a menudo incluso las más abstractas” (2012, pág. 107).

Es menester, entonces, que el estudiante tenga un acercamiento, comprenda y emplee las estructuras básicas de la técnica narrativa. Si atendemos a la estructura interna de la secuencia narrativa podemos distinguir, siguiendo a Adam (1992) (citado por Calsamiglia y Tusón, 2012, pág. 261), cinco constituyentes básicos que van a permitir claridad en la narración. El primero de

ellos es la **temporalidad** que se refiere a que suceden varios acontecimientos en un tiempo que transcurre, lo que significa que avanza. Un segundo constituyente es la **unidad temática**, la cual se garantiza por, al menos, un Sujeto- Actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente. En tercer lugar se encuentra la **transformación** que se refiere a cambios ya sea de los estados o los predicados, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc. El cuarto constituyente es la **unidad de acción** que implica la existencia de un proceso integrador; así, a partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación. Finalmente se encuentra la **causalidad**, con la cual se hace referencia a que hay «intriga», que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

De esta forma, estos tres géneros discursivos -cuento, poesía y canción- se adaptan al proyecto gracias a que proporcionan textos de poca extensión y en general son adecuados para la lectura y para la reflexión lingüística y literaria. Al mismo tiempo, estos textos -en esta propuesta- se adhieren a las características del costumbrismo, que se irán desarrollando a continuación.

De acuerdo con Real Academia Española y su edición del tricentenario (RAE, 2017), el costumbrismo supone “en las obras literarias y pictóricas, atención que se presta al retrato de las costumbres típicas de un país o región”. De igual manera, el trabajo de grado titulado *Los cuadros costumbristas cundiboyacenses de Fermín de Pimentel y Vargas: el universo simbólico de una identidad regional* menciona que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el costumbrismo se mostró como la inclinación hacia estudios de lo tradicional en el campo, la cotidianidad y su cultura popular, ello con el objetivo de hacer un seguimiento a la evolución de

las visiones del mundo para reconocer las peculiaridades culturales de los pueblos y comprender las raíces de sus tradiciones (Argüello, 2016).

Además, el costumbrismo “estuvo cultivado por terratenientes que no se decidían a ser verdaderamente literatos, sino que en sus ratos de ocio liberaban sus aficiones que revelaban su visión peculiar de sus relaciones sociolaborales con el mundo rural” (Araguren, Duarte, & Muñoz, 1995, pág. 163). En otras palabras, los sujetos complementaban su cotidianidad a través del retrato del mundo que habitaban, en este caso el campo, así, el costumbrismo nace también como un reconocimiento de esas personas, costumbres, tradiciones, espacio geográfico denominado rural, entre otros, que aparecen en este ismo. Es posible ampliar lo apenas dicho con la cita que se expone a continuación:

La narración costumbrista debe envolver al lector, debe motivarlo a una lectura fija de lo que es el cuento local, donde las acciones del sujeto reflejan la verdadera identidad de su panorama regional, debido a que se describe todo lo que sucede a su alrededor como la vestimenta, los modos de hablar y la exaltación del aspecto moral y religioso, en el rol desempeñado por la sociedad. La literatura es vida transformada en arte, en el que el hombre alcanza consagrarse en el mundo, y cada escritor escribe lo que ha vivido de manera anecdótica y testimonial, convirtiendo la palabra en su único instrumento, donde se recrea la historia de una época en particular, y así mostrar cuales fueron los elementos que definieron este género, y como se consolida dentro de la estética narrativa. (Marín, 2014, p. 3).

Para ampliar lo anteriormente dicho, y para delimitar mejor lo que se ha intentado adoptar como narrativa costumbrista, es importante establecer que además de mostrar las costumbres y la manera particular de vida de una región, este tipo de narrativa “parte de la imaginación y crea un mundo autónomo aunque tome sus materiales del mundo real: podríamos decir que ficcionaliza la realidad dándole autonomía” (Aguinaga, 2003, pág. 4). Asimismo, y siguiendo con lo expresado con Aguinaga, se presenta la figura de un narrador ficticio que cuenta con un rol de relator de una historia propia o ajena en la que utiliza como voces narradoras la primera o tercera

personas, igualmente, partiendo de la vida de unos personajes adquiere importancia el tiempo como duración real: un tiempo unitario, no divisible como lo es el de la realidad vital.

Así, el concepto de narración costumbrista que se asume en este estudio es el de una puerta hacia la cultura y, especialmente, hacia la identidad nacional que los estudiantes de 501 del IPN pueden consolidar mientras se acercan a estas construcciones sociales –campesinas para ser puntual- que se narran y se evidencian por medio de cuentos, poesías y canciones, géneros discursivos expuestos en el apartado anterior que si bien han sido ubicados en el género lírico a lo largo de la historia, en este proyecto de investigación conforman una representación de la narración gracias a que, como lo expresa Vargas “Las narrativas precisan los flujos de comunicación al interior de las organizaciones cumpliendo la función de comunicar y expresar una realidad colectiva cuando se comparte un mismo espacio, así como de construir la cotidianidad en las organizaciones” (2012, p. 8). Lo anterior reflejado en las formas de comunicación que distintas organizaciones sociales –regiones, departamentos, pueblos y demás- han construido para dar a conocer sus creencias y costumbres.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque y tipo de investigación

En este apartado se describen aspectos relevantes para la investigación: el tipo de investigación y el enfoque metodológico; esto con la intención de describir el ejercicio investigativo que se desarrolló con los estudiantes del grado 501 del IPN.

El paradigma es el crítico-social puesto que los sujetos tienen pleno conocimiento sobre su participación en una investigación que intenta solventar una problemática hallada -en este caso, dentro del aula de clase. En este paradigma, la investigación “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.” (Alvarado, García, 2008, pág. 190). Igualmente, Alvarado y García exponen que el paradigma crítico-social “utiliza la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo” (pág. 190). Como consecuencia, los sujetos que participan en esta investigación, desde un enfoque globalizador de las áreas, tienen la necesidad de situaciones de aprendizaje que giren en torno a la realidad, otorgándoles un rol más autónomo alrededor de los valores de identidad, pertenencia y reconocimiento de lo propio y de lo otro; en este orden de ideas, el trabajo apunta a brindarles herramientas que les permitan desenvolverse en situaciones de aprendizaje significativas

El proyecto se orientó por los planteamientos del enfoque cualitativo en investigación, el cual está enfocado en analizar un fenómeno social desde las experiencias de los sujetos implicados, sus interacciones, sus formas de interpretación de la realidad y su desenvolvimiento en un contexto con ciertas especificidades. Es decir, “los actores como grupo social generan símbolos, discursos, aspectos que conforman la perspectiva que tienen de la realidad institucional” (Abero,

Berardi, Capocasale, García, Rojas, 2015, pág. 101), y desde allí, se “representa y objetiva el mundo social desde la subjetividad” (Abero et al., pág. 101). Dado lo anterior, la población que se investiga en este proyecto ha experimentado una problemática -la carencia de medios y herramientas para lograr procesos de escritura óptimos- y, a partir de este enfoque, ellos contarán con el espacio para crear, presentar y comentar narraciones sobre su realidad, la cual debe entenderse desde su relación con la identidad nacional que están llamados a afianzar.

Por otro lado, el fundamento metodológico es la investigación acción que, de acuerdo con Martínez (2000), elabora, experimenta, evalúa y redefine de una manera reflexiva y autocrítica los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar y aumentar la eficiencia de quienes educan y de las propias instituciones. De este modo, la IA educativa es un tipo de investigación que pretende resolver una problemática dentro de una comunidad específica, con el propósito de contribuir de manera paralela al campo científico y a la solución de esa problemática. Emplea, además, la retroalimentación de la información, volviéndose cíclica (Martínez, 2000).

Latorre (2003) argumenta que si bien una investigación puede desarrollarse en un solo ciclo, la mayoría de veces usa varios; lo anterior dependerá de la problemática y del tiempo que se planea emplear para ejecutar el proyecto. Por lo tanto, el autor destaca las siguientes etapas dentro de la IA educativa:

-Identificación inicial de un problema: “tema o propósito sobre el qué indagar” (Latorre, 2003, pág. 40). En esta ésta, se evidenció una problemática a través de la observación y de la aplicación de pruebas de lectura y escritura debidamente planificadas y analizadas. Igualmente, el proceso de observación fue acompañado por la elaboración de diarios de campo.

-Elaborar un plan estratégico razonado de actuación: es la posibilidad de diseñar las condiciones para realizar la práctica del proyecto de investigación en el aula. Esta fase hace referencia a un plan o intervención amparado en la interpretación resultante del diagnóstico de la situación y de la revisión documental (Elliot, 1993). Entonces, el diseño de esta propuesta tuvo en consideración las necesidades del grupo, así como con el plan de estudios de los estudiantes, esto con la finalidad de producir planeaciones acerca de las acciones a realizar y, además, organizar una exploración bibliográfica relacionada con los resultados del diagnóstico y el problema hallado. La propuesta tuvo como base el fortalecimiento de los procesos de escritura a través de las narrativas costumbristas como herramientas pedagógicas.

-Reflexionar críticamente sobre lo que sucedió: “intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso” (Latorre, 2003, pág. 40). Esta última fase se dio durante la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica gracias a que, se genera un razonamiento a propósito de la acción y el proceso cíclico de la investigación.

3.2. Universo poblacional

Este apartado está en estrecha relación con la caracterización realizada sobre los estudiantes que hacían parte del curso 501, los cuales oscilaban, como se expuso, entre los 9 y 11 años de edad. La población presentaba dificultades relacionadas con la competencia escrita, lo cual perjudicaba directamente su desempeño en la clase de lengua castellana, así como en las otras áreas. Para solventar estas carencias se eligió por implementar las narraciones costumbristas como estrategia didáctica. A partir de esta implementación se procuró mejorar el reconocimiento y uso de los aspectos relacionados con los procesos de escritura.

Partiendo de lo evidenciado en la prueba diagnóstica, los estudiantes contaban con la intención de producir textos pero sus escritos exponían algunos desatinos en cuanto a estructura, coherencia, cohesión, adecuación. Por otra parte, este grupo de estudiantes contaba con el beneficio de tener distintos espacios durante su horario académico donde se les brindaba la oportunidad de trabajar la escritura.

También, con respecto a las consideraciones éticas, se socializó la propuesta de intervención con los padres de familia del curso donde se les dio a conocer los objetivos de esta investigación. Asimismo, fue solicitado un consentimiento escrito en el que los acudientes autorizaron la ejecución de este proyecto y el tratamiento de información vinculada a los estudiantes. Vale la pena aclarar que el grado 501 está conformado por 33 estudiantes, no obstante, a la hora de analizar los datos se tomó una muestra aleatoria de 16 estudiantes, la cual es considerada como representativa.

3.3. Unidad de análisis y matriz categorial

Como se ha mencionado en el curso del documento, la unidad de análisis primordial es la producción escrita, y se han apropiado las narraciones costumbristas como la estrategia para desarrollar esta habilidad en el grado 501 del IPN. El fundamento que se escogió es trascendental en la medida que será provechoso en el ámbito escolar, social y personal de la población, puesto que escribir estará presente en gran parte de los eventos de sus vidas, y si desarrollan su habilidad comunicativa desde muy jóvenes, a través de la escritura, ésta se transformará en un material beneficioso para la prácticas de todas sus funciones y tareas. Se tuvieron en cuenta diferentes propiedades que son parte de la escritura como la coherencia, cohesión y adecuación, los anteriores han sido explicados en el apartado de marco teórico. Partiendo de esas propiedades

se han definido, entonces, las categorías, las subcategorías y los indicadores como se establece en el siguiente cuadro:

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES.	COHERENCIA	-ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA COMUNICATIVA DEL TEXTO	<p>-El estudiante reconoce una sucesión de eventos por medio de distintas formas sintácticas.</p> <p>-Determina el tema y las ideas principales y secundarias a través de la selección y organización de la información.</p> <p>-Estructura textos siguiendo el orden de introducción, desarrollo y conclusiones mientras da progresión en la información.</p>
	COHESIÓN	<p>-CONECTORES</p> <p>-SINÓNIMOS Y PRONOMBRES</p> <p>-PUNTUACIÓN</p>	<p>-Emplea conectores textuales para expresar y conectar sus ideas permitiendo la comprensión global del significado del texto.</p> <p>-Mantiene el referente y reemplaza o sustituye elementos en el texto por medio del uso de sinónimos y pronombres.</p> <p>-Organiza los diferentes elementos del texto</p>

			permitiendo la fluidez del discurso.
	ADECUACIÓN	- REGISTRO	-Elige el léxico a incluir en su texto teniendo en cuenta la situación comunicativa.

3.4. Instrumentos de recolección de información

En cuanto a los instrumentos empleados en la recolección de datos, la presente investigación tuvo en cuenta cuatro. En primer lugar, los diarios de campo -ejemplo de éste se puede evidenciar en el Anexo A- que son “una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (Porlan & Martín, 1991, pág. 23). Por medio de estos diarios se pudo consignar las observaciones de las clases y, a la vez, registrar las interpretaciones y valoraciones.

En segunda instancia, los cuestionarios, “cuya finalidad es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación” (García, 2003, pág. 23). Los cuestionarios posibilitaron la caracterización de la población por medio de la obtención de datos relativos a la edad, tipo de familia, lugar de residencia, actividades ejecutadas en el tiempo libre, apreciaciones ante la clase de español, entre otras, los cuales fueron tabulados y expresados en diagramas. Lo anterior está expuesto en el Anexo B.

Por otra parte, se utilizaron unas pruebas diagnósticas de lectura y escritura que permitieron establecer las debilidades y fortalezas de los estudiantes en estas habilidades de la lengua. Al igual que en el cuestionario los datos fueron tabulados y organizados en gráficas. Asimismo, se hizo uso de una entrevista semiestructurada dirigida a la maestra titular, la cual tenía como fin indagar sobre la debilidad más notoria en la clase de español de los estudiantes de 501; a su vez este tipo de entrevista "se puede definir como una "conversación amistosa" entre informante y entrevistador (Díaz, Torruco, Martínez, & Varela, 2013). Los ejercicios de lectura fueron también una herramienta de recolección de datos que permitieron identificar cómo los estudiantes se acercaron a la estructura del texto y cuál fue su relación con los mismos.

Por último, los distintos escritos -a manera de ejemplo se toma uno y se expone en el Anexo C- que los estudiantes produjeron a lo largo del proceso de la intervención didáctica constituyeron otro instrumento de recopilación de información, ya que dieron cuenta del progreso de la población en cuanto a las propiedades del texto.

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1. Proceso de investigación

Con anterioridad se ha expresado que el objetivo de esta investigación fue atender a una necesidad procurando ofrecer posibilidades de mejora, lo cual circunscribe al presente proyecto en dos rutas: una investigativa y otra cimentada en la intervención.

De acuerdo con lo apenas mencionado y siguiendo las fases de la IA, que fueron expuestas en el capítulo tres, la ruta investigativa se dio de la siguiente forma: en la primera fase *identificación inicial de un problema* se empleó una prueba diagnóstica del lenguaje que estuvo soportada en los estándares básicos por competencias. Además, se diseñó un cuestionario que permitió caracterizar a la población y se llevó un registro de las sesiones de clase por medio de los diarios de campo. Lo ya mencionado fue determinante a la hora de identificar la situación problemática ligada a los procesos de escritura.

En la segunda fase, *elaborar un plan estratégico razonado de actuación*, la práctica docente se dio atendiendo a las necesidades del grupo y al plan de estudios del mismo, para articular correctamente el desarrollo de la investigación con lo exigido por la institución. Así, se diseñó una propuesta didáctica para afrontar la problemática relacionada a la producción escrita, en la que las narrativas costumbristas fueron el recurso principal empleado en la ejecución de ésta.

Finalmente, en la tercera fase, *reflexionar críticamente sobre lo que sucedió*, se llevó a cabo la respectiva evaluación de la propuesta por medio del análisis de los datos contenidos en cada

uno de los escritos realizados por los estudiantes a lo largo del proceso, esto con la intención de determinar si ésta ayudó a superar la dificultad identificada.

4.2. Propuesta didáctica

Por otra, este proyecto parte de la intervención por medio de la secuencia didáctica como una alternativa que proporciona la participación de todos los sujetos de la comunidad en la que se desarrolla la propuesta. De tal forma, la secuencia didáctica alrededor de las narraciones costumbristas hace posible la asimilación de conocimientos en la escritura de textos narrativos y el desarrollo de propiedades del texto escrito que el sujeto que utiliza este código debe conocer como la coherencia, la cohesión, entre otros.

Así, Álvarez (2012) define la secuencia didáctica como “un conjunto de actividades escolares (tareas) organizadas en el tiempo, articuladas de manera sistemática, en torno a un género discursivo oral o escrito, que pretende ayudar a los alumnos a dominar un determinado género discursivo, en cuanto que favorece escribir o hablar de forma adecuada en una determinada situación” (pág. 96).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta pedagógica acogió lo planteado por Marta Milian (2011) para la implementación de secuencias didácticas en el aula. Milian enuncia tres fases dentro de la SD denominadas de la siguiente manera:

Fase de representación inicial: se da a partir del hecho de sugerir una actividad discursiva con una intención determinada, la cual conlleva a establecer acuerdos, tomados también como criterios, para la realización tanto del producto como del proceso.

Fase de desarrollo del proyecto: da cabida a acciones tendientes a la escritura del texto y a las características del género. Para ello, en primera medida se establece el contenido temático, luego,

es necesario ampliar dicho contenido consultando otros textos; enseguida se debe dar una planificación del contenido. Cabe resaltar que durante todo el proceso la interacción con otros estudiantes y el profesor es un instrumento clave para aprender a escribir y a pensar sobre lo que se escribe y cómo se escribe.

Fase de evaluación: debe tener como base los objetivos planteados que guiaron los criterios de producción, el diálogo y la orientación del maestro, la valoración del proceso centrado en la conciencia del propio escritor, así como la revisión colectiva.

Partiendo de la propuesta que realiza Marta Milian sobre la secuencia didáctica, el presente proyecto de investigación tuvo como producto final la recopilación de una serie de talleres desarrollados de manera escrita que abordaban los pasos asimilados dentro del proceso de escritura durante la aplicación de la propuesta pedagógica.

Esta secuencia didáctica se desarrolló con base en las fases propuestas por Milian: en un primer momento se dio una *preparación*, allí los estudiantes realizaron talleres que permitieron reconocer el estado inicial de los procesos de escritura que se llevaban a cabo dentro del aula. Dichos talleres tuvieron que ver con el reconocimiento de los elementos de la narración. Después de esto, se realizaron actividades que permitieron a los estudiantes desarrollar habilidades referentes a las propiedades textuales como lo son la coherencia, la cohesión y la adecuación. Una vez abordadas dichas habilidades, a los estudiantes se les ofrecieron elementos que giraban en torno a la práctica y el entendimiento de dichos elementos narrativos y textuales a través de la lectura de textos pertenecientes a las narraciones costumbristas, los cuales fueron cuentos, poesía y canciones para fomentar en ellos los procesos de escritura que se pretendían alcanzar al final de este proyecto.

En este punto comenzó la fase de *producción*, allí los estudiantes usaron los elementos adquiridos para producir textos cortos que demostraron el desarrollo de textos sencillos que expresaban la pericia de los elementos adquiridos en la fase anterior.

Finalmente, en la fase de *evaluación* no se tuvo en cuenta solamente un resultado final, sino todo el proceso que los estudiantes llevaron a cabo durante la aplicación del proyecto, esto porque cada taller tuvo momentos en los que los que ellos debían demostrar la destreza en los procesos de escritura.

Es importante mencionar que todo lo anterior fue evidenciado por medio de la implementación de un portafolio, el cual está definido por Ribas (2011) como “carpeta del alumno, que sintetiza una nueva manera de entender la evaluación” y que además “puede hacer evidente el proceso de aprendizaje y de producción o de comprensión de los textos, seas orales o escritos” (pág. 69). Entonces, el uso del portafolio se introdujo desde el inicio hasta el cierre de la aplicación de esta propuesta pedagógica, por lo cual también es importante aclarar que fue individual.

En conclusión, la propuesta de intervención pedagógica acogió una secuencia didáctica en la que se dieron actividades relacionadas con los procesos de escritura mediante la creación de textos escritos. En el tiempo de las tres fases expuestas los participantes tuvieron un acercamiento a la escritura partiendo de una posición que se proponía desarrollar el conocimiento sobre los términos generales que evidencia la acción de crear narraciones. A continuación se describen los criterios ya explicados respecto a cada una de las fases de la intervención:

<i>FASES</i>	<i>CRITERIOS</i>
Preparación	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia los elementos de la narración: estructura, personajes, argumento, tiempo, espacio, narrador. - Desarrolla ejercicios de coherencia y cohesión soportados en las narraciones costumbristas.
Producción	<ul style="list-style-type: none"> - Profundiza en la comprensión de los elementos que brindan coherencia y cohesión a un texto. - Produce textos teniendo en cuenta las explicaciones y los ejercicios expuestos en cada intervención.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica, escribe y revisa y sus escritos. - Corrige sus escritos y los de otros partiendo de lo planteado por el interventor y de los archivado en su portafolio.

5. ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y RESULTADOS

Este capítulo tiene como objetivo mostrar el análisis de los distintos ejercicios desarrollados durante la intervención pedagógica con el propósito de responder a la pregunta de investigación. Las intervenciones, siempre atendiendo a lo establecido por la investigación-acción participativa, brindaron la posibilidad de reunir información sobre la producción escrita de los estudiantes del grado 501. Los datos recuperados exponen los avances que los sujetos participantes hicieron alrededor de los procesos de escritura, en los cuales se valoraron la apropiada implementación de elementos lingüísticos como la coherencia, cohesión y adecuación que tomaron lugar en las diferentes actividades de escritura en las que las narraciones costumbristas fueron el medio empleado.

Este apartado se desarrolla en cuatro secciones: en la primera se muestra el análisis del diagnóstico que se realizó al inicio de la investigación; en la segunda se expone el análisis de la muestra, las distintas actividades ejecutadas en cada una de las fases y los respectivos datos aportados por los productos recogidos durante todo el proceso investigativo. Además de esto, en la tercera se expone el análisis al ejercicio final y en la cuarta, la contrastación entre los resultados de la prueba inicial y el de la final para mostrar qué avances hubo y la incidencia de la propuesta didáctica en ello.

5.1. Diagnóstico

La prueba que se implementó en el curso participante, y la cual sirvió como diagnóstico, tenía relación con la competencia escrita y establecía como objetivo evaluar los aspectos relacionados con la escritura de los estudiantes para, a partir de allí, plantear una ruta que permitiera conocer la incidencia de un número de estrategias que se emplearon en la propuesta

pedagógica a lo largo de la intervención. Fueron tenidos en cuenta aspectos como la coherencia, la cohesión y adecuación, es decir, para efectos del análisis de la información, se siguió los elementos definidos en la matriz categorial.

La prueba diagnóstica (Ver anexo D) estaba constituida por un fragmento narrativo acompañado de una instrucción en la que los estudiantes debían seleccionar una escena y/o momento que les hubiese gustado o impresionado para representar a través de un dibujo y, luego, para justificar por medio de un párrafo por qué esa escena/momento había sido de las otras presentadas en el texto la más impactante para él o ella.

Con el propósito de analizar los aspectos anteriormente mencionados en los textos, se recurrió a una lista de cotejo con los siete indicadores que se exponen en la matriz categorial y los cuales son: primero, el estudiante reconoce una sucesión de eventos por medio de distintas formas sintácticas; segundo, determina el tema y las ideas principales y secundarias a través de la selección y organización de la información; tercero, estructura textos siguiendo el orden de introducción, desarrollo y conclusiones mientras da progresión a la información –los cuales se encuentran en la coherencia como categoría-. Dentro de la categoría de cohesión, como cuarto indicador, se evidencia el uso de conectores textuales para expresar y conectar las ideas permitiendo la comprensión global del significado del texto; como quinto, mantiene el referente y reemplaza o sustituye elementos en el texto por medio del uso de sinónimos y pronombres; y como sexto, organiza los diferentes elementos del texto permitiendo la fluidez del discurso. Finalmente, en la categoría de adecuación se halla el séptimo indicador en el cual el estudiante elige el léxico a incluir en su texto teniendo en cuenta la situación comunicativa.

La lectura de los datos obtenidos se presenta con las imágenes que se muestran a continuación, las cuales fueron recopiladas de los productos elaborados por los participantes, que a su vez estaban archivados durante todo el año escolar en un portafolio decorado por cada uno de los estudiantes y que muestran la situación de los estudiantes al iniciar el proyecto de investigación. Vale la pena resaltar que las conclusiones arrojadas por el diagnóstico estarán contrastándose con el análisis de las fases desarrolladas en la investigación.

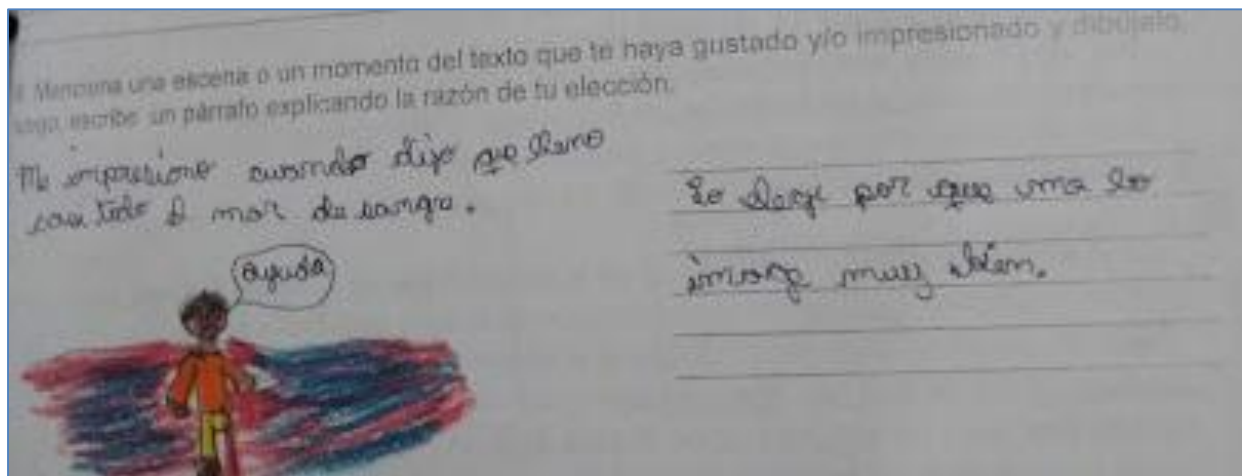


Figura 1

En la Figura 1 es posible observar cómo los estudiantes en su intento por responder a la tarea crearon ideas separadas en lugar de un párrafo que guardase una relación semántica. Lo anterior reflejado en problemas de continuidad donde no se halla vínculo entre las ideas expuestas, es decir, las oraciones aportadas en los párrafos no logran encadenarse y no permiten, al mismo tiempo, el aporte de nueva información.



Figura 2

De otra manera, como se muestra en la figura 2, otro aspecto del que carecían los textos y que ocasionaba también problemas en el desarrollo de la coherencia era la falta de empleo de mecanismos de cohesión. Así, fue posible observar que los conectores textuales no son un constituyente de los párrafos desarrollados por los estudiantes, esto visto en proposiciones que son puestas una tras la otra sin establecer un elemento de relación o nexos. Las ideas eran redactadas empleando una puntuación errada y casi inexistente en la mayoría de los textos analizados.

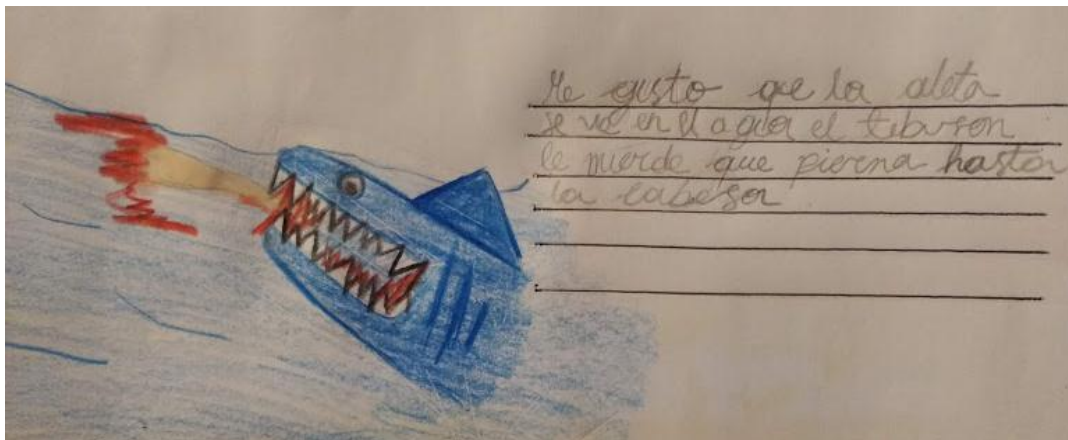


Figura 3

También, como otro ejemplo de lo apenas dicho, la Figura número 3 refleja la forma en que otro de los estudiantes al redactar su párrafo ofrece información que no se halla vinculada por conectores u otras formas de cohesión, lo cual se identifica al leer “me gusto que la aleta se ve en el agua” y luego, sin establecer un mecanismo que le permitiera seguir hablando de la escena elegida expresada en la primera parte de su escrito, el estudiante propone datos que dejan de hablar de “la aleta” que es posible observar y en cambio, arroja una proposición donde expresa lo que sufre el protagonista de la narración. Asimismo, el estudiante omite por completo la implementación de signos de puntuación que permitieran que su texto estuviese organizado mejor permitiendo la lectura y comprensión del mismo.

De igual forma, los estudiantes empleaban un registro informal, como se ve también en la figura 2, donde hablando de la herida causada por el tiburón en una pierna, este último término era reemplazado por “pata”. En este mismo orden de ideas, si se observa la Figura 4 otro estudiante emplea un término que corresponde más al plano de lo oral que a lo que se espera en lo escrito, entonces, se habla de “barriga” reemplazando el término que en el texto se encuentra como vientre.

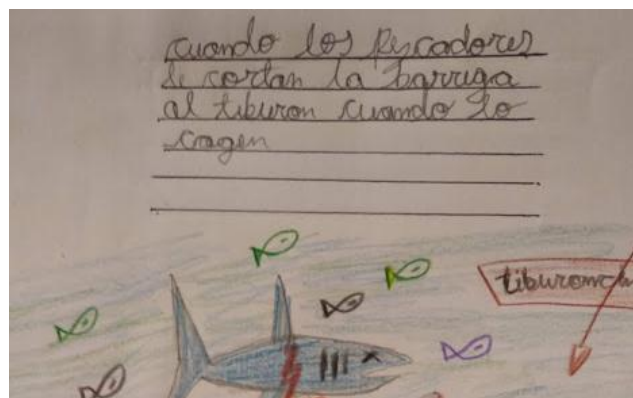


Figura 4

Partiendo del diagnóstico se constató la presencia de varias problemáticas relacionadas a la coherencia, gracias a que los participantes no daban a las ideas una organización correcta, impidiendo la comprensión total de sus párrafos. También, era notable la necesidad de trabajar con elementos pertenecientes a la cohesión como la sinonimia, enlaces o conectores y puntuación puesto que, en la mayoría de los escritos los estudiantes incurrían en los mismos errores. Y, por último, había que destinar intervenciones en las que la adecuación formara parte ya que en las líneas escritas por la población participante era evidente la falta de planificación y la expresividad del hablante, es decir, se hacía uso de un registro coloquial.

5.2 Análisis de las fases de la propuesta de intervención didáctica

Atendiendo a las problemáticas que ya han sido descritas, se propuso una secuencia didáctica como propuesta pedagógica conformada por tres fases que permitieron incluir las narraciones costumbristas en la metodología de la clase de Lengua Castellana de 501, trabajar los mecanismos que brindan adecuación, coherencia y cohesión a un texto, disfrutar de espacios para la creación de textos y generar momentos para reflexión en torno a los procesos de escritura.

Así, en la primera fase, cuyo objetivo era que los estudiantes tuvieran un acercamiento a las narraciones costumbristas y a elementos de coherencia, cohesión y adecuación, las primeras sesiones estuvieron empleadas en el reconocimiento de los elementos que constituyen un texto narrativo y en el inicio del estudio de distintos componentes textuales. En la primera de ellas, los participantes debían identificar los elementos de la narración empleando los niveles de lectura literal e inferencial en el texto narrativo que fue dado en la prueba diagnóstica perteneciente a la Región Insular para luego organizarlos en un esquema, tal como se muestra en la figura 5, en la cual es posible observar cómo el estudiante al haber reconocido los componentes de un texto

narrativo los organiza adecuadamente en un esquema, el cual le permitiría revisar más rápido la información importante sobre esta temática en situaciones futuras.

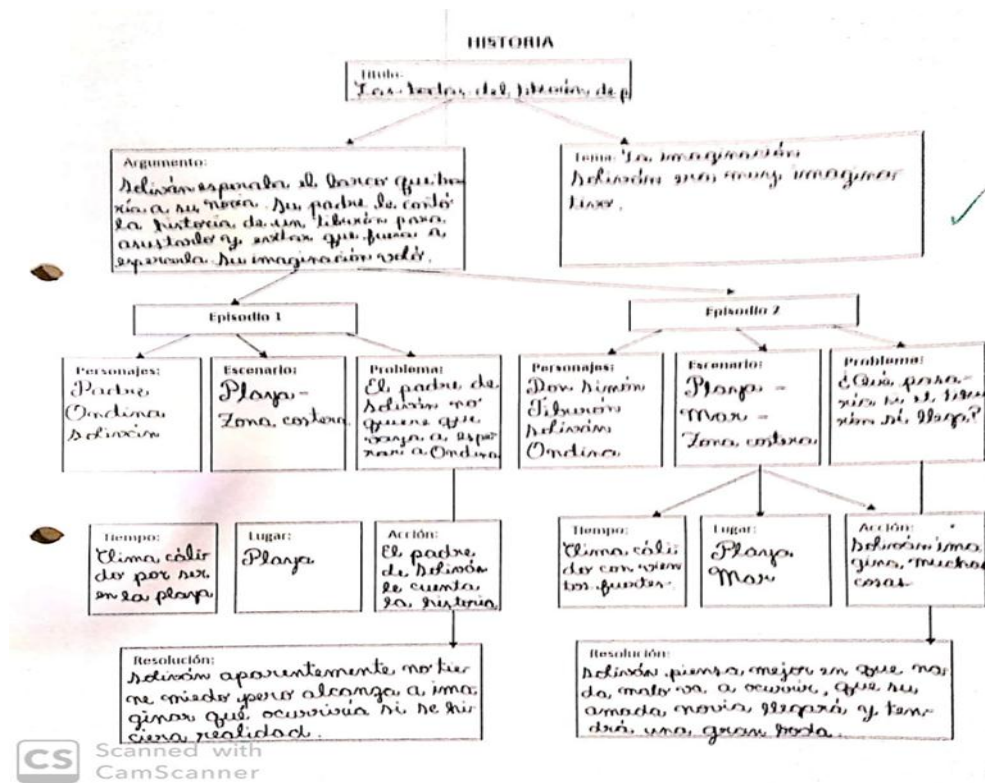


Figura 5

Siguiendo con lo anterior, en la segunda actividad, los estudiantes debían reconocer el uso de los conectores textuales a la hora de establecer orden y relaciones significativas entre frases. Para ello, se procedió empezando por la revisión del significado y el uso que brindaban los estudiantes a los conectores textuales, de esta manera, se trabajó con un párrafo en el que no se evidenciaba el uso de conectores, esto con el objetivo de hacer un ejercicio de lectura y reflexión ante lo que debe tener un párrafo para su comprensión, en este caso los conectores textuales.

Para lo anterior, se organizaron parejas que en sus cuadernos debían proponer la mejora del texto propuesto, agregando únicamente conectores que fueron trabajados en el grado

anteriormente cursado, cuarto, para luego hacer un ejercicio de lectura en voz alta de algunos de los nuevos párrafos a manera de socialización. Por último, debían identificar nuevos conectores textuales y sus respectivas clases en una lista dada para reescribir el mismo párrafo cambiando los conectores con la intención de incluir unos nuevos sin alterar el significado del párrafo. A continuación se muestra uno de los ejercicios ejecutados por los estudiantes en los que se alcanzan a divisar las palabras que habían puesto como conector textual antes de ofrecer la explicación teórica sobre la función y las clases de este recurso de cohesión.

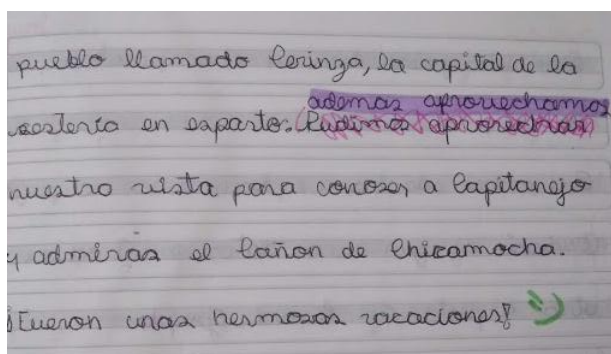
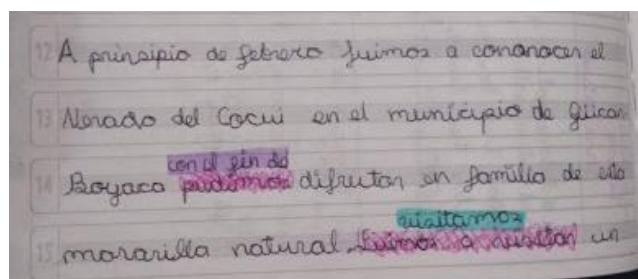


Figura 6

Y como tercera actividad en esta fase, los estudiantes empezaron a trabajar la coherencia textual. Aquí, el propósito era identificar la macroestructura como mecanismo de coherencia textual mientras se empleaba el mapa mental como organizador de la información. La intervención se inició mientras se escuchaba una canción –como ejemplo de narrativa costumbrista y expuesta en el Anexo E-, la cual se comentó a partir de una serie de preguntas.

Después de ello, los estudiantes tuvieron una introducción al mapa mental como una estrategia de organización de la información para, finalmente, construir un ejemplo de este tipo de mapa partiendo del tema de la canción, la estructura narrativa y las ideas principales y secundarias, tal cual lo refleja la figura 7:

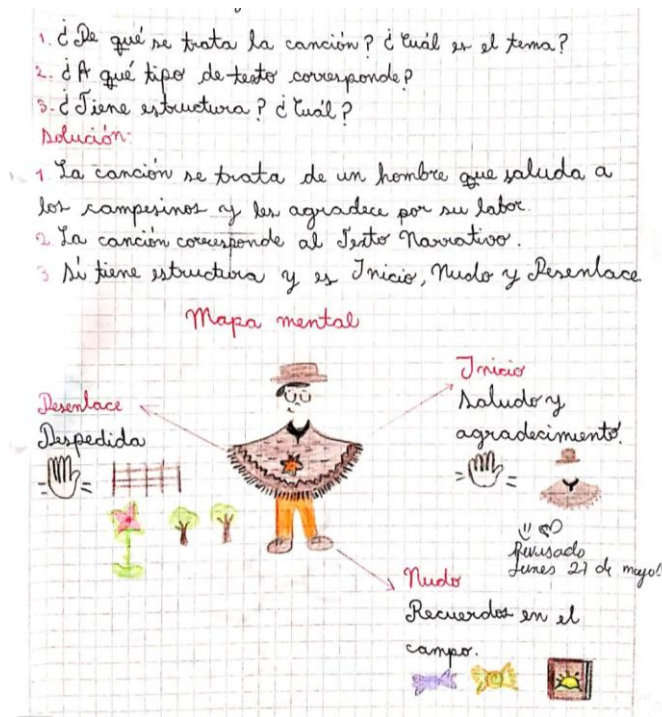


Figura 7

Ya habiendo estudiado las partes que constituyen un texto narrativo y habiendo comenzado a trabajar coherencia y cohesión, pasamos a la segunda fase de la propuesta de intervención pedagógica. En esta parte de las aplicaciones, se desarrollaron cuatro importantes talleres que brindaron la oportunidad de seguir trabajando en las propiedades textuales y dar inicio a la creación de los primeros textos. Por un lado, se trabajaron categorías gramaticales y puntuación en actividades que partían de la lectura de fragmentos de narraciones costumbristas, poemas en esta ocasión –de los cuales se puede apreciar uno en el Anexo F-; así mismo, se dio una clase en

la que un juego con conectores textuales trabajado por grupos permitió reforzar lo visto en la primera fase; y, finalmente, crearon un texto donde debían incluir las temáticas vistas hasta entonces. En este sentido, la figura 8 muestra algunos de las actividades que se llevaron a cabo en el aula.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA
GRADO QUINTO
2019

EJERCICIOS CATEGORÍAS GRAMATICALES

A. Lee detenidamente la siguiente estrofa y localiza TODAS las categorías:

Tú que cuidas mis hijos y mis viejos
y mi ranchito lleno de goces franciscanos,
Tú que me diste un tiple que canta como el agua labrantía
que baja de lavarle a Dios las manos.
Tú que me velas mi sueño después de la jornada
y ajustas el corpiño de mis eras el broche de la rosa,
Tú que haces florecer los arrayanes y endulzas los mortiños
y repites tus cielos en los ojos de mi esposa.

B. Existen varios tipos de ARTÍCULOS, señala cada tipo en las siguientes oraciones:

Tierra santandereana: descalzo mis cotizas
para entrar en tu historia de sangre comunera;
tienes tanto heroísmo, que bastaría El Socorro
para hacer otra patria si Colombia muriera.

Después de los combates tienes voz de agua
y empujas tus bambucos como empujando un río;
cuando un santandereano tiene en su mano un tiple,
es porque la bandera se le ha vuelto rocío.

C. Diferencia en las siguientes estrofas los ARTÍCULOS de los PRONOMBRES:

Figura 8

Por último, la tercera fase estuvo constituida por clases donde los estudiantes debían planificar, escribir y revisar tanto sus textos como los de algunos compañeros. Aquí, se pidió a los estudiantes que revisaran con detenimiento todas las herramientas y talleres que se habían brindado a lo largo del año escolar no solo en las intervenciones dadas por la maestra en

formación, sino también en las clases desarrolladas en el cumplimiento del plan de estudios, ya que el proceso fue un trabajo conjunto y progresivo. Los estudiantes contaron con sesiones en las que leían sobre el tema elegido por gusto propio y tomaban de allí la información que consideraban pertinente incluir en sus textos. Igualmente, elegían un posible lector con el fin de determinar el registro que usarían y, como siguiente paso, hicieron un borrador de su escrito, el cual no fue revisado ni evaluado por alguien distinto al autor, puesto que era un ejercicio que daría luces sobre cómo los participantes empleaban los recursos dados en la materia de Lengua Castellana. Por último, los estudiantes llevaron a cabo su escrito final para revisarlo en clase y otorgarle una autoevaluación y una coevaluación a partir de una rejilla creada para llevar el control de la totalidad de los textos, la cual se aprecia en la figura 9.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL
ÁREA DE LENGUA CASTELLANA
GRADOS CUARTO Y QUINTO
2019

NOMBRE: _____ CURSO: _____

RÚBRICA DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

Criterios	5	4	3	2	1	0
Contenido: el tema y la idea central se presentan de forma clara.						
Organización: las oraciones y los párrafos presentan ideas claras; el escrito, en general, presenta secuencia lógica de las ideas (inicio, desarrollo, cierre).						
Vocabulario y gramática: usa vocabulario diverso y aplica las reglas gramaticales adecuadamente.						
Ortografía, acentuación y puntuación: la escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación es correcto.						

Valoración	
18 - 20	Excelente escritor.
15 - 18	Muy buen escritor.
10 - 14	Escritor en proceso.
6 - 9	Debes trabajar más en tu escrito.
0 - 5	Necesitas ayuda con tu escrito.

No.	TEXTO	VALORACIÓN	OBSERVACIÓN
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Figura 9

5.3. Análisis de la actividad final

Teniendo en cuenta las sesiones de clase en las que el acercamiento al desarrollo del proceso de escritura soportado en narraciones costumbristas fue el principal objetivo, la última actividad propuesta se dividió en varios momentos y consistía en planear, escribir y revisar un texto.

Como primera medida, se les pidió a los estudiantes elegir un tema de su gusto y traer a clase información relacionada con el mismo, la cual debía leerse y seleccionarse para incluirla luego en el desarrollo del texto. También, los participantes debían elegir el lector a quien estaría dirigido sus escritos, esto con la finalidad de establecer el registro que mantendrían en sus creaciones. Enseguida, se le propuso a la población realizar un borrador de lo que sería la textualización de sus ideas. Por último, cada uno de los textos creados fue valorado, hablando desde el grupo en la clase, por su creador y por uno de sus compañeros por medio de una rejilla.

Habiendo descrito el procedimiento para desarrollar la última actividad de escritura de la propuesta de intervención, y la cual es nuestra unidad de análisis, a continuación se presentarán los resultados de las categorías que están propuestas en capítulos ya expuestos, es decir, se mostrará el efecto dado en la coherencia, la cohesión y la adecuación de los textos producidos en la ejecución del proyecto.

En lo que respecta a la categoría de coherencia y cuyo indicadores son: primero, el estudiante reconoce una sucesión de eventos por medio de distintas formas sintácticas; segundo, determina el tema y las ideas principales y secundarias a través de la selección y organización de la información; tercero, estructura textos siguiendo el orden de introducción, desarrollo y conclusiones mientras da progresión en la información. Así, el análisis se hizo con base en dos

aspectos: por un lado, la organización de la estructura comunicativa de una manera determinada introducción, desarrollo y conclusiones como componente fundamental en el desarrollo de la macroestructura de un escrito, y, por otra parte, el uso de las categorías gramaticales como componente de la microestructura de un texto.

Así, se encuentra que las producciones escritas elaboradas por los estudiantes brindan la posibilidad al lector de hallar una introducción que abre paso a lo que será el resto del texto, un desarrollo donde las acciones se relacionan de manera acertada y una conclusión donde es posible recuperar en breve la información presentada en las partes previas del texto. Esto significa que los estudiantes, a nivel macroestructural, lograron el objetivo de escribir textos que se dan de forma lógica por medio de una introducción, un desarrollo y una conclusión. Por ejemplo, es posible tomar texto como “Huellas que marcan” entre otras, que muestran el desarrollo de una estructura narrativa coherente. Véase en la figura 10 y 11 diferenciado por colores el desarrollo lógico de los textos apenas mencionados en introducción (naranja), nudo (verde) y desenlace (azul).

Huellas que marcan ✓

Una de las mascotas que más ha acompañado al hombre en la historia ha sido el gato. Esta mascota apareció mucho antes de Cleopatra y ha llegado hasta la actualidad siendo uno de los animales más influyentes en la vida de las personas. A continuación algunas características de estos grandes felinos.

Grandes felinos Introducción

Los gatos son animales domésticos, cariñosos y familiares de los grandes felinos. Hay una raza de gatos criollos que son calicos y en esta raza casi siempre son hembras. Calico significa que en el pelaje tienen 3 colores, los cuales son blanco, negro y naranja. Estos colores no se combinan ni se mezclan.

Desarrollo

Figura 10

Los gatos tienen bigotes que ayudan a detectar los obstáculos, también este el ronroneo de los gatos que significa que tiene confianza, que está feliz y tiene confianza que está seguro y protegido. A los gatos les encanta la limpieza y hacer personal.

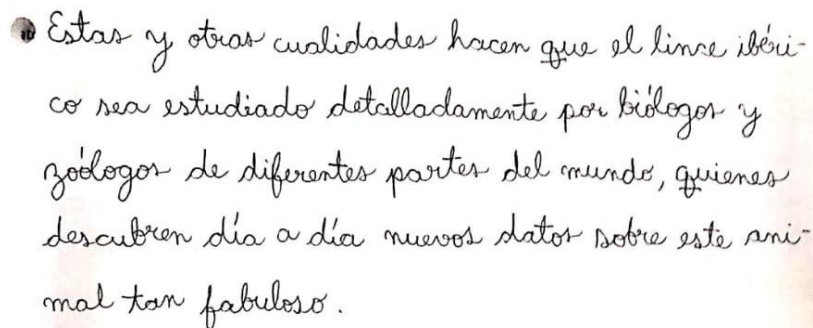
¿Sorprendente no? Estas características y muchas más otras son las que hacen destacar a este animal ejemplar, que cada día más hace parte del planeta un lugar agradable con sus personalidades y aporte a la historia.

Conclusión

Figura 11

En cuanto a las formas sintácticas, los textos creados por los estudiantes presentan una mejoría en la función expresada por el uso adecuado de las categorías gramaticales. En este sentido, se ve cómo las palabras están vinculadas de manera lógica, es decir, llevan una secuencia interna que permite seguir el texto y lograr comprender la información. Así, el

estudiante que produjo lo que se aprecia en la Figura 12 desarrolla una idea en la que es acertado el uso de artículos como “el” para referirse al lince, el cual concuerda con el género y número del sustantivo, igualmente, categorías como adjetivos, adverbios y otras son clasificadas para ser utilizadas de forma apropiada.



Estas y otras cualidades hacen que el lince ibérico sea estudiado detalladamente por biólogos y zoológicos de diferentes partes del mundo, quienes descubren día a día nuevos datos sobre este animal tan fabuloso.

Figura 12

Referente a la categoría de cohesión se evalúa si el estudiante, primero, utiliza conectores para expresar y conectar sus ideas en un texto, segundo, mantiene el referente y reemplaza o sustituye elementos en el texto por medio del uso de sinónimos y pronombres y, tercero, organiza los diferentes elementos del texto permitiendo la fluidez del discurso. Entonces, al evaluar las producciones escritas de la muestra tomada fue posible evidenciar que en los textos ya empiezan a aparecer conectores que permiten establecer nexos entre sus ideas, especialmente a mitad de párrafo, ya que fueron casi inexistentes los conectores puestos al inicio de un párrafo para vincularlo con el anterior. Así, en la Figura 13 se observa en la tercera línea un conector de adición, también, y uno de contraste en la última, pero, con los que el estudiante relaciona las ideas de este párrafo.

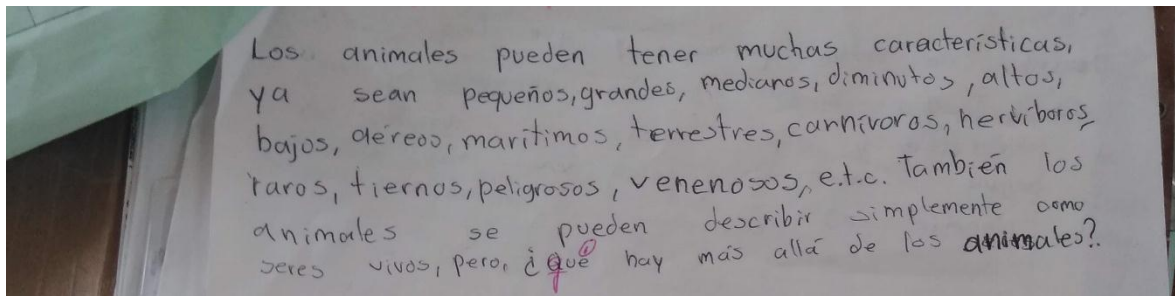


Figura 13

En cuanto al uso de los signos de puntuación, se ven progresos que son identificables al ver que los estudiantes ya no cortan las ideas con puntos seguidos y/o aparte, sino que se permiten desarrollar mejor sus argumentos en los que emplean la coma. A continuación, la Figura 14 expone cómo el estudiante hace uso adecuado de la coma; un aspecto importante que merece ser resaltado en este apartado es que la imagen es el resultado de un ejercicio de escritura libre donde el sujeto ya incluye temáticas trabajadas en clase incluso habiendo mencionado que por ser libre, el texto sería aceptado incluyendo los posibles errores en los que podían incurrir.

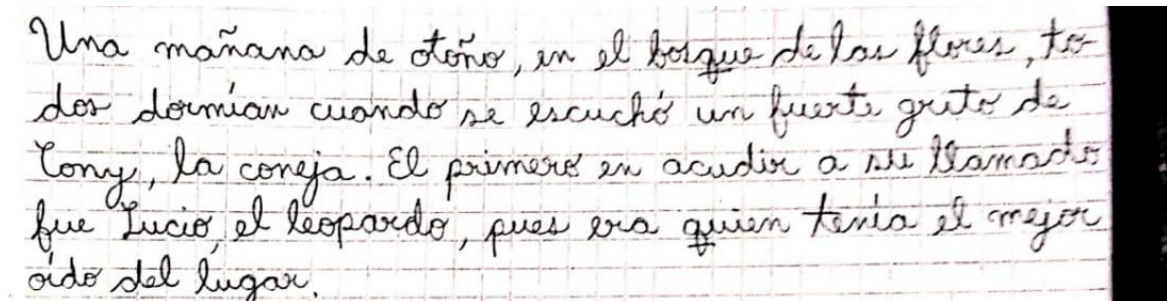


Figura 14

Ahora, relativo a la categoría de adecuación y después de analizar los productos archivados en el portafolio usado como instrumento de recolección de información, y gracias también a las actividades en las que los estudiantes debían establecer a quién iba dirigido su escrito y con qué fin (informar, convencer, contar, etc.), se evidencia que los textos están dados

para atender las características del interlocutor y lo que le exige el contexto. En consecuencia, los estudiantes han escogido como lectores a compañeros y familiares y partiendo de allí han adecuado su registro, han usado uno formal y, con base en ello, han organizado su léxico para que la intención de sus escritos fuese alcanzada por aquellos que disfrutaron de sus creaciones. Como lo demuestra la figura 15, el estudiante ha empleado en este texto un léxico acorde al tema que ha seleccionado previamente al proceso de escritura, la comunicación digital, y, ante eso, ha desarrollado este párrafo con palabras y expresiones como “formato”, “tipo de documento”, “foto” y “vídeo”.

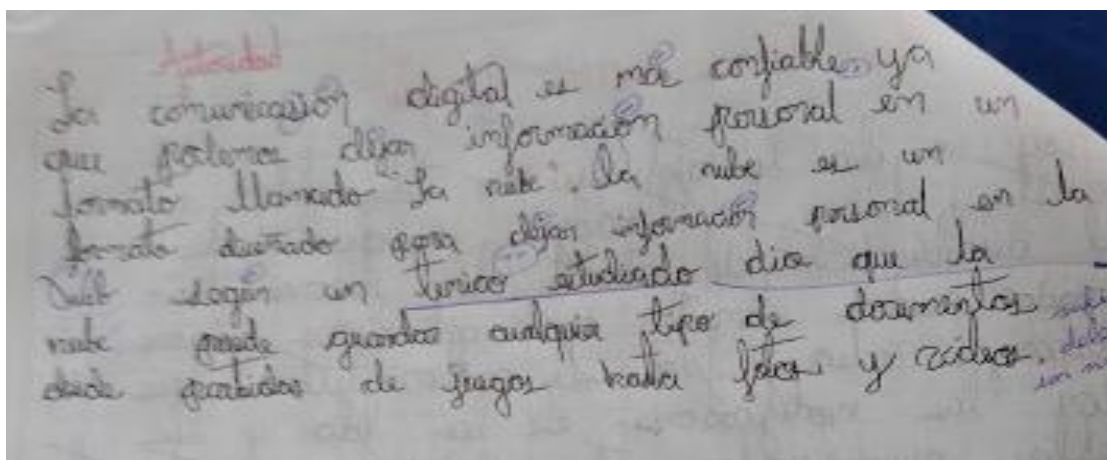


Figura 15

5.4. Contraste de los resultados de la actividad final con los resultados de la prueba diagnóstica

Ahora bien, si se comparan los resultados obtenidos de la culminación del proceso, aplicación de la propuesta pedagógica, con los de la prueba diagnóstica de los estudiantes en aspectos relacionados con la coherencia, se da la posibilidad de asegurar que un porcentaje significativo de la población participante desarrolló sus textos teniendo en cuenta la estructura lógica a la que debe ajustarse cada producción escrita. Lo anterior se comprueba partiendo de

que todos los estudiantes presentaban dificultad en este aspecto en los resultados obtenidos en la prueba hecha como diagnóstico, y en la actualidad, han mejorado notablemente en la organización de sus ideas y en el desarrollo de las mismas.

En otra instancia, al cotejar el rendimiento de los estudiantes en lo que a la coherencia textual atañe, se puede afirmar que aunque una buena parte de la muestra mejoró en los tres indicadores determinados en esta categoría, el más sobresaliente de estos es el relacionado con el conocimiento y uso de los conectores textuales. De esta manera, la implementación de la propuesta pedagógica permitió que los estudiantes desarrollen un proceso escritor más consciente, en el que están atentos a los recursos que pueden emplear a la hora de construir textos que se estructuran cohesivamente.

Y por último, con respecto a la categoría de adecuación se evidencian cambios entre lo obtenido en el diagnóstico y la última actividad. Cuando en la primera prueba se les pidió a los estudiantes la creación de un párrafo no contaban con la habilidad de pensar que había un posible interlocutor con unas características que hacen necesario ajustar el léxico empleado, ahora, al iniciar la planeación de un texto, se toman un momento en el que decidiendo a quiénes mostrarán sus escritos escogen igualmente las palabras idóneas para crear el texto

6. CONCLUSIONES

Se puede concluir que los objetivos que se establecieron al iniciar esta investigación se cumplieron, ya que se caracterizó el proceso escritor de los estudiantes del grado 501, se diseñó y ejecutó una propuesta didáctica fundamentada en las narraciones costumbristas y se evaluó la incidencia de estas narraciones como recurso didáctico en el fortalecimiento del proceso escritor de los estudiantes. Por ese motivo, es posible sostener que el uso de las narrativas costumbristas permite al maestro desarrollar sesiones de clase en las que se pueden trabajar aspectos pertenecientes a la coherencia, cohesión y adecuación, mostrando resultados de mejora como se expuso en el capítulo anterior. Así, por medio de la propuesta los estudiantes empezaron a generar textos en los que se identifica una estructura de introducción, desarrollo y conclusión, así como mostraron el vínculo entre sus ideas a través del uso de elementos de la cohesión donde se destaca el uso de conectores textuales, así como también, pusieron en práctica el uso del registro atendiendo a su interlocutor.

Las narrativas costumbristas inciden positivamente en el proceso de escritura de los estudiantes del grado 501 del IPN, gracias a que les permite vincularse en historias que fueron escritas por autores colombianos, llevándolos a diseñar lo que ha de ser la materialización de sus ideas, es decir, planear un texto en el que interfieren aspectos como la elección de su lector y, por ende, su registro, la selección y la organización de sus ideas y de la información a incluir, entre otros, para luego escribirlo y evaluarlo desde su posición y acompañado de sus pares. Más aún, estas narrativas permiten reforzar lo que los estudiantes desarrollan en su proyecto pedagógico transversal gracias a que las lecturas propuestas en los distintos talleres correspondían a la región del país que estaban explorando a través de distintas actividades, Insular en el primer trimestre y Andina en el segundo y tercero. De igual manera, la

implementación de las narrativas costumbristas en las aulas de clase no implica el uso de materiales de difícil acceso, todo lo contrario, los estudiantes pueden emplear distintos tipos de papel (hojas, cartulinas, cartón paja, hojas iris), lápices o esferos de colores que son traídos en la lista escolar desde el inicio de año. Trabajar a partir de las narraciones costumbristas permite planear actividades que pueden darse de manera individual y grupal.

6.1 Limitaciones y recomendaciones

Una de las principales limitaciones halladas en esta investigación fue el encontrarse en el desarrollo de la parte final del plan de estudios y ver que los temas expresados en éstas no son lo suficientemente llamativos para que los estudiantes los incluyeran en un ejercicio de argumentación, ya que ellos preferían inclinarse por temáticas controversiales y de actualidad. De tal forma, los futuros investigadores que anhelen incluir las narrativas costumbristas, deben procurar desarrollar ejercicios en el diagnóstico que apunten a identificar los tópicos predilectos de la población, así como también, deben diseñar secuencias didácticas o propuestas didácticas de menor duración, esto con el propósito de no limitar al estudiante al uso de una sola tipología textual, aclarando que aunque funciona efectivamente en los procesos de escritura, la población en este grado debe analizar, trabajar y saber usar otros tipos de texto.

Referencias

- Abero, Berardi, Capocasale, García, Rojas. (2015). *Investigación Educativa - Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo : Camus Ediciones.
- Aguinaga, M. (2003). *El cuento costumbrista como género de transición entre el artículo de costumbres y el cuento literario*. Editorial del cardo.
- Alvarado, García. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista universitaria de investigación*, 187-202.
- Álvarez Angulo, T. (2012). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: OCTAEDRO.
- Araguren, Duarte, & Muñoz. (1995). *Habilidades del Lenguaje*. Bogotá: PIME.
- Argüello, C. (2016). *Los cuadros costumbristas cundiboyacenses de fermín de pimentel y vargas: el universo simbólico de una identidad regional*. Bogotá.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir* . Barcelona : Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura* . Barcelona: Paidós.
- Cubillo Mora, D. M. (2013). *Sistematización de experiencias: la creación de textos narrativos (novela infantil corta) como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa departamental capellania*. Bogotá.
- Cuesta , Ó. J., & Gómez, A. (2013). La presencia del pensamiento narrativo en la letra de las canciones. *POLIANTEA*, 153-170.
- Díaz, Torruco, Martínez, & Varela. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico . *Investigación en Educación Médica* .
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- García, T. (2003). *El cuestionario como un instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo.
- IPN. (2017). *Proyecto Pedagógico de la Comunidad 3*. Bogotá.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa* . Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 27-39.
- Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En Ruiz, Abascal, Camps, Larringan, Margallo, Mateos, y otros, *Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura* (pág. 207). Barcelona: GRAÓ.

- Ministerio de Educación. (2006). *Estándares Básicos del Lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Porlan, & Martín. (1991). *El diario del profesor Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: DIADA.
- RAE. (2017). Recuperado el 12 de octubre de 2018, de Diccionario de la lengua española: <http://www.rae.es/rae.html>
- Ribas, T. (2011). Los instrumentos de evaluación. En Abascal, Camps, Larringan , Margallo, Mateos, Milian, y otros, *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pág. 207). Barcelona: GRAÓ.

ANEXOS

Anexo A

Fecha: jueves 25-10-2018	Observado: Curso 403
Diario de campo #: 7	Observador: Laura Silva Velasco
Lugar: Instituto Pedagógico Nacional	Hora: 8:55 – 10:25 am
Observación	Comentarios
<p>A las 9:00, llega la profesora al salón. Les recuerda a los estudiantes que ya deben estar listos para presentar las obras de teatro que ellos mismos han creado.</p> <p>La profesora da unas instrucciones generales para las presentaciones teatrales.</p> <p>-La maestra asigna el orden en que deberán presentarse.</p> <p>-Se presentan todos los grupos cuyos nombres era: Resident Evil, Walking Death, El Bullying, Estación Zombie, Los seis mosqueteros: tontos, bobos e idiotas y El caso de la familia Wake.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El salón es amplio y los puestos están organizados alrededor del salón, de tal manera que los actores (estudiantes) se presentarán en el centro de éste. - La profesora hace hincapié en la ética de la comunicación: pide que sean respetuosos como actores y como espectadores. - Igualmente, la maestra titular les dice a los estudiantes lo importante que es tener en cuenta la distribución del espacio, el tono de la voz y la claridad al hablar. - Además de la indicaciones anteriores, la profesora les ha expresado a los chicos que es necesario que al final de cada presentación se dé una ronda de comentarios “muy respetuosos y que no sean para refutar lo hecho por los actores sino que sirvan como consejo para una próxima vez”. - Se da un disfrute en el grupo, no hay estudiantes tímidos. - Además de los comentarios de los niños la profesora también da sus aportes de manera general tales como “este es un buen intento para imaginar lo que tienen que sortear los actores, por ello, hay que seguir trabajando en el género dramático” asimismo los felicita ya que ella considera que actuar “no es tan fácil ya que debes saberte el tema,

<p>-Son las 10:25 am y suena el timbre para ir a receso.</p>	<p>las acotaciones, utilizar una utilería y muchas cosas más”.</p> <ul style="list-style-type: none">- La profesora los felicita y les asegura que este ejercicio teatral les va a servir mucho para el siguiente curso (quinto) en el que vuelven a repasar todos los géneros literarios.- La profesora pide a los estudiantes que se cambien y que dejen en orden el espacio.
--	--

Anexo B



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL



ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

GRADO CUARTO

2018

CUESTIONARIO

Abajo hallarás un listado de preguntas que intentan recoger datos para un proyecto de investigación pedagógico que será desarrollado en el Instituto Pedagógico Nacional.

Apreciado estudiante lee con detenimiento y contesta la información adecuada.

Nombre: _____ Sexo: F ____ M ____

1. Fecha de nacimiento: _____
2. Lugar de nacimiento: _____
3. Nombre del barrio en que vives: _____
4. Tu familia está conformada por: Marca con una X

Mamá ____

Papá ____

Hermano (s) ____

Abuelos ____

Pareja de tu padre o madre ____

Otros familiares ____

Otros ____

5. ¿De qué país, ciudad o pueblo son tus padres?

Mamá: _____ Papá: _____

6. ¿Cuál es la profesión/ocupación de tus padres?

Mamá: _____ Papá: _____

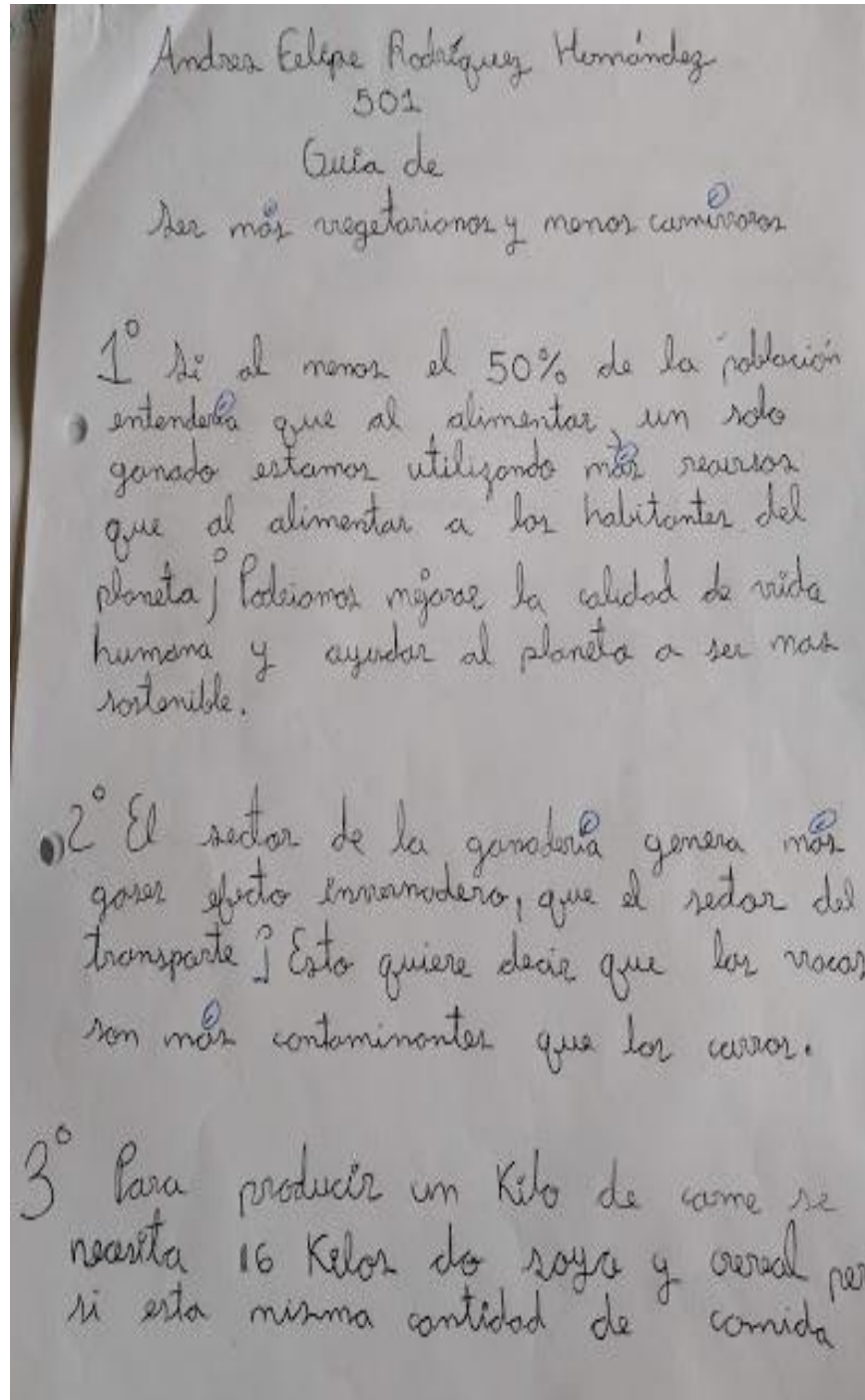
7. ¿Tú y tu familia pertenecen a alguna de las siguientes comunidades?

Campesinos ____

Afrocolombianos ____

Indígena ____

- Otro__ ¿Cuál?_____
8. ¿Qué disfrutas hacer en tu tiempo libre/vacaciones? Elige con una X las actividades que más te gustan
- Leer___
 Escribir___
 Ver televisión___
 Navegar en Internet___
 Hacer actividad física___
 Cantar___
 Interpretar un instrumento___
 Viajar___
 Otros_____
9. ¿Disfrutas leer? ¿Por qué? _____ -
10. ¿Cuáles de los siguientes tipos de lectura prefieres?
- Leyendas___
 Mitos___
 Coplas y refranes___
 Poesía___
 Terror___
 Cómics___
 Ciencia ficción___
 Aventura___
 Otros_____
11. ¿Disfrutas escribir? ¿Por qué? _____
12. ¿Participarías en la creación de un libro de coplas?
- Sí___ No___ ¿Por qué? _____
13. ¿En el tiempo que llevas en el IPN has hecho parte de presentaciones orales?
- Sí___ No___ ¿Cuáles?_____
14. ¿Es de tu agrado la clase de español?
- Sí___ No___ ¿Por qué?_____
15. ¿Qué tipo de actividades realizan en clase de español?
16. ¿Qué clase de ejercicios/actividades se podrían desarrollar o hacen falta en tu asignatura de español?



Anexo D



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL**

**ÁREA DE LENGUA CASTELLANA
GRADO QUINTO
2019**



Nombre: _____ **Fecha:** _____

Lee atentamente el siguiente fragmento, luego desarrolla la instrucción.

LAS BODAS DEL TIBURÓN DE PLATA

(Tomado del cuento escrito por Lenito Robinson-Bent nacido en Isla de Providencia)

Mi papá no quiere que yo venga a la playa a esperar el barco que traerá a mi novia. Él dice que yo me pongo a imaginar cosas raras que no existen. Yo le dije que yo la quería, la quiero, y que el pastor de la iglesia ya prometió casarnos en unas bodas grandes que luego serán amenizadas con música de guitarras, acordeones, tambores, violines y mucha comida y mucha bebida, pero mucho más que en las fiestas de los domingos en la playa. Mi papá siempre trata de asustarme con el cuento del tiburón, pero yo no le tengo miedo. No sé, pero es posible que algún día venga uno mientras yo esté nadando hacia el barco.

Así va a suceder: una vela blanca aparece a los lejos en el horizonte y cuando esté cerca empiezo a nadar con todas mis fuerzas, más rápido que la barracuda de don Simón. Cuando esté ya lejos de la playa la gente me grita, «tiburón, tiburón; devuélvete Soliván», pero yo no los escucho a causa del viento fuerte que no me deja oír nada, y aunque oyera no les creería nada, siempre me dicen mentiras para asustarme, y además, tengo demasiado afán para llegar a donde está mi Ondina. Y viene el tiburón que ya se voltea boca arriba para cortarme una pierna. Sobre la playa abigarrada la multitud reunida que mira hacia el mar está viendo cómo la aleta de plata del monstruo se desliza cortando el agua, y ellos me agitan desesperadamente las manos y gritan a todo pulmón cosas que yo no oigo y que tampoco quiero escuchar. El tiburón logra amputarme una pierna y me desmayo ahogándome en una nube de sangre que opaca el océano; luego vuelve y me lleva la otra mientras me hundo más y más echando burbujas rojas por la nariz y la boca, retorna y me lleva una mano y después la otra, luego el tronco con la cabeza... ¿y qué tal si Ondina está viendo todo eso? Pobrecita. Yo creo que también ella se tiraría al agua.

Luego se acaba la fiesta del domingo en la playa y todos los hombres, armados de arpón, sedal, lanzas, machetes, cuchillos, empujan sus canoas al agua para salir a pescar al tiburón malhechor. Mejor no pensar en eso; sería horrible que después de capturar al tiburón y cortar su vientre mi Ondina me tenga que ver descuartizado y así no me va a querer. Es muy probable que eso suceda hoy, pero es seguro que mi Ondina llega en el barco que acabo de ver en el horizonte. Veinticinco años esperándola no es nada, y si el tiburón plateado no me come, las bodas serán más grandes que todas las fiestas de domingo en la playa

1. Menciona una escena o un momento del texto que te haya gustado y/o impresionado y dibújalo, luego, escribe un párrafo explicando la razón de tu elección.

Anexo E

Canción: Buenos días campesino – Jorge Velosa Ruiz

Buenos días campesino, buenos días
Donde quiera que te encuentres aquí va
Mi saludo y mi deseo porque la vida
Te conceda todo lo que tú me das
Buenos días campesino y campesina
Florecitas que llevo en mi corazón
Con orgullo, con cariño y con respeto
Porque me lo han dado todo
Porque me lo han dado todo
Para volverme canción.

Me saludas campesino a la familia
Y a todos en la vereda por favor
Y les dices que en mi libro de recuerdos
Cada uno me ha dejado su renglón
El abuelo con sus cuentos que contaba
Por las tardes para despedir el sol
Y la abuela con su feria de sabores
Con sus dulces de colores
Con sus dulces de colores
Lo mejor de lo mejor

Por ahora campesino me despido
Y te ruego que si no es mucho pedir
Me consientas las maticas y el aljibe
Y a todos los animales que hay allí,
Es que todo amigo mío anda de luto
Y la vida no es solo fatalidad
Y ella sabe que en tus manos también tiene
Que en tus manos también tiene
Tiene otra oportunidad.

Anexo F

Atendiendo al proyecto pedagógico integrado (P.P.I) de la Comunidad 3 y su propósito de *favorecer ambientes de aprendizaje que, a través de un enfoque integrador y lúdico, posibiliten a los estudiantes conocer y vivenciar elementos socioculturales de cara a la valoración de las tradiciones, el patrimonio cultural y el afianzamiento de la identidad nacional, frente a los retos que nos plantea el contexto de la globalización*, y siguiendo el plan de estudios, se propone la siguiente actividad en la que los estudiantes pueden acercarse a la obra de uno de los poetas antioqueños que mejor retrata las costumbres y el sentir de esa región.

ORACIÓN DEL ARRIERO

Jorge Robledo Ortiz

Santa Fe de Antioquia, 30 de septiembre de 1917- Medellín, 22 de agosto de 1990
Poeta y periodista

¡Señor!

Tú que me diste la sencilla alegría
de andar de madrugada en madrugada,
despertando caminos que llevan al trabajo
mientras sube a mis venas la tierra enamorada.

Tú que encendiste el sol encima de mis mulas
y me diste un carriel y unas cotizas y un rústico "yesquero"
y un arriador trenzado de paisajes
y un pan honrado y un amor sincero.

Tú que cuidas mis hijos y mis viejos
y mi ranchito lleno de goces franciscanos,
Tú que me diste un tiple que canta como el agua labrantía
que baja de lavarle a Dios las manos.
Tú que me velas mi sueño después de la jornada
y ajustas el corpiño de mis eras el broche de la rosa,
Tú que haces florecer los arrayanes y endulzas los mortiños
y repites tus cielos en los ojos de mi esposa.

Tú que me diste un alma campesina
que cree en las campanas que llaman al rosario
y que se aprieta, igual que una mulera,

las indulgencias del escapulario.

Tú que me hiciste simple, con inédita arcilla de montaña
y me enseñaste a perdonar la herida
y a ver en tu Evangelio de los pobres
la Verdad, el Camino y la Razón eterna de la vida.

Hazme instrumento de tu paz cristiana,
de la que necesitan mis maizales,
de esa paz que consuela los trapiches
y echa a rodar canciones entre los cafetales.

Señor: haz que donde yo vaya
no llore un niño ni haya un padre ausente,
con esa ausencia amarga, con esa ausencia roja
que arruga los claveles a la altura del pecho y de la frente.

Que no “tope”, Señor, junto a la “trocha”,
al lado del yarumo solitario,
a una madre que enreda sus entrañas
en los rústicos brazos de un calvario.

Hazme, Señor, la gracia de ser tu mensajero de cotizas,
que a donde llegue yo con mi mulada,
sea la tierra buena y esté la fe junto al fogón prendida
y el saludo sea simple y no tenga violencia la mirada.

Que el labriego no esconda la semilla
por miedo al bandolero;
que no haya hilos de sangre en los machetes
ni cruces de madera en el lacre cansado del sendero.

Que el leñador regrese por la tarde
con su fatiga al hombro como cargando un trino;
que en el rancho, la lámpara votiva
queme aceite y no llanto campesino.

Que si hay niños sin madre y sin juguetes,
tengan, al menos, su ración de cielo;
que no zurza responsos la abuelita
ni fume más ausencias el abuelo.

Tú que inventaste el trompo de “guayabo”
y la muñeca de cartón y la sombra pequeña del niño montañero,

hazle a los huerfanitos sin amparo
aunque sea un amor de muñequero.

Diles que allá en tu Reino,
donde la espina sirve para coser el velo de la luna,
está la madre remendando nubes
para los niños que dejó en la cuna.

Yo que todos los días, desde que el sol despierta,
llevo sobre mis mulas un "jato" de paisajes,
quisiera ser un santo: San Juancho de Arriería
para rezar la patria que me aprendo en los viajes.

Y decir en las fondas: hermanos de mi angustia,
barro del mismo barro, semillas de mi ancestro,
no asesinéis la patria que la patria es tan dulce
como en el niño pobre la voz del Padrenuestro.

Yo he visto madrugadas de Antioquía y del Tolima:
son frescas y son pródigas como frutas maduras.
Allí la tierra curva un himno de azadones,
un himno de esperanza y un himno de herraduras.

Acompañadme, hermanos, por la región del Cauca
y os mostraré la piedra en moldes de hidalguía,
en Popayán cabalga de espuelas la esperanza
y es sobre los blasones que se desmaya el día.

Vamos a pie por Caldas y entremos al Quindío.
Visitemos de noche sus aldeas dormidas
y los cafetos niños nos dirán que el futuro
está esperando flores y no llanto y heridas.

Bajemos a Nariño. Silenciosos virreinales
nos dirán que Colombia tiene estampa aldeana.
No le pidáis violencia a quienes son tan claros
como en sus campanarios la voz de la campana.

En el Valle del Cauca, corazón de azúcar
en donde las palmeras son sombras de María,
no cabe la tristeza ni un muerto por rencores
porque nunca se ha visto de luto una sandía.

Sigamos tras las mulas al litoral de yodo
y de arenas que cantan y de olas que besan;
el costeño no puede silenciar la alegría
porque allí sangre y danza son dos ritmos que rezan.

Vamos a ver los Llanos donde el cielo va al anca
de los potros salvajes de cascos sobre el viento,
en su esmeralda cabe el corazón de América
pero su paz se arruga con un remordimiento.

Por Boyacá he pasado: gente sencilla y buena
para quien es la Virgen su novia campesina.
Si un boyacense mata se entristece el paisaje
porque en las romerías ya falta una guabina.

También he recorrido la fría altiplanicie
donde el viejo Bochica peinó una catarata
y dentro del florero de González Llorente
la libertad tenía rumor de serenata.

En el Chocó he sentido más liviano el platino
que el amor de la raza por su tierra bendita.
En el San Juan, los bogas hunden sus ojos negros
para pescar canciones y ancestros de ebonita.

Tierra santandereana: descalzo mis cotizas
para entrar en tu historia de sangre comunera;
tienes tanto heroísmo, que bastaría El Socorro
para hacer otra patria si Colombia muriera.

Después de los combates tienes voz de agua
y empujas tus bambucos como empujando un río;
cuando un santandereano tiene en su mano un tiple,
es porque la bandera se le ha vuelto rocío.

Así quisiera hablarles, yo, Juancho de Arriería,
a todos los hermanos de esta patria olvidada,
hazme, Señor, la gracia de ser tu mensajero
de corazón sin odios y de conciencia honrada.

Y si Tú me permites que yo hable como arriero

y bendiga la tierra con fe y con mansedumbre,
tal vez no haya más niños sin pan y sin juguetes
y no haya más hogares sin amor y sin lumbre.

Tú, Señor, que me diste la sencilla alegría
de tener un ranchito lleno de tu presencia,
déjame ser lo mismo que el Panchito de Umbría
para amansar al lobo su instinto de violencia.

Y verás que los hombres vuelven a ser felices
y que en los campos tornan a florecer las eras
y un vendaje de olvidos, perdones y raíces,
le curará a la patria sus cruces de madera.