

EL LENGUAJE METAFÓRICO EN LA APROPIACIÓN DE LA ESTRUCTURA  
TEXTUAL.

GINNA ESPERANZA CARDENAS CASTAÑEDA

Monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en  
Humanidades: español e inglés.

Asesora  
EMPERATRIZ ARDILA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS  
TRABAJO DE GRADO  
BOGOTÁ, D.C.  
2018.

**PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

*Nota de aceptación*

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

Bogotá D.C., junio de 2018

## **RESUMEN EJECUTIVO**

Esta investigación busca que los estudiantes del grado 603 del colegio IED Rafael Bernal Jiménez, apropien los aspectos de la estructura textual (coherencia y cohesión) con el fin de que fortalezcan su producción textual. Para ello se diseñó una propuesta de intervención pedagógica basada en el uso del lenguaje metafórico conceptual y lingüístico desde Winner y Gardner (1977), Lakoff y Johnson (1996), Littlemore y Low (2006), Cameron (2003), Danesi (1986) y Low (1988), organizada en tres núcleos temáticos: el primero acerca de la influencia de los elementos fundamentales del lenguaje metafórico en la activación de asociaciones semánticas por rasgos comunes o por vínculos por pertenencia al mismo campo semántico, el segundo relacionado con el lenguaje metafórico conceptual que parten de las asociaciones semánticas relativas a palabras claves, rasgos de similitud y experiencias físicas; y el tercero sobre el lenguaje metafórico lingüístico que surge de las relaciones semánticas entre las experiencias socioculturales, conocimientos, expresiones idiomáticas e inferencias con la imagen. Se evidenció que ambos tipos de lenguaje metafórico contribuyeron a que los estudiantes establecieran en sus narraciones la coherencia, la cohesión y la progresión temática, además de reconocer la intención comunicativa y la construcción del sentido en el proceso de escritura.

**PALABRAS CLAVES:** producción escrita, lenguaje metafórico, estructura textual.

## **ABSTRAC**

This investigation was oriented to students from grade 603 in the school Rafael Bernal Jimenez used coherence and cohesion in order to improve their written production. For it, there was designed a pedagogic intervention based on the use of metaphorical language to the conceptual and linguistic level from Winner& Gardner (1977), Lakoff& Johnson (1996), Littlemore &Low (2006), Cameron (2003), Danesi (1986) and Low (1988) organized in three thematic cores: First relates with fundamental elements of the metaphorical language in the activation of semantic associations for common features or for links for belonging to the same semantic field, second related to the metaphorical conceptual language that they depart from the semantic associations relative to key words, features of similarity and physical experiences and third about metaphorical linguistic language that arises from the semantic relations between the social and cultural experiences, previous knowledge, idiomatic expressions and inferences with the image. There was demonstrated that both types of metaphorical language contributed that the students were established in his stories the coherence, the cohesion and the thematic progression, besides recognizing the communicative intention and the construction of the sense in the process of writing.

**KEY WORDS:** Written production, metaphorical language, coherence and cohesion.

## DEDICATORIA

*La dedicatoria de este trabajo de grado se divide en siete partes:*

*Para mi madre mi principio y mi impulso de vida*

*Para Jo porque la pregunta es: ¿Después de todo este tiempo? Y  
la respuesta será: siempre*

*Para Hilda, Irene, Irma, Nicolás, Fernando y Álvaro por ser  
maestros de vida*

*Para Ryan y Cory por llevarme en el tren de medianoche a  
ninguna parte*

*Para Liam, Zayn, Niall, Louis y Harry por acompañarme a  
caminar en el viento*

*Para Emperatriz, Ruth, Yolanda y Leo por sin invaluable  
ayuda para llegar a buen puerto*

*Y finalmente para mis estudiantes por ayudarme a encontrar  
tesoros escondidos a plena vista.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Para Gary Oldman quien puso a mi disposición todo su fabuloso repertorio fílmico para inspirarme.

Para Thomas Astruc y Greg Berlanti por guiarme en el camino para crear un mundo con más amor.


Para Bianka, Pablo, Gaby y Susy por orientarme con sus sabios consejos a ser una mejor docente.

Para FOB y Carolina por ser la mejor y más fiel compañía.

Para Mary McDonnell, Emma Watson, Diana Uribe, Melissa Benoist y Mayra Guerra mujeres increíbles que cambiaron mi vida.

Para mis increíbles maestros en la UPN por fortalecer mi vocación docente y brindarme la fortaleza para luchar por la educación.

Y finalmente para Sammy por ayudarme a encontrar mi destino en los recónditos secretos del mundo literario.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 105</b>	

### 1. Información General

<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	El lenguaje metafórico en la apropiación de la estructura textual.
<b>Autor(es)</b>	Cardenas Castañeda, Ginna Esperanza.
<b>Director</b>	Ardila Escobar, Emperatriz.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.85 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	PRODUCCIÓN ESCRITA; LENGUAJE METAFÓRICO; COHERENCIA; COHESIÓN.

### 2. Descripción

Este trabajo presenta la investigación- acción realizada en el grado 6° del colegio Rafael Bernal Jiménez, a partir de la implementación de una intervención pedagógica basada en el lenguaje metafórico a nivel conceptual y lingüístico, con el fin de contribuir a que los estudiantes apropien la coherencia y la cohesión con el fin de optimizar la producción de textos narrativos. Se encuentra que los estudiantes a la hora de escribir textos narrativos presentan dificultades en la organización en los hechos que va a narrar. Sus producciones son breves y se presentan dificultades en el desarrollo del nudo. Por otra parte, las prácticas de escritura en el aula habitualmente se reducen a la copia de información o la resolución de guías. Por eso es necesario que en la escuela se contemplen espacios significativos para la producción escrita, en los cuales se implementen ejercicios que impliquen el uso del lenguaje literario a través de las metáforas y la lectura de textos literarios, de modo que ellos vayan enriqueciendo su experiencia en el proceso de escritura.

### 3. Fuentes

Acquaroni Muñoz, R. (2008) *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Madrid, España.

Alderson, J.Ch. (2005). *Diagnosing Language Proficiency: The Interface between Assessment and*

*Learning*. Londres: Continuum International Publishing.

Álvarez Fernández, M.L. (2013) La orquestación del proceso de escritura. Desarrollo y diseños de edad y nivel. León, España.

Bernández, E. (1993). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología*, 34(1), Pág. 9-32.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. *La investigación en ciencias sociales*. Colombia, Editorial Norma.

Camargo, D. (2015) *Narrativas de vida: escritores y experiencias en el grado quinto 04 de la institución educativa Antonio Nariño*. Antioquia, Colombia.

Cameron, L. (2003): *Metaphor in educational discourse*, Londres-Nueva York, Continuum.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, 59.

Canales Urriola, J.A. (2014) *Relaciones retóricas en producciones escritas por niños de 4º básico*. Santiago, Chile.

Cassany, D., & Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Paidós Argentina.

Chaverra Fernández, D. (2008) Caracterización de la actividad metacognitiva durante la escritura mediada por una herramienta hipermedial. Antioquia, Colombia.

Danesi, M. (1986). The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 18(3), 1-10.

De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. *Bogotá: Antropos*.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Díaz Arcia, M.R. (2015) *Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas*. Antioquia, Colombia.

Ferreiro, E. (1988). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. México. Siglo XXI.

Ferreiro, E., Castorina, J. A., Goldin, D., Torres, R. M., & Quinteros, G. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio castorina, Daniel Golden y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.

Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa.



- Gómez Pabón S. (2016) *Autoevaluando entre letras*. Bogotá, Colombia.
- González Ramos, P.Y. (2016) *Procesos creativos con la literatura como mediación cultural*. Bogotá, Colombia.
- Halliday, M. A. (2001). *El lenguaje como semiótica social*.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Iparraquirre, M. S. (2012) *Escritura, variación lingüística y escolarización*. Buenos Aires, Argentina.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1987). La estructura metafórica del sistema conceptual humano. *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva, Barcelona, Editorial Paidós*, 233-247.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1996, 1.ª ed. 1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- Littlemore, J., & Low, G. D. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. Springer.
- Low, G. D. (1988). On teaching metaphor. *Applied linguistics*, 9(2), 125-147.
- Luceño Campos, J. L. (2008). Las competencias básicas en la expresión escrita. *Málaga, Ed. Aljibe*.
- Melero Zabal, M.A. (2015) *Escritura de textos argumentativos en enseñanza primaria y secundaria: variables cognitivas y motivacionales*. Madrid, España.
- Miguel, E. S. (1998). *Textos Expositivos*. Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Extraído de: [www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html)
- Ochoa, S., Correa, M., Aragón, L. & Mosquera, S. (2010) *Transformación de textos narrativos por niños de tercero a quinto grado*. Santiago de Cali, Colombia.
- Paredes, A. (1993). *Manual de técnicas narrativas: las voces del relato*. Grijalbo.
- Parra, M. (2004). *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, H. (2012) *Introducción al estudio de la narrativa*. Magisterio Editorial.
- Quiñones, L. (2016) *La escritura creativa como medio para mejorar la producción escrita*. Bogotá, Colombia.
- Ruíz Soto, D (2016) *Otra historia que contar: Estrategias para motivar los procesos de escritura y autoconocimiento en el grupo 606 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Bogotá, Colombia.
- Sabino, C. A. (1992). El proceso de investigación.
- Salamanca Solís, M. (2011) *Evaluación de una propuesta didáctica orientada a la producción de ensayos académicos en la universidad*. Santiago de Cali, Colombia.
- Salazar Beltrán, J. (2016) *La escritura a través de la metacognición*. Bogotá, Colombia.

Vélez S., C. (2001). *Apuntes de metodología de la investigación*. Departamento de Ciencias Básicas Universidad EAFIT. Medellín – Antioquia.

Van Dijk, T. A. (1998). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.

Van Dijk, T. A. (2007). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. Siglo XXI.

Winner, E., & Gardner, H. (1977). The comprehension of metaphor in brain-damaged patients. *Brain*, 100(4), 717-729.

#### **4. Contenidos**

Este trabajo de grado se divide en siete capítulos. El primero corresponde al problema donde se presenta la contextualización relacionada con una breve descripción de la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización del colegio y de los estudiantes, además, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación.

En el segundo capítulo, se encuentra el marco de referencia que contempla el estado del arte con las investigaciones, artículos y estudios relacionados sobre el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores en los que se apoya este trabajo.

El tercer capítulo presenta el diseño metodológico en el cual se menciona el tipo de investigación y el enfoque, como también las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recopilar la información, y la población con la cual se trabajó.

En el cuarto se menciona las fases desarrolladas en la investigación de acuerdo con las fases que propone la investigación-acción, y se describe la propuesta de intervención.

El quinto capítulo se refiere al análisis y organización de la información. El sexto capítulo está relacionado con los resultados y el séptimo capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones.

#### **5. Metodología**

Este trabajo es de tipo cualitativo desde el enfoque de investigación-acción pues se buscaba a través de una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en el lenguaje metafórico conceptual y lingüístico con el fin de contribuir en la apropiación de la coherencia y la cohesión, el proceso de producción escrita. Se utilizaron las técnicas como: observación no participante por medio del uso de diarios de campo, encuestas y pruebas diagnósticas para recopilar la información que sirvió para definir el problema de investigación y diseñar la propuesta de intervención.

## 6. Conclusiones

El uso de las metáforas conceptuales y lingüísticas aportó elementos significativos como: la activación de los conocimientos previos y experiencias, identificar las características de las tipologías textuales y realizar asociaciones establecidas por los ejercicios de escritura creativa para observar la apropiación de los aspectos de la estructura textual (coherencia y cohesión) en la producción escrita de los estudiantes.

Las estrategias didácticas implementadas durante la intervención pedagógica: retroalimentación, lectura en voz alta y actividades exploratorias ayudaron a fortalecer el proceso de composición escrita apropiando la estructura textual.

Teniendo en cuenta los resultados, se recomienda para fortalecer la producción escrita emplear el lenguaje metafórico como eje transversal desde el cual surjan los textos, ello posibilita que los estudiantes establezcan asociaciones a nivel semántico y sintáctico que promuevan la coherencia y la cohesión en el proceso de composición. Porque este tipo de lenguaje permite hacer hincapié en la intención comunicativa y la construcción del sentido al realizar el proceso de producción escrita.

Se sugiere el uso de estrategias didácticas como los procesos de revisión/edición y autoevaluaciones para promover la reflexión sobre el uso de la lengua en la producción escrita, ya que aplicándolas los estudiantes logran identificar la importancia de usar la lengua acorde con la intención comunicativa y la construcción del sentido.

Se recomienda proponer visitas a la biblioteca como un lugar exploración donde los estudiantes pueden enriquecer sus habilidades lectoras y desde allí enriquecer su producción escrita.

<b>Elaborado por:</b>	Cárdenas Castañeda, Ginna Esperanza.		
<b>Revisado por:</b>	Ardila Escobar, Emperatriz.		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	17	05	2018

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
<b>1. CAPÍTULO I PROBLEMA</b>	
1.1. Contextualización .....	18
1.1.1 Localidad .....	18
1.1.2 Institución .....	18
1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI).....	19
1.2. Caracterización de los estudiantes.....	20
1.2.1 Diagnóstico.....	23
1.3. Planteamiento del problema.....	24
1.4. Pregunta problema.....	28
1.5. Objetivos.....	28
1.5.1. Objetivo general.....	28
1.5.2. Objetivos específicos.....	28
1.6. Justificación.....	28
<b>2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA</b>	
2.1. Antecedentes (Estado del arte) .....	31
2.2. Marco teórico.....	35
<b>3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO</b>	
3.1. Tipo de investigación.....	44
3.2. Enfoque de Investigación-acción.....	44
3.3. Técnicas e instrumentos.....	45
3.4. Categorías de análisis y matriz categorial.....	47
3.5. Población.....	48
<b>4. CAPÍTULO IV FASES DEL PROYECTO</b>	
4.1. Fases desarrolladas.....	49
4.2. Descripción propuesta de intervención.....	50
<b>5. CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN</b>	
5.1. Organización de la información.....	53
5.2. Análisis de la información.....	56

<b>6.CAPÍTULO VI RESULTADOS.....</b>	<b>64</b>
<b>7. CAPÍTULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>78</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>86</b>

## ÍNDICE ANEXOS

<b>ANEXO 1: DIARIOS DE CAMPO DE LA OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 2: ENCUESTA.....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO 3: TABULACIÓN ENCUESTA.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXO 4: PRUEBA DIAGNÓSTICA.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO 5: CRITERIOS DE EVALUACIÓN SOBRE PRUEBA DIAGNÓSTICA.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO 6: TABULACIÓNPRUEBA DIAGNÓSTICA.....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO 7: INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO 8: MATRIZ DE LOS PRODUCTOS DE LOS ESTUDIANTES CATEGORÍAS INDUCTIVAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO 9: AUTOEVALUACIONES.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 10: MATRICES AUTOEVALUACIONES.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 11: MATRIZ DIARIOS DE CAMPO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....</b>	<b>104</b>

## INTRODUCCIÓN

En las sociedades contemporáneas la escritura constituye uno de los pilares de la comunicación y por ello la escuela aborda con prioridad cómo llevar a cabo los procesos de producción escrita, en ocasiones se respaldan a partir del uso de la literatura, específicamente utilizando el género narrativo, especialmente usando el cuento. Ello tiene dos propósitos, el primero producir textos a partir de la lectura de cuentos y el segundo evaluar el uso de los signos de puntuación y la ortografía de las palabras.

En estas actividades de producción no se enfatiza en la organización para dar sentido a los textos producidos tomando en cuenta aspectos como la coherencia y la cohesión, que influyen tanto en el nivel sintáctico y semántico del texto. Ni se explora las posibilidades que brinda el lenguaje metafórico presente tanto en la literatura como en algunas expresiones culturales. Por lo tanto, la producción escrita se reduce a elaborar textos sin el debido acompañamiento para evaluar cómo se escribe.

En este sentido, esta investigación pretende diseñar una intervención pedagógica que permita verificar la incidencia del lenguaje metafórico conceptual y lingüístico en la apropiación de la coherencia y la cohesión en el proceso de producción escrita de los estudiantes que conforman a la población estudiada, por medio de la implementación de ejercicios de escritura creativa y las estrategias didácticas como: la retroalimentación, la lectura en voz alta, el análisis de las lecturas a través de las preguntas causa/efecto y evidencia, las actividades exploratorias, los procesos de revisión/edición y las autoevaluaciones. Esto se aplicaba con el propósito de evidenciar cómo el lenguaje metafórico conceptual y lingüístico aporta al uso de la estructura textual para realizar el proceso de escritura de textos narrativos.

Cada uno de los capítulos que conforman este trabajo se orienta al objetivo que se propone en esta investigación. El primer capítulo acopia toda la información observada durante el trabajo de campo que permitió definir el rumbo del proyecto.

En el segundo capítulo se presenta el marco de referencia que contiene el estado del arte sobre las investigaciones relacionadas con el tema de la investigación, tanto a nivel nacional como internacional. Así como el contexto teórico que orienta a este proyecto, con autores como: Cassany & Comas. (1989), Luceño (2008) y Pérez. (2012) relacionados con el tema de la producción escrita, Van Dijk (1998, 2007), Miguel (1998), Bernández (1993) y Parra (2004) con los referentes teóricos acerca de la estructura textual y Winner & Gardner (1977), Lakoff & Johnson (1996), Danesi, (1986), Low, (1988) y Cameron (2003) con los postulados sobre el lenguaje metafórico.

El tercer capítulo aborda el diseño metodológico que utiliza esta investigación, en donde se menciona que la investigación es de tipo cualitativo, enmarcada en la investigación acción; además, las unidades de análisis junto con la matriz categorial diseñada para el análisis de la información, los instrumentos y técnicas de recolección de la información y una breve descripción de la población objeto de estudio.

En el cuarto capítulo se explicitan las fases del proyecto investigativo, se señala el tiempo que duró la investigación, y se hace una descripción general de la propuesta de intervención pensada para dar respuesta al interrogante de la investigación y que se dividió en tres núcleos temáticos: Iniciando en el mundo de las narraciones escritas, escribiendo narraciones desde lo fantástico y escribiendo narraciones desde lo cotidiano; señalando finalmente, la pertinencia de cada núcleo temático para desarrollar el proceso de producción escrita.



El quinto capítulo corresponde a la organización y análisis de la información. Se explica cómo se organizó la información y se hace un análisis de dicha información describiendo las relaciones que existen entre las categorías y subcategorías, con miras a dar respuesta a la pregunta problema. En el sexto capítulo se estipulan los resultados obtenidos durante la intervención pedagógica adelantada, considerando objetivos, unidades y categorías de análisis, así como la pregunta problema.

Finalmente, en el séptimo capítulo aborda las conclusiones derivadas de la intervención pedagógica, por lo tanto, se emiten juicios con relación a la pregunta y objetivos planteados inicialmente. Asimismo, se trazan las consecuencias y determinaciones a las cuales contribuyeron en la intervención sobre el terreno de la pedagogía y la didáctica. Este capítulo también refleja las limitaciones y las recomendaciones que pueden ser útiles para posteriores investigaciones.

## **CAPÍTULO I PROBLEMA**

### 1.1 Contextualización

#### 1.1.1. Localidad

La I.E. D. colegio Rafael Bernal Jiménez en la cual se desarrolló esta investigación, se encuentra ubicada en la localidad Barrios Unidos, al norte de Bogotá. Esta localidad se define por actividades económicas como la industria y el comercio. Su población se caracteriza por sus altos niveles de formación educativa y por pertenecer mayoritariamente al estrato tres.

La institución educativa está situada en el barrio 12 de octubre el cual se caracteriza por actividades económicas relacionadas con el comercio y la industria de muebles.

#### 1.1.2 Institución

El Colegio Rafael Bernal Jiménez I.E. D. inició su funcionamiento en el año 1978, recibe este nombre en honor al abogado del mismo nombre. La institución ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media, en jornada única. Funciona en dos sedes, en la sede A ubicada en la carrera 53 # 75-17, donde se llevó a cabo esta investigación, se encuentran los grados de quinto a undécimo. La sede B situada en la carrera 54 # 78- 85 se encuentran los grados desde preescolar hasta cuarto de primaria. La sede A, funciona en dos edificaciones: una de estas una construcción antigua en donde se ubica el aula múltiple que cuenta con un escenario y una pantalla de proyección removible. Además de una bodega para guardar los recursos de las clases de arte plásticas y educación física La otra, es un edificio nuevo de tres pisos. En el primer piso, se encuentran: la secretaría de rectoría, la contaduría, las oficinas de los coordinadores académicos y de convivencia, el aula de bilingüismo, el aula

de informática y la biblioteca. Además de quince aulas de clase para cada asignatura y dos series de baños para los estudiantes.

El segundo piso cuenta con quince aulas de clase para cada asignatura y dos baños para los docentes, además, se encuentra la rectoría y la sala de profesores. En el tercer piso hay quince aulas de clase para cada asignatura y dos baños para los estudiantes y laboratorios de física y química. En el centro de ambas edificaciones se ubica una cancha de fútbol y baloncesto.

El aula de lengua castellana, era un aula amplia, con buena iluminación proveniente de amplios ventanales, con un tablero acrílico y un armario. Además, cuenta con cuarenta mesas y sillas individuales de color azul y una mesa de madera con una silla giratoria para la docente.

### 1.1.3 Lo académico: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El proyecto educativo institucional está enfocado en la formación con trascendencia humana para el liderazgo en ciencia y tecnología, por eso su misión está orientada a la formación de personas competentes, gestoras de proyectos de vida que implementen el pensamiento humanístico y el conocimiento tecnológico, con el fin de crear una sociedad crítica, constructiva y transformadora. Y su visión es constituirse en una institución educativa con altos estándares de calidad en la cual se promueva la participación activa de los estudiantes y los padres de familia, en la constitución de los procesos de aprendizaje acorde con el modelo pedagógico de aprendizaje significativo que aplica la institución.

En este sentido, la institución educativa adelanta proyectos en: desarrollo del pensamiento se enfoca en generar conciencia de las capacidades analíticas y argumentativas de los estudiantes en cada uno de los ciclos escolares; proyecto de competencias deportivas se practican deportes como atletismo, taekwondo, fútbol, baloncesto, voleibol y natación; proyecto de expresión artística se fortalecen destrezas como la danza y la música; proyecto de

robótica se orienta en promover competencias tecnológicas y científicas; proyecto de convivencia; proyecto PILEO promueve las habilidades del lenguaje como la escritura, la lectura y la oralidad; proyecto de la emisora escolar; proyecto de uso TICS (blogs por asignatura); proyecto de tiempo libre encaminado en la promoción de actividades lúdicas para realizar fuera del aula de clase y el proyecto ComunicaTic en el área de lengua castellana enfocado en fortalecer las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar) mediante el uso de las TICS, cabe resaltar que la institución no cuenta con los recursos suficientes para que cada aula cuente con los instrumentos necesarios para usar las TICS en todas las clases, ello dificulta la aplicación de este proyecto.

La asignatura de Lengua Castellana aplica para el grado sexto un plan de estudios que se acompaña por el libro texto *Vamos a aprender lenguaje* elaborado por: Jaime Marco Frontela relacionado con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN y un libro de trabajo en comprensión lectora y producción textual *Norma para leer y escribir* elaborado por: Nelly Camargo Vargas de la editorial Norma. Este está organizado en tres temas pedagógicos transversales: Educación ambiental, alimentación saludable y educación para la sexualidad y la ciudadanía. La estructura del plan de estudios se divide en tres grandes apartados: el primero se relaciona con las temáticas fundamentales de la literatura. El segundo relacionado con la comprensión lectora y el tercero se enfoca en la producción textual.

## 1.2. Caracterización de los estudiantes

La caracterización de la población con la cual se trabajó en esta investigación, se llevó a cabo a partir del uso de las técnicas de observación no participante datos registrados en los diarios de campo y la aplicación de una encuesta estas se llevaron a cabo durante el primer semestre del 2017. Estas técnicas tenían como propósito caracterizar a los estudiantes y conocer las dinámicas de la clase a nivel social y académico de la clase de lengua castellana.

Con la observación no participante se obtuvieron los siguientes resultados: primero en cuanto a la población se encontró que el curso 603 estaba conformado por 34 estudiantes, 14 niños y 20 niñas. Y segundo en relación con las dinámicas de la clase a nivel social, se evidenció que las relaciones interpersonales de los estudiantes presentaban dificultades por situaciones que involucraron irrespeto y poca tolerancia. Por el contrario, la relación entre los estudiantes y la docente titular se evidenció que va más allá del entorno académico, pues ellos constantemente hablan con la profesora sobre sus dificultades en el entorno familiar por la confianza y fortaleza generada en el vínculo fraterno de escucharlos y aconsejarlos. (Ver anexo 1: diario de campo observación no participante)

En cuanto a las dinámicas de la clase en el nivel académico se evidenció una participación activa en las actividades relacionadas con momentos de lectura en voz alta de dos libros: *El terror de sexto B* de Yolanda Reyes y *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga. Estas se desarrollaban con una contextualización de los aspectos culturales y sociales que influenciaron a las obras literarias acompañadas por datos bibliográficos relevantes acerca de los autores. En medio de la lectura se hacía énfasis en cómo hacer la lectura de los signos de puntuación y conocer el significado de glosario desconocido, posteriormente se realizaban interpretaciones por medio de la resolución de cuestionarios.

En este mismo sentido, las actividades focalizadas en la expresión oral como debates, foros o mesas redondas eran del agrado de los estudiantes e impulsaron el uso de la lengua. Ello era evidenciable dadas las pocas ocasiones en que la expresión oral tenía cabida como apoyo principal en el desarrollo de las clases. Por lo tanto, los estudiantes disfrutaban la posibilidad de expresar sus opiniones. Cabe resaltar que estas actividades se focalizaron en permitir desarrollar habilidades argumentativas en la oralidad y establecer normas de respeto a los otros.

Por otro lado, se observaron pocas actividades relacionadas con la producción escrita, ya que solo se llevó a cabo la creación de un diario como actividad extracurricular que tuvo una calificación, lo cual obligó a realizar la actividad, pero no tuvo la necesaria retroalimentación que permitiera a los estudiantes conocer sus falencias en la coherencia y la cohesión en el proceso de composición escrita. Igualmente, las escasas producciones escritas eran cuentos breves que aplican el lenguaje metafórico como expresión literaria relacionada con las lecturas realizadas en la clase. (Ver anexo 1: diario de campo observación no participante)

Por otro lado, de acuerdo con la encuesta aplicada (Ver anexo 2: encuesta) la población se encuentra entre con los 9 y 13 años de edad. Asimismo, se obtuvo como resultado que el 65,51% de los estudiantes viven en distintos barrios de la localidad de Barrios Unidos y el 34,44% de la población pertenecen a las localidades de Suba, Ciudad Bolívar, Usaqué, La Calera y San Cristóbal. (Ver anexo 3: tabulación de encuesta)

En cuanto a los aspectos sociales de la población la encuesta arrojó que el 37,93% de los estudiantes vivían en familias extendidas, es decir, con padres, padrastros, abuelos y otros familiares, el 34,48% en familias nucleares (es decir familias conformadas por padres y hermanos) y el 27,58% en familias monoparentales (es decir familias conformadas por un solo padre) especialmente madres; este dato fue relevante, en torno a evidenciar el acompañamiento familiar o no en las tareas escolares de los estudiantes y su preponderancia en el proceso de formación escolar de la población. (Ver anexo 3: tabulación de encuesta)

Con respecto al nivel de escolaridad de los padres, 41,37% y de los 44,82% de los hermanos eran bachilleres, ello ejerce una influencia en la proyección académica de los estudiantes, ya que el 96,55% respondió que después de terminar su educación secundaria, esperaban empezar una carrera universitaria. (Ver anexo 3: tabulación de encuesta)

En lo que se refiera a la formación académica, el 34,48% de los estudiantes han iniciado y continuado su formación escolar en el colegio Rafael Bernal Jiménez y el 65,48% iniciaron su formación escolar en otros colegios, esta información era importante ya que el modelo pedagógico y la jornada única implementadas en el colegio requerían la adaptación inmediata de los estudiantes y padres de familia para comprometerse en la participación activa del proceso de formación escolar. (Ver anexo 3: tabulación de encuesta)

### 1.2.1 Diagnóstico

Con el propósito de indagar por los niveles presentados por los estudiantes en las habilidades de la lengua, se aplicó una prueba diagnóstica (Ver anexo 4: prueba diagnóstica), teniendo en cuenta los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje para el ciclo tercero. La prueba evaluó la lectura a nivel literal e inferencial a partir de la valoración de dos tipologías textuales: la primera un texto explicativo sobre el concepto de estrella <sup>1</sup> y la segunda un texto narrativo *Las siete vidas del gato* de Rafael Pombo. En el apartado de producción escrita se valoraron elementos de la estructura textual como: la cohesión, la coherencia y el uso de reglas gramaticales por medio de la creación de una historia a partir de las inferencias surgidas desde una imagen. Finalmente, la oralidad se evaluó a través de una discusión del capítulo Frida del libro *El terror de sexto B* de Yolanda Reyes. Cada uno de estos momentos fue evaluado tomando en cuenta unos criterios (ver anexo 5: criterios de evaluación para la prueba diagnóstica) relacionados con los Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje del MEN.

#### Resultados

De acuerdo con los datos obtenidos se encontró que, en relación con comprensión de lectura a nivel literal, el 51,72% de los estudiantes comprendían e interpretaban la lectura a

---

<sup>1</sup> Tomado de: <http://nannybooks.blogspot.com.co/2013/01/el-texto-expositivo-explicativo.html>

partir de la información explícita del texto, asimismo, en el nivel inferencial, 51,72% comprendían e interpretaban la lectura desde las asociaciones que establecían a partir de sus conocimientos previos, su contexto sociocultural y relaciones intertextuales e intertextuales. (Ver anexo 6: tabulación prueba diagnóstica)

Con respecto a la oralidad, los estudiantes se expresaban con claridad y fluidez acorde con la situación comunicativa que se les presentaba, escuchaban las intervenciones de los compañeros y respondían de acuerdo a lo expresado por ellos.

En cuanto a la producción escrita, se evidenció que el 93,10% de los estudiantes no establecía en la producción escrita que se les pidió que realizaran, relaciones lógicas entre cada frase de manera que la temática y las ideas desarrolladas en la narración siguieran una secuencia lógica. Asimismo, el 93,10% de la población no utilizaba mecanismos de cohesión como conectores, signos de puntuación, mecanismos de referencia, elipsis, y repetición. De igual manera, a nivel gramatical se encontró que el 93,10% no manejaban conjugaciones verbales, omitían grafemas en las palabras como en el caso de la h, y confundían la s y c, además presentaban inconvenientes con la acentuación de las palabras. (Ver anexo 6: tabulación prueba diagnóstica)

### 1.3. Planteamiento del problema

En los procesos de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita se ven implicados múltiples factores, entre ellos cabe resaltar la forma cómo se acerca a los estudiantes a este proceso y su posterior aplicación en la creación de textos.

Es común encontrar que, en la escuela, los docentes abordan estos procesos desde la concepción del aprendizaje de la lengua escrita como la adquisición del código escrito, esto se refleja en unas prácticas en las cuales prevalece la transcripción del código de fonemas a grafemas, y luego del reconocimiento del código se continúa con la copia. Ya que como lo plantea Ferreiro (1988) la escuela reduce el proceso de escritura a “No hay nada que conocer,



simplemente hay cosas para memorizar y retener” (1988: 128) Es decir, este proceso consiste en memorizar los grafemas y retenerlos para utilizarlos.

Estas prácticas han traído como consecuencia que los estudiantes no logren utilizarla lengua escrita para comunicar sus ideas, conocimientos y experiencias, teniendo en cuenta que para ello, necesitan realizar un proceso en el cual tienen que seleccionar información relevante, utilizar una estructura textual acorde con la intención del autor, uso de reglas gramaticales y mecanismos de cohesión, aplicación de recursos paralingüísticos como: diversas tipografías y códigos gráficos, el uso de códigos no verbales específicamente la distribución espacial del texto y utilizar con alta frecuencia referencias sobre los personajes o temáticas del texto utilizando pronombres. Según Khashen (1984) el código escrito (el conjunto de conocimientos de los usos en la lengua) y la creación del texto (agrupación de estrategias comunicativas aplicadas para producir un texto escrito) están relacionadas con el *saber* y el *saber hacer*.

Otro aspecto que ha influido en los procesos de producción escrita de los estudiantes, son las diferencias entre el uso del código oral y el código escrito. En las instituciones educativas se promueve la producción escrita por medio de la literatura como intermediario entre el uso del código oral y el código escrito. A través de esta, los docentes, establecen espacios de lectura (como primer anclaje para establecer diferencias entre los códigos y como ejemplificación de la creación textual) además con el apoyo de los géneros de la literatura: narrativo, lírico y dramático, se promueve la creación de textos que involucren aspectos semánticos y sintácticos en la construcción del sentido de los textos.

Aunque en el aula de clase se observa como los espacios para la producción escrita se limitan a la creación de textos narrativos (especialmente cuentos) con un limitado tiempo, focalizando el proceso de escritura a partir del modelo de las habilidades académicas propuesto por Shih (1986) el cual expone focalizar la producción escrita en los aspectos

gramaticales, es decir la ortografía como único criterio para evaluar la producción escrita lo cual contradice la creación de textos que involucra el uso consciente de la lengua para construir el sentido de las producciones escritas, si no se toma en cuenta la influencia de la coherencia y la cohesión en la producción escrita.

De otra parte, los Estándares de Competencias del Lenguaje elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) plantean el factor de producción textual para los distintos niveles de formación. Lo que implica realizar un proceso consciente en el uso de la lengua para desarrollar el proceso de composición escrita.

Lo anteriormente expuesto se evidenció en el grado sexto, ya que la producción textual se focalizaba en el uso del lenguaje a nivel literario, con la intención de contribuir en el uso de la coherencia y la cohesión en la producción escrita de los estudiantes.

Estos aspectos son exigidos por los Estándares de Competencias del Lenguaje en lo relativo a la creación de textos a partir de los géneros literarios: narrativo, lírico y dramático.

Sin embargo, los resultados de la prueba diagnóstica, mostraron que el 93,10% de los estudiantes del curso 603 en la producción escrita presentaban problemas de coherencia, no establecían relaciones lógicas entre oraciones, de manera que la idea global y las ideas específicas no se relacionaban entre sí. Igualmente, no utilizaban conectores que apoyaran la secuencia narrativa; se evidenciaba repetición de palabras porque no hacían uso de mecanismos de referencia, ni de signos de puntuación. Asimismo, se observó problemas a nivel gramatical con respecto a la conjugación verbal, omisión de la h, confusión entre s y c, e inconvenientes con la acentuación.

Igualmente, la institución educativa llevaba a cabo exámenes bimestrales para valorar el desempeño académico de los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento. Los resultados demostraron el 80,3% de los estudiantes del grado sexto se ubica en el nivel bajo (es decir calificaciones entre 0 y 3,3) en producción escrita, resaltando que reconocen los

conceptos de coherencia y cohesión, pero al momento de emplearlos en la producción textual no saben cómo realizarlo presentando las inconsistencias en el proceso de enseñanza aprendizaje entre *saber* y *saber hacer*. Además, existe una correlación entre las problemáticas del uso de la cohesión y coherencia en la producción escrita entre estos resultados arrojados en las pruebas institucionales y la prueba diagnóstica aplicada.

De otro lado, durante la fase de observación se comprobó cómo las prácticas de escritura se orientaban a la adquisición del código escrito como la transcripción de fonemas a grafemas, lo cual produce una confusión en los estudiantes al remitirse al código oral para producir textos escritos.

De igual forma se evidenció el uso de actividades de producción centradas en la creación de textos narrativos especialmente cuentos, con el propósito de mejorar la ortografía dejando de lado aspectos como la coherencia y la cohesión para llevar a cabo el proceso de composición escrita.

Dado que la producción escrita es importante tanto en la formación académica de los estudiantes como en su desempeño profesional a futuro, es necesario que en la escuela se promuevan prácticas de escritura que reconozcan los intereses, necesidades y experiencia de los jóvenes con la lengua escrita, de modo que vayan explorando la lógica de esta y las posibilidades que brinda para la comunicación. Como la primera experiencia de ellos con la creación de textos surge de la literatura, una intervención pedagógica fundamentada en el lenguaje metafórico conceptual y lingüístico desde Winner y Gardner (1977), Lakoff & Johnson (1996), Littlemore & Low (2006), Cameron (2003), Danesi (1986) y Low (1988), contribuiría en los procesos de producción escrita con relación a los aspectos de la estructura textual: coherencia y cohesión, ya que este tipo de lenguaje incentiva a retomar experiencias y conocimientos para construir el sentido de la producción escrita, en este caso específicamente en la creación de textos narrativos.

#### 1.4 Pregunta problema

¿De qué manera el uso del lenguaje metafórico conceptual y lingüístico contribuye en la apropiación de la coherencia y la cohesión en la producción escrita de los estudiantes del grado 603 de la I.E.D. colegio Rafael Bernal Jiménez?

#### 1.5 Objetivos

##### 1.5.1 Objetivo general

Establecer la incidencia del uso del lenguaje metafórico conceptual y lingüístico en la apropiación de la coherencia y la cohesión en el proceso de producción escrita de los estudiantes del grado 603 de la IED colegio Rafael Bernal Jiménez.

##### 1.5.2 Objetivos específicos

1. Caracterizarla producción escrita de los estudiantes a partir de una prueba diagnóstica.
2. Diseñar una intervención pedagógica que permita verificar la incidencia del lenguaje metafórico conceptual y lingüístico en la apropiación de la coherencia y la cohesión en el proceso de producción escrita de los estudiantes del grado 603 de la IED colegio Rafael Bernal Jiménez.
3. Determinar los elementos del lenguaje metafórico como: la componencialidad del significado, la polisemia, las metáforas conceptuales y lingüísticas que aportan a la coherencia global, la progresión temática y los mecanismos de cohesión que influyen en el proceso de producción escrita de los estudiantes.
3. Evaluar el impacto del uso del lenguaje metafórico conceptual y lingüístico en la producción escrita de los estudiantes.

#### 1.6 Justificación

Los procesos de producción escrita en la escuela, en ocasiones se propician a partir del uso de la literatura, específicamente utilizando el cuento. Esta producción escrita tiene dos

propósitos, producir textos a partir de la lectura de cuentos y evaluar el uso de los signos de puntuación y la ortografía de las palabras.

En estas actividades de producción no se enfatiza en la organización de las ideas teniendo en cuenta aspectos como la coherencia, la cohesión y lo gramatical, que influyen tanto en el nivel de lo sintáctico, como en el semántico del texto. Ni se explora las posibilidades que brinda el lenguaje metafórico presente tanto en la literatura como en algunas expresiones culturales.

Como no se ha trabajado estos aspectos, los estudiantes evidencian en los resultados de las pruebas bimestrales aplicadas por colegio y la prueba diagnóstica realizada en esta investigación, dificultades con la coherencia y cohesión en sus producciones escritas.

Por eso, desarrollar talleres de escritura fundamentados en el lenguaje metafórico a partir de Winner & Gardner (1977), Lakoff & Johnson (1996), Littlemore & Low (2006), Cameron (2003), Danesi (1986) y Low (1988), desde los ejercicios de escritura creativa propuestos por Queneau (2004), Rodari (1983) y Goldberg (1995) van a promover el uso significativo de aspectos como la coherencia y la cohesión en la producción escrita, porque establecen asociaciones semánticas que permiten construir el significado a partir de palabras claves, experiencias, conocimientos previos e inferencias que generen enclaves de carácter metacognitivo para llevar a cabo la producción escrita enfocada en el sentido y la intención comunicativa de los textos.

Igualmente, esta propuesta pedagógica va a permitir a los estudiantes mejorar su producción escrita por medio de la concientización de los niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos que confluyen en el uso de la lengua porque el lenguaje metafórico incide en comprender la importancia de la intención comunicativa para construir el sentido en el proceso de composición escrita.

De otro lado, este proyecto va a aportar elementos didácticos a los procesos de enseñanza aprendizaje de la escritura y del lenguaje literario, porque el docente va a reconocer el potencial que posee este tipo de lenguaje para la creación de textos.

Asimismo, el trabajo consciente sobre la organización de las ideas en una estructura textual particular como la narrativa, le va a posibilitar trabajar con los estudiantes los aspectos implicados en la producción de un texto escrito, los cuales son necesarios para que los alumnos avancen en la producción sistemática de otro tipo de textos de mayor complejidad. De esta manera, los estudiantes van consolidando su proceso de producción escrita tanto para su formación académica como para su desempeño profesional y social.

## **2. CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1. Antecedentes (Estado del arte)**

Con el propósito de indagar cómo se ha implementado el lenguaje metafórico para mejorarla producción escrita de los estudiantes, se realizó una revisión de quince investigaciones: cinco de pregrado y diez de posgrado, tanto a nivel nacional como internacional. De pregrado se revisaron: cinco de la Universidad Pedagógica Nacional, dos de la Universidad del Valle, tres de las seccionales Medellín, Turbo y Magdalena Medio de la Universidad de Antioquia. A nivel internacional: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de León y Universidad de Chile. Cabe aclarar, que solo se encontró una investigación que utilizó el lenguaje metafórico como estrategia para la enseñanza del español como lengua extranjera, por esta razón la revisión se centró en cómo se abordaba la composición escrita en el aula de clase.

De acuerdo con la revisión realizada se encontró que la mayoría de las investigaciones se llevaron a cabo con estudiantes del sector público en niveles de básica primaria, secundaria y universidad.

En lo relativo al enfoque de investigación utilizado por las investigaciones consultadas, algunas adoptaron el enfoque de investigación-acción ya que buscaban a través de la implementación de estrategias pedagógicas solucionar alguna problemática. Otras, asumieron enfoques mixtos, descriptivos y correlacionales, investigación- acción,

cualitativos-descriptivos, cuasiexperimentales, descriptivo-comparativos y exploratorios.

Después de la revisión y análisis de las investigaciones consultadas se delimitaron cuatro tendencias: la primera relacionada con momentos para llevar a cabo la producción escrita, la segunda con aspectos de la composición escrita, la tercera con la implementación de la literatura como apoyo en el proceso de escritura y la cuarta con el lenguaje metafórico.

En la primera tendencia se estableció la relevancia de aspectos como la concientización de establecer cómo se usa el lenguaje, la motivación por promover ambientes de aprendizaje idóneos para realizar producciones escritas y la reflexión del uso del lenguaje en la producción escrita. Para ello, aplicaron estrategias pedagógicas como: la autoevaluación del proceso de escritura, la integración de estímulos de orden literario, promoción de talleres de escritura y establecimiento de procesos de lectura y reescritura de la producción textual. Por ejemplo; Gómez (2016) & Álvarez (2013) propusieron estrategias pedagógicas centradas en la evaluación de la producción escrita en el aula de clase para promover la reflexión y el uso consciente del lenguaje. Asimismo, Salazar (2016) y Quiñones (2016) utilizaron estímulos de carácter literario con la intención de suscitar motivación para llevar a cabo producciones escritas.

En la segunda tendencia, se evidencia el énfasis en aspectos como la coherencia global y local complementada por la aplicación de los mecanismos de cohesión como principios esenciales para evidenciar la apropiación del lenguaje en la composición escrita. Ruíz (2016), González (2016) y Acquaroni (2008) implementaron talleres de escritura o literarios como estrategia pedagógica para establecer un momento de creación textual, en la cual se evidenciarán aspectos significativos en la producción escrita como la coherencia y la cohesión. Por otro lado, Chaverra (2008), Díaz (2015), Iparraguirre (2012) Melero (2015) y Canales (2014) plantearon estrategias que promovían la práctica, evaluación y corrección de



las producciones escritas como procedimientos necesarios para tomar conciencia de aspectos indispensables como la coherencia y la cohesión en la producción escrita.

En la tercera tendencia, los proyectos utilizaron la literatura como medio en la producción escrita a partir de: la lectura como preámbulo exploratorio para la creación textual de carácter literario especialmente en el ámbito de la narración y la introducción de modelos para establecer usos del lenguaje escrito en los textos literarios. Asimismo, implementaron talleres de producción de escritura literaria, práctica de la producción escrita de narraciones por medio de modelos literarios como autobiografías ficcionales, recetas literarias (como una estrategia de planificación previa a la producción) y textos de literatura infantil; con el fin de establecer correlaciones entre el uso del lenguaje en la creación literaria y su significado en niveles semánticos, pragmáticos, sintácticos y sociales en vínculo con los imaginarios colectivos del contexto en el cual se establece la producción escrita.

Por ejemplo; Ochoa, Correa, Aragón, Mosquera (2010), Ruíz (2016) y González (2016) incentivaron la producción escrita de narraciones por medio de modelos literarios como autobiografías ficcionales, recetas literarias (como una estrategia de planificación previa a la producción) y textos de literatura infantil con el fin de brindar caminos diferentes para elaborar escritos narrativos.

En la última tendencia, la investigadora, aplicó actividades basadas en el uso de la metáfora como medio para desarrollar las capacidades de la competencia lingüística y comunicativa en la producción escrita, fomentando las comparaciones a nivel conceptual y lingüístico intermediadas por los juegos del lenguaje que permitían correlacionar la intención comunicativa y la construcción del sentido para desarrollar la producción escrita. Utilizó para ello, talleres de escritura creativa y la incorporación de ejercicios prácticos en donde se evidenciaba el uso de la competencia metafórica para perfeccionar aspectos de la estructura

textual como la coherencia y la cohesión para llevar a cabo el proceso de producción escrita desde la intervención de los aspectos sociales, culturales, las experiencias y los conocimientos previos para determinar la intención comunicativa y la construcción del sentido para realizar el proceso de composición escrita. Cabe aclarar que en esta tendencia se evidenció solamente una investigación, pero debido a la relevancia del lenguaje metafórico para el presente proyecto de grado fue necesario incluirla como una tendencia tomando en cuenta la investigación de Acquaroni (2008) aplicando talleres de escritura creativa que focalizaron su labor en la práctica de ejercicios en donde se evidenciaba el uso de la competencia metafórica para perfeccionar la producción escrita del español como lengua extranjera.

En general, las investigaciones reiteraban la relevancia de establecer cómo se usa el lenguaje, promover ambientes de aprendizaje idóneos para realizar producciones escritas y la reflexión del uso del lenguaje en la producción escrita. De igual forma, la insistencia en abordar aspectos indispensables como la coherencia y la cohesión en la composición escrita. Asimismo, utilizar la literatura como medio para propiciar la producción escrita y la aplicación de la metáfora como estrategia para desarrollar la competencia lingüística escrita.

Las investigaciones revisadas aportaron a este proyecto, la implementación de talleres de escritura como un espacio significativamente distinto a una clase tradicional de lengua castellana en donde se promueva la creación textual propiciando la imaginación y la creatividad. En este mismo sentido la práctica de una continua retroalimentación de la producción escrita y el acompañamiento en el proceso de pre escritura, escritura y reescritura como procedimientos necesarios para que los estudiantes, tomen conciencia de aspectos indispensables como la coherencia y la cohesión en la producción escrita. De igual forma la aplicación de modelos literarios como un soporte para la creación de textos y finalmente, el uso del lenguaje metafórico como medio para desarrollar la competencia lingüística y

comunicativa del lenguaje escrito, a través de juegos del lenguaje con el fin de concientizar su uso en la composición de un texto escrito.

## 2.2. Marco teórico

El uso de la lengua constituye un factor importante para construir identidad sociocultural a nivel individual y colectivo ya que les permite a las personas vivir en sociedad, Halliday al respecto considera que “En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal por el que se transmiten modelos de vida, por el cual se aprende a actuar como miembro de una sociedad” (2001:18). Es decir, los distintos usos de la lengua le posibilitan al ser humano conocer cómo actuar acorde con las tradiciones, modelos y aspectos socioculturales que involucran la convivencia y comunicación social, relacionados con la construcción de significados en los imaginarios colectivos.

En este sentido Halliday (2001) plantea que el lenguaje se aborda desde tres grandes campos: ‘como conocimiento’, ‘como comportamiento’ y ‘como arte’ esto significa, abordar el lenguaje desde los aspectos fonéticos, fonológicos, semánticos y sintácticos que lo componen para usarlo dentro de los estándares de interacción y socialización esenciales para la comunicación. Asimismo, conocer y usar el lenguaje como objeto social, significa interpretar la relación socio cultural que se construyen por medio del aprendizaje de los aspectos lingüísticos y culturales que se relacionan con conocer y usar el lenguaje.

Por esta razón, el sistema educativo cumple un papel importante en la enseñanza de cómo utilizar el lenguaje en contextos formales e informales, debido a la relevancia que la cultura occidental le otorga a la escritura como medio, tanto para establecer sus principios culturales y sociales, como para la comunicación. Por este motivo, las prácticas educativas

han partido de la idea de que la escritura no surge espontáneamente y por lo tanto debe ser enseñada.

Camps (2012), señala que las distintas perspectivas desde donde se ha estudiado la lengua han influido en las prácticas de enseñanza de la lengua, una de estas perspectivas son los estudios enfocados al aspecto estructural de la lengua, que ha derivado en un enfoque llamado ‘tradicional’ como lo denomina la autora, el cual tiene su origen desde el enfoque estructuralista de Saussure. Dicho enfoque toma en cuenta la investigación sobre los procesos cognitivos y sociocognitivos relativos a la escritura como soporte de los usos de la lengua a partir de la gramática, además de los argumentos que arrojaron investigaciones posteriores como la lingüística del texto y la diversificación de las ciencias del lenguaje. Esto permite dilucidar la evolución en el estudio de la lengua le permite a este enfoque establecer parámetros para enseñar la lengua.

Durante el trabajo de campo realizado en este proyecto, se evidenció que este tipo de enfoque es el más utilizado en la enseñanza de lengua castellana. Cabe resaltar, que las prácticas educativas que utilizan este enfoque limitan a los estudiantes en el uso de la escritura, ya que las actividades de aprendizaje de la escritura se orientan sobre todo en conocimiento de la gramática y el uso de las reglas ortográficas.

Esto ha generado en los estudiantes una imagen negativa sobre la escritura, ya que reafirma la concepción de un proceso escrito relacionado con aspectos de forma establecidos por el uso de la lengua formal, que ha impedido a los estudiantes utilizar la escritura como una forma de comunicación y expresión. De igual forma, estas prácticas desconocen las experiencias lingüísticas de los estudiantes con la escritura, al respecto Halliday, considera que la lengua en uso les permite a los sujetos constituirse como “hombre social”, es decir, el estudiante desarrolla una serie de habilidades utilizando la lengua bajo una serie de reglas

sociales en un contexto determinado. Quiere decir, que el individuo utiliza la lengua por la necesidad de comunicar y compartir significados.

En este mismo sentido, Ferreiro (1999) plantea que los estudiantes antes de su ingreso a la educación formal han venido usando la lengua durante su desarrollo como individuos sociales que necesitan comunicarse. De este modo, aprenden y asimilan los aspectos lingüísticos y pragmáticos de la lengua, especialmente, como lo demuestran los resultados de las investigaciones de Ferreiro (1999), los niños descifran como se utilizan los grafemas en la creación de un texto y la importancia a nivel pragmático de aplicar la producción escrita como forma de comunicación.

Teniendo en cuenta lo anterior, Luceño (2008) propone un enfoque basado en las *funciones* que consiste en establecer prácticas concentradas en la producción escrita en las cuales se desarrollen la descripción y la narración centrando la mirada en **la comunicación** y en el **uso de la lengua**, contribuyendo de esta manera a la creación de textos desde los aspectos formales de la lengua como la coherencia, la cohesión y la intención comunicativa para producir los textos.

A partir de este enfoque propuesto por Luceño (2008) esta investigación fundamenta el diseño de la intervención pedagógica en el uso del lenguaje metafórico, Winner y Gardner (1977) lo determinan como un tipo de lenguaje ligado a las habilidades lingüísticas para construir significado a partir de asociaciones de carácter semántico, lo cual contribuye en el proceso de comprender y usar la lengua tomando en cuenta el contexto social y comunicativo.

De igual forma, Winner y Gardner (1977) plantean que el lenguaje metafórico se compone por dos elementos: el primero la componencialidad del significado, este elemento de acuerdo con los autores surge desde palabras claves o recurrentes que comparten rasgos de similitud entre los campos semánticos de origen de las palabras comparadas. Y el segundo la

polisemia, ello hace referencia a las palabras que porten un vínculo semántico generado a partir de la sinonimia conceptual, es decir, palabras que se ubican en el mismo campo semántico.

Además, los autores señalan que el lenguaje metafórico se divide en dos tipos: conceptual caracterizado por constituirse a partir de la construcción del significado desde las asociaciones semánticas retomadas por las experiencias y los conocimientos previos para crear sentido entre la coherencia global y local en el proceso de producción escrita. Y lingüístico determinado por establecer la intención comunicativa para llevar a cabo la creación de textos, para ello se focaliza en la selección de los mecanismos de cohesión pertinentes para construir la coherencia global y local en el proceso de producción escrita.

El lenguaje metafórico conceptual según Lakoff y Johnson (1996) está compuesto por: metáforas estructurales, orientacionales y ontológicas, dominios cognitivos de origen y destino, pensamiento figurado y lenguaje metafórico fluido.

*Las metáforas estructurales* son aquellas en las que se realizan comparaciones de experiencias físicas con otras desde las similitudes entre ellas, como lo definen Lakoff y Johnson “implican la estructuración de un tipo de experiencia o actividad en términos de otro tipo de experiencia o actividad” (1987: 235)

*Las metáforas orientacionales* según Lakoff y Johnson (1996) surgen de la proyección de modelos cognitivos de **esquemas de imágenes** sobre dominios abstractos. En lugar de estructurar un concepto en términos de otro, organizan un **sistema global de conceptos** con relación a otro. Es decir, estas metáforas se relacionan con el signo lingüístico abordado por Saussure porque se vinculan a las asociaciones semánticas entre significantes y significados para construir el significado.

*Las metáforas ontológicas* de acuerdo con Lakoff y Johnson (1996) brotan de las experiencias físicas directas o las orientadas por los medios de comunicación relacionadas con palabras claves para llevar a cabo asociaciones semánticas con el fin de construir el significado.

Lakoff y Johnson (1996) afirman que los *dominios cognitivos de origen y destino* hacen parte de la estructura interna del lenguaje metafórico conceptual. **El dominio de origen** corresponde a la selección de los rasgos de similitud y **el dominio de destino** es sobre quien se sobrepone dicha selección de rasgos para su interpretación, tales dominios están mediados por la construcción del significado social.

*El pensamiento figurado*, de acuerdo con Littlemore y Low (2006) son los procesos cognitivos mediados por las asociaciones entre campos semánticos a partir de palabras claves que median como anclaje para construir el significado. Y *el lenguaje metafórico fluido* según los mismos autores se constituye por las asociaciones semánticas desde la construcción del significado entre la imagen y los roles sociales.

Por otro lado, Cameron (2003) plantea que el lenguaje metafórico lingüístico está constituido por: expresiones metafóricas individuales y de los imaginarios colectivos, dominios lingüísticos de tópico y vehículo, metáforas novedosas y convencionales.

*Las expresiones metafóricas* de acuerdo con Cameron (2003) surgen desde las relaciones semánticas con las experiencias sociales, culturales y los conocimientos previos sobre la intención comunicativa.

Por su parte Cameron (2003) plantea que los *Dominios lingüísticos de tópico y vehículo* son los elementos que componen las metáforas lingüísticas y están relacionadas con los referentes lingüísticos de tema y rema abordados por Van Dijk, ya que estos referentes lingüísticos se establecen como ejes informativos para constituir la progresión temática en la producción escrita.

De otro lado, Danesi (1986), propone las *Metáforas novedosas* como aquellas que incorporan las expresiones idiomáticas aplicadas para la construcción de significados desde la interpretación individual.

Por su parte, Low (1988), plantea las *metáforas convencionales* relacionadas con las expresiones metafóricas que están arraigadas en los imaginarios colectivos. Es decir, inferencias que surgen a partir de las imágenes que permiten realizar asociaciones semánticas para construir el significado.

En este sentido, se hace necesario establecer parámetros en el proceso de producción escrita para verificar la incidencia del lenguaje metafórico en la apropiación de la coherencia y la cohesión. Se contempla un modelo de composición escrita el cual según Cassany "... Es el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito" (1989: 17), esto significa que el proceso de escritura se lleva a cabo por medio de una serie de etapas, las cuales según Cassany, consisten en: tomar en cuenta la audiencia, llevar a cabo una planificación, lectura, corrección y reescritura del texto, la mayor parte de estas etapas se realizan a nivel cognitivo, ya que a lo largo de la experimentación con la escritura dichos aspectos se han establecido como parámetros indispensables en la composición y se correlacionan con la determinación de la tipología textual seleccionada para llevar a cabo el proceso de composición.

Para el caso de este proyecto, la tipología textual con la cual se trabajará con los estudiantes es la narrativa pues con ella están más familiarizados. Pérez considera que la narración en general "puede expresarse a través de diversos sistemas semióticos: lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todos esos sistemas de signos" (2012:17), es decir, la narración es una expresión que puede usar una gran variedad de sistemas para relatar sucesos que resulten interesantes. Usualmente los individuos utilizan la narración como una forma natural de expresarse,



plantea Bruner (2003) que la narración es una forma natural de construir historias interesantes para entretener o brindar un aprendizaje a una audiencia en particular.

Dependiendo del tipo de texto narrativo que se produzca, se da un tipo de discurso narrativizado, Paredes plantea que “En un relato se muestra una pluralidad discursiva, pues pueden hallarse fragmentos de modalidad descriptiva para mostrar cómo es el espacio de la acción o cómo son los personajes” (1993:19) Esto, indica como el texto narrativo puede dilucidarse entre lo descriptivo de la acción y los personajes. Esto permite, una construcción narrativa que vincule el uso de la lengua en la construcción y el desarrollo de significados partiendo de la descripción de acciones realizadas por personajes, Bruner (2015) plantea que la narración establece un pacto a partir de la descripción y construcción de los personajes, los cuales siguen aspectos que asumen reglas de la realidad para acoplarlas en la construcción narrativa.

En cuanto a la estructura narrativa Parra plantea que esta se utiliza para expresar “Lo sucedido en la realidad, a partir de un *actante*, con cualidades positivas o negativas, que realiza determinadas *acciones*, en un ambiente geográfico social y en un tiempo determinado”(2004:166). Asimismo, plantea la organización de las situaciones que se desarrollan en la producción narrativa tiene un inicio, desarrollo y cierre estableciendo relaciones de sucesividad indispensables para producir estos textos.

La producción escrita narrativa en esta investigación es el medio para comprobar que estudiantes apropiaron los aspectos de estructura textual como la coherencia y cohesión en la construcción del texto como unidad de sentido.

Según Van Dijk (2007) se entiende por *estructura textual* la organización de la información de los textos compuesta por la *coherencia* y la *cohesión*. La primera se divide en dos planos: el primero global relativo a la *macroestructura* esta se relaciona con la temática desarrollada en el texto principalmente evidenciada en el título y la *superestructura* ella

representa el esquema de composición del texto, en el caso de la producción narrativa son: *inicio, nudo y desenlace*. Y el segundo plano local relacionado con la *microestructura*, la cual, según Miguel (1998) Se entiende como “La identificación de las ideas elementales del texto para establecer una continuidad temática entre ideas y en la medida que fuera necesario, relacionar unas con otras en términos causales, motivacionales o descriptivos.” (1998:59) lo cual permite establecer relaciones jerárquicas entre la temática y su desarrollo en el proceso de producción escrita. Es decir, para constituir un texto de cualquier tipo que sea coherente, es indispensable no solo establecer una temática a desarrollar sino identificar ideas que establezcan una continuidad organizacional de la misma.

Por otro lado, Bernández denomina la *cohesión* como: “(...) el uso de indicadores textuales que sirven como nexo entre los términos que componen un texto” (1993:9) es decir, la cohesión se evidencia en el uso de mecanismos para construir el sentido en el texto. De acuerdo con Parra (2004) estos mecanismos están compuestos por: referencia, repetición, elipsis y conjunciones aditivas.

La *referencia* según Parra: “expresa la relación entre un elemento del texto con otro u otros que están presentes en el texto mismo o en el contexto situacional.” (2004:104) Según la autora ella se divide en dos tipos referencia exofórica y endofórica. La primera se da: “(...) cuando un elemento del texto se relaciona con elementos de la realidad que no están presentes en el texto sino en el contexto situacional” (2004:104) Es decir, el establecimiento de relaciones entre texto, lectores y contexto comunicativo. Y la segunda se evidencia: “(...) con un referente que aparece en el mismo texto” (2004:104) Ello implica, retomar lingüísticamente una acción o personaje presentes en el texto.

De acuerdo con la misma autora la *repetición*, “Es la recurrencia en el texto de un elemento léxico aparecido anteriormente con el objetivo de dar énfasis” (2004:115) Esto quiere decir que el autor de la producción escrita recalca el uso de ciertas unidades léxicas con

el fin de subrayar su importancia en la construcción del sentido del texto. La *elipsis* “(...) consiste en suprimir la información que se presume que el receptor conoce y, por lo tanto, la puede identificar perfectamente.” (2004:115) Esta soporta la construcción del sentido en el texto, ya que el autor de la producción escrita delimita la información dada al receptor con el fin de permitirle una interpretación clara de la intención comunicativa del texto y las *conjunciones aditivas* “Sirven para agregar elementos que complementan el sentido.” (2004:108) Estas conjunciones son elementos lingüísticos aditivos como: «y» «también» y «además» que permiten añadir ideas para complementar la organización jerárquica para construir sentido en la producción escrita.

### **3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Tipo de investigación**

Esta investigación es de tipo cualitativo porque tenía como propósito estudiar una realidad educativa en su contexto natural, además porque se caracteriza por ser una investigación inductiva que utiliza los datos recopilados para plantear soluciones a las problemáticas evidenciadas, de igual forma se toma en cuenta a la población de este tipo de investigación desde la situación en la que se encuentra. Tal y como lo plantean Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G, la investigación cualitativa “Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales” (1999:32).

Para el caso de este proyecto, se llevó a cabo un proceso de observación en el grado 603, con el objetivo de indagar por las dinámicas de clase de lengua castellana e identificar el desempeño de los estudiantes en las habilidades de la lengua con el fin de comprender los factores que influían en el desarrollo de estas.

#### **3.2. Enfoque de Investigación-acción**

El enfoque de investigación utilizado por este proyecto es de investigación-acción pues se buscaba aportar a partir de una propuesta de intervención pedagógica a la solución de un problema identificado en los procesos de producción escrita de los estudiantes. Elliot plantea que la investigación acción es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (1993:18). Es decir, este enfoque investigativo tiene como objetivo observar las problemáticas, en el caso de este proyecto las

dificultades de orden educativo con el propósito de hallar soluciones que tomen en cuenta a la población a la que se investiga, se aplicó este enfoque porque permitió el diseño de una intervención pedagógica que tomara en cuenta las problemáticas en la producción escrita de los estudiantes por medio de la observación de las dinámicas de la clase y aplicación de prueba diagnóstica.

Según Elliot (1993) la investigación -acción se desarrolla a partir de unas fases:

*Fase de identificación de la idea general:* en esta se hace uso de técnicas como: la observación, aplicación de encuestas y evaluaciones diagnósticas que permitan al investigador conocer las problemáticas y caracterizar a la población investigada.

*Fase de exploración o planteamiento de hipótesis:* en ella, se plantea el problema que surge de los datos recopilados en la fase anterior y se define la pregunta de investigación que orientara la formulación de los objetivos generales y específicos que el investigador pretender lograr con su plan de intervención en la población.

*Fase de construcción del plan general:* durante esta fase el investigador construye el plan de acción que toma en cuenta antecedentes y bases teóricas que le permitan fundamentar las estrategias que se plantean para intervenir la problemática.

*Fase de implementación del plan general:* en esta fase el investigador lleva a cabo su plan de intervención de la problemática, es de vital importancia evaluar los efectos de dicha intervención para reevaluar acciones y estrategias durante la aplicación de este plan.

*Fase de revisión del plan general:* en ella se realiza el análisis de los resultados obtenidos al finalizar la intervención.

### 3.3. Técnicas e instrumentos

Una técnica son aquellas estrategias que le permiten al investigador acercarse a la realidad a estudiar y recopilar la información, Sabino considera que las técnicas son aquellos “aspectos específicos y concretos del método que se usan en cada investigación” (1992:128)

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron la observación no participante, la encuesta y la prueba diagnóstica.

La observación no participante es una técnica donde el investigador utiliza sus sentidos para apreciar los actos que se producen en el contexto al que pertenece la población de la investigación, de tal forma, que el investigador se sumerge en la situación social manteniendo un papel analítico sobre la misma, Hernández et al. (2006). Esta técnica se implementó durante el primer semestre 2017 con el fin conocer las dinámicas tanto de la clase de lengua castellana como de las relaciones de estudiantes y profesores.

La encuesta es una técnica que se utiliza para obtener información relevante acerca de la población foco de la investigación, esta consiste en el diseño de un cuestionario dónde se plantean una serie de preguntas con el fin de recopilar información sobre aspectos sobre los cuales el investigador quiere profundizar para poder definir la problemática a investigar Hernández et al. (2006). La encuesta se usó con el propósito de indagar por aspectos sociales y académicos con el fin de conocer el contexto inmediato de la población y su injerencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la clase de lengua castellana.

La prueba diagnóstica es un proceso de evaluación efectuada al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de obtener información sobre el nivel de los conocimientos estudiantiles, Alderson, J. (2005). Esta se utilizó para conocer el nivel de las cuatro habilidades leer, escribir, escuchar y hablar (Ver anexo 4: prueba diagnóstica), a través de ella se logró identificar las problemáticas en la escritura que presentaba la población.

Los instrumentos son los recursos para recopilar datos en una investigación para detallar la información extraída en las distintas fases del proceso investigativo, Sabino (1992). En esta investigación se utilizaron como instrumentos: el diario de campo y los cuestionarios.

El diario de campo: es el instrumento en el cual se registran los datos tomados de las observaciones, que luego se organizan, analizan e interpretan Bonilla y Rodríguez (1997). Estos fueron utilizados durante de la primera fase de la investigación para registrar los datos durante la observación de las interacciones de los sujetos de enseñanza aprendizaje, los aspectos más relevantes de las dinámicas de la clase y las prácticas de lectura, escritura, escucha y oralidad. Estos datos sirvieron para realizar la contextualización de la investigación, caracterizar la población y aportar información para definir la pregunta de investigación.

#### 3.4. Categorías de análisis y matriz categorial

La matriz categorial presenta las categorías deductivas presentes en la pregunta de investigación y el objetivo general, con sus correspondientes subcategorías, determinadas a partir del referente teórico basado en autores relacionados con el lenguaje metafórico comodines& Gardner (1977), Lakoff& Johnson (1996), Littlemore & Low (2006), Cameron (2003), Danesi (1986) &Low (1988) y de la producción escrita como: Cassany& Comas, P. (1989), Bernández, E. (1993), Van Dijk, (1998, 2007), Miguel. (1998) y Parra. (2004).

Tabla 1 *Matriz categorial*.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		ESTRUCTURA TEXTUAL	INDICADORES DE LOGROS
LENGUAJE METAFÓRICO	Elementos del lenguaje metafórico.	- Componencialidad del significado. - Polisemia.	Superestructura/estructura narrativa/plano global.  Macroestructura/plano global  Microestructura/plano local.  Cohesión: mecanismos.	Escribe narraciones influidas por la componencialidad del significado y la polisemia en la determinación de la coherencia global y local.  Emplea mecanismos de referencia endofórica y sinonimia para darle sentido a las narraciones.
	Lenguaje metafórico conceptual.	- Estructurales - Orientacionales - Ontológicas - Dominios cognitivos: origen /destino. - Pensamiento figurado. - Lenguaje metafórico fluido.	Superestructura/estructura narrativa/plano global.  Macroestructura/plano global  Microestructura/plano local.  Cohesión: mecanismos	Produce narraciones mediadas por el lenguaje metafórico conceptual para construir la coherencia global y local.  Utiliza mecanismos de referencia endofórica, repetición, elipsis y conjunciones aditivas para darle sentido a las narraciones.
	Lenguaje metafórico lingüístico.	- Expresiones metafóricas. - Dominios lingüísticos: tópico y vehículo. - Expresiones metafóricas en los imaginarios colectivos. - Metáforas novedosas. - Metáforas convencionales	Superestructura/estructura narrativa/plano global.  Macroestructura/plano global  Microestructura/plano local.  Cohesión: mecanismos	Crea narraciones originadas a partir del lenguaje metafórico lingüístico para establecer la coherencia global y local.  Usa mecanismos de referencia endofórica, repetición, elipsis, conjunciones aditivas y conectores para darle sentido a las narraciones.

### 3.5. Población

La población con la cual se desarrolló esta investigación fueron los estudiantes del grado 603 del colegio Rafael Bernal Jiménez, 20 niñas y 14 niños, con edades entre los 9 y 13 años, pertenecientes a estratos entre 2 y 3.



## 4. CAPÍTULO IV FASES DEL PROYECTO

### 4.1. Fases desarrolladas

Este proyecto se desarrolló de acuerdo con las fases de la investigación-acción planteadas por Elliott (1993): identificación de la idea general, exploración o planteamiento de hipótesis, construcción del plan general, implementación y revisión del plan general realizando adaptaciones pertinentes a la investigación educativa.

*Identificación de la idea general:* Esta fase se realizó en el periodo 2017-1, se llevó a cabo un proceso de observación en el aula, se aplicó una encuesta y una prueba diagnóstico, con el fin de identificar los problemas que presentaban los estudiantes en alguna de las habilidades de la lengua.

*Exploración o planteamiento de hipótesis:* En esta fase con los datos obtenidos se definió la pregunta de investigación, los objetivos y se planteó una estrategia que contribuyera en el uso de la estructura textual en la producción escrita de los estudiantes. Se realizó además una revisión de investigaciones y se determinó el referente teórico que orientaría el proyecto.

*Construcción del plan general:* Se diseñó una propuesta de intervención pedagógica teniendo en cuenta la pregunta y objetivos de esta investigación, la revisión de los precedentes investigativos y los referentes teóricos sobre la composición escrita y el lenguaje metafórico. Favorecer el desarrollo de los aspectos de la estructura textual (coherencia y cohesión) en la composición escrita de textos narrativos.

*Implementación del plan general:* En esta fase se aplicó la intervención pedagógica la cual permitió a los estudiantes explorar y usar el lenguaje en niveles semánticos y sintácticos que contribuyeran al desarrollo de los elementos de la estructura textual (coherencia y cohesión) en la composición escrita de textos narrativos.

*Revisión del plan general:* En este momento se llevó a cabo un análisis de tipo cualitativo y cuantitativo de datos registrados en los diarios de campo y los trabajos de los estudiantes, con el propósito de dar cuenta de los hallazgos encontrados resultado de la implementación de la propuesta de intervención pedagógica.

### **Cronograma**

El cronograma muestra el desarrollo de las fases de la investigación durante el 2017 y 2018.

Tabla 2 *Cronograma de las fases de investigación*

Fases	2017							2018		
	Febrero	Marzo	Abril	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril
Identificación de la idea general	X	X								
Exploración o planteamiento de la hipótesis		X	X							
Construcción del plan general		X	X							
Implementación del plan general				X	X	X	X	X	X	X
Revisión del plan general								X	X	X

#### 4.2. Descripción propuesta de intervención

La intervención pedagógica responde a la pregunta de investigación fundamentada en el lenguaje metafórico a nivel conceptual y lingüístico que contribuyen a que los estudiantes

reconozcan y utilicen aspectos de la estructura textual como la coherencia y la cohesión en la composición escrita de textos narrativos. Esta se articula con el plan de estudios de la institución en su proyecto ComunicaTic que se propone fortalecer las cuatro habilidades del lenguaje, en este caso la escritura. De igual forma se tomó en cuenta los Estándares de Competencias del Lenguaje del MEN en el factor estándar de producción textual con sus subprocesos de planeación, escritura y rescritura, además de los referentes teóricos sobre la composición escrita narrativa y el lenguaje metafórico.

Tomando en cuenta lo anterior, la intervención pedagógica se organizó en tres núcleos temáticos:

El primer núcleo denominado *iniciando en el mundo de las narraciones escritas* tenía como objetivo acercar a los estudiantes a los elementos fundamentales del lenguaje metafórico como la componencialidad del significado y la polisemia con el propósito de activar asociaciones semánticas por rasgos comunes o por vínculos por pertenencia al mismo campo semántico para fomentar la apropiación de la coherencia y la cohesión en el proceso de producción narrativa.

El segundo núcleo llamado *escribiendo narraciones desde lo fantástico* relacionado con el lenguaje metafórico conceptual, su propósito era impulsar las asociaciones semánticas relativas a palabras claves, rasgos de similitud y experiencias físicas para fomentar la apropiación de la coherencia y la cohesión en el proceso de producción narrativa.

Y el tercer núcleo lleva por nombre *escribiendo narraciones desde lo cotidiano* sobre el lenguaje metafórico lingüístico, su fin fue motivar las relaciones semánticas entre las experiencias socioculturales, conocimientos, expresiones idiomáticas e inferencias con la imagen

para fomentar la apropiación de la coherencia y la cohesión en el proceso de producción narrativa.

En la siguiente tabla se presenta la propuesta de intervención pedagógica organizada en núcleos temáticos, temas, estrategias didácticas, recursos y logros.

Tabla 3 *Intervención pedagógica.* (Ver anexo 6: intervención pedagógica)

ELEMENTOS LENGUAJE METAFÓRICO					
NÚCLEO TEMÁTICO	COMPONENCIONALIDAD DEL SIGNIFICADO	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS
1. <i>Iniciando en el mundo de las narraciones escritas.</i>	Activa asociaciones semánticas entre palabras claves que comparten rasgos comunes.	<p>Coherencia global: relación título y tema.</p> <p>Coherencia local (progresión temática) Asociaciones semánticas entre palabras claves que comparten rasgos comunes generan situaciones de causa y efecto</p> <p>Mecanismo de cohesión referencia endofórica: adverbios, determinantes posesivos.</p>	<p>Identificación de conocimientos previos.</p> <p>Lectura en voz alta.</p> <p>Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.</p> <p>Ejercicio de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de la frase: llevaba la luz del sol en sus zapatos.</p> <p>Retroalimentación colectiva.</p> <p>Proceso de composición escrita: revisión/ edición.</p>	Texto: <i>Utilidad de Giosuè</i> de Rodari.	<p>Escribe narraciones que tienen su origen en las asociaciones semánticas de fenómeno físico y el objeto para determinar la coherencia y la progresión temática.</p> <p>Utiliza mecanismos de cohesión de referencia endofórica.</p>
	<b>POLISEMIA</b> Palabras que comparten un vínculo semántico (ubicadas en el mismo campo semántico) generado a partir de la sinonimia conceptual.	<p>Coherencia global: relación título y tema.</p> <p>Coherencia local (progresión temática) A partir de palabras vinculadas por su pertenencia al mismo campo semántico surgen situaciones de causa y efecto.</p> <p>Mecanismos de cohesión de sinonimia.</p>	<p>Ejercicios de escritura creativa por filas: Producir un texto a partir de las palabras: reluciente, nuevo y limpio.</p> <p>Retroalimentación colectiva.</p> <p>Proceso de composición escrita: revisión/ edición.</p>	Texto: <i>Utilidad de Giosuè</i> de Rodari.	<p>Produce narraciones a partir de palabras vinculadas por su pertenencia al mismo campo semántico que sustentan la determinación de la coherencia y la progresión temática.</p> <p>Emplea mecanismos de sinonimia para darle sentido a la narración.</p>
AUTOEVALUACIÓN					

## **5. CAPÍTULO V ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

### **5.1. Organización de la información**

En la investigación cualitativa desde el enfoque de la investigación-acción se recopila información que surge de la observación y la aplicación de la intervención. Con el fin de analizar los datos, el investigador realiza un proceso de organización y triangulación de la información que le permita identificar patrones que se categorizan y clasifican, de modo que se evidencie cómo se cumplieron los objetivos propuestos en la investigación.

De acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005), este es un proceso que se puede llevar a cabo de manera deductiva o inductiva. Las categorías deductivas hacen referencia a las variables presentes en los objetivos de investigación, que se apoyan en el enfoque teórico asumido. En el caso de esta investigación, las categorías deductivas parten de las variables que se obtienen del referente teórico y su relación con los objetivos y el problema de investigación. En esta investigación, se establecieron dos categorías deductivas producción escrita y lenguaje metafórico. Cada una de estas categorías está constituida por subcategorías correspondientes a los conceptos que plantean los autores que orientaron este proyecto.

Por el contrario, las categorías inductivas emergen de los datos con base en las recurrencias y patrones presentes en estos. Según Bonilla y Rodríguez (2005) para categorizar los datos de manera inductiva, el investigador debe fragmentar la información y organizarla en

subconjuntos, a los cuales se les asigna un código de identificación. Las categorías inductivas de esta investigación surgieron de los datos recopilados en diarios de campo durante la intervención pedagógica, las producciones escritas de los estudiantes y las autoevaluaciones sobre los procesos de escritura. Estos datos se organizaron en matrices y se codificaron tal como lo propone Bonilla, para identificar patrones y recurrencias que luego se interpretaron para dar respuesta al objetivo de investigación.

De la revisión de los diarios de campo emergieron 55 categorías inductivas relacionadas con las actividades realizadas a partir de la *lectura en voz alta*, ejercicios de *retroalimentación* de las producciones escritas de los estudiantes y la socialización de algunas técnicas de escritura creativa.

A continuación, se presenta la matriz de las categorías inductivas surgidas de los diarios de campo.

Tabla 4 *Matriz de los diarios de campo de la intervención pedagógica categorías inductivas*

SOCIALIZACIÓN	CATEGORÍA INDUCTIVA	CÓDIGO
Asocian palabras claves que se repiten en el texto para determinar la temática. Comprensión de la falta de congruencia en la progresión temática del texto. Conciencia de la importancia de leer lo que se escribe para la composición escrita Conciencia del uso adecuado de los mecanismos de cohesión para lograr el sentido del texto.	Ejercicio colectivo genera conciencia de los aspectos de la estructura textual	ESCRIT-COLECT-CONC-ASPCT-ESTRUC-TEXT
Acercamiento a la composición escrita a través de la producción escrita colectiva. “Fue un buen ejercicio, yo nunca había hecho algo así, en la clase solo llenamos los cuestionarios de los libros”	La producción escrita colectiva motiva a los estudiantes a la escritura.	PRODUC-COLECTIV-MOTIV-ESCRIT
A partir del análisis de adivinanzas establecen asociaciones. Construcción del significado por semejanzas.	El análisis de adivinanzas posibilita la conciencia de las características de las formas léxicas.	ANA-ADI-CON-CAR-FORM-LEX.
El autor cambia el orden de algunas palabras en las dos frases, para decir que el sol brillaba en sus zapatos o que llevaba el brillo del sol en sus zapatos, ya con eso las frases son distintas.	Influencia de la organización de las palabras en la oración en la construcción de sentido.	INF-ORG-PAL-ORA-CONST-SIG.
“Según lo que uno coloque primero pues	Reconocimiento de la función de	REC-FUN-FORM-LEX-CONST-SENT.

le da una importancia al día, a quien hace la acción o a la característica”	las formas léxicas en la construcción de sentido.	
Los estudiantes sustentaron que “pues yo solo pensé que había que tener algo para que los zapatos brillaran y pensé en el betún” y “para la frase yo pensé que eran como más importante decir que los aviones son amarillos porque son como pajaritos volando por el cielo”	Construcción del significado por rasgos similares.	CONST-SIG-RAS-SIM.
Los estudiantes afirmaron: “El tema es una señora mayor muy cansona” y “Bueno ella estaba sentada en un árbol y cantaba coplas” del texto. El título como indicador del tema. Por ejemplo, afirmaron: “el título nos dice de lo que trata el texto” Predicciones sobre el tema a partir del título. “Con el título ya tiene el tema y solo tiene que escribir sobre eso y es más fácil” “pues será un recetario de hechizos” o “un libro sobre cómo hacer magia”	Función del título en la identificación del tema.	FUN-TIT-IDE-TEM.
Los estudiantes afirmaron: “es reimportante leer lo que uno escribe” Por ejemplo aseguraron: “hay que leer lo que se escribe para saber si el texto si habla del tema que hay en título porque si no toca volverlo a escribir” o “cuando la persona no lee lo que escribe pues el texto pierde el orden”	Necesidad de la revisión en la composición escrita.	NEC-REV-COMP-ESC.

Las producciones de los estudiantes se organizaron de acuerdo con el tipo de metáfora y elementos del lenguaje metafórico. Se construyeron cinco matrices, en las cuales se contemplaron tanto los aspectos de la estructura textual que se trabajaron: macroestructura, microestructura y mecanismos de cohesión para abordar cada uno de los núcleos temáticos planteados en la intervención pedagógica. (Ver anexo 8: Matriz de las producciones de los estudiantes categorías inductivas).

Tabla 5 *Matriz de las producciones de los estudiantes categorías inductivas.*

ELEMENTOS LENGUAJE METAFÓRICO							
NÚCLEO TEMÁTICO	COMPONENCIONALIDAD DEL SIGNIFICADO	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS	CATEGORIA INDUCTIVA	CÓDIGO
1. <i>Iniciando en el mundo de las narraciones escritas.</i>	Activa asociaciones semánticas entre palabras claves que comparten rasgos comunes	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la	Texto: <i>Utilidad de Giosuè de Rodari.</i>	Escribe narraciones que tienen su origen en las asociaciones semánticas de fenómeno físico y el objeto para determinar la coherencia y la progresión temática.	Título genera asociaciones semánticas fenómeno físico y el objeto para producir brillo. Experiencia cultural define tema.	TIT-GEN-ASO-SEM-FEN-FIS-OBJ-PROD-BRILL-DET-TEM.
		Coherencia local (progresión temática) Situaciones de				Asociaciones semánticas producen situaciones de	ASO- SEM-GEN-SIT-CAUS/EFEC.

		causa y efecto	instrucción explica detalladamente.		Utiliza mecanismos de cohesión de referencia endofórica.	causa/efecto.	
		Mecanismo de cohesión referencia endofórica: adverbios, determinantes posesivos.	Ejercicio de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de la frase: llevaba la luz del sol en sus zapatos.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.			Asociaciones semánticas contribuyen el uso de adverbios y determinantes posesivos como mecanismos de cohesión.	ASO- SEM-CONT-US-ADV-DET-POS.
<p><b>POLISEMIA</b> Palabras que comparten un vínculo semántico (ubicadas en el mismo campo semántico) generado a partir de la sinonimia conceptual.</p>		Coherencia global: relación título y tema.	Ejercicios de escritura creativa por filas: Producir un texto a partir de las palabras: reluciente, nuevo y limpio.	Texto: <i>Utilidad de Giosuè</i> de Rodari.	Produce narraciones a partir de palabras vinculadas por su pertenencia al mismo campo semántico que sustentan la determinación de la coherencia y la progresión temática.	Palabras que comparten un vínculo semántico generan la definición de la temática.	PAL-VIN-SEM-GEN-DEF-TEM.
		Coherencia local (progresión temática) A partir de palabras vinculadas por su pertenencia al mismo campo semántico surgen situaciones de causa y efecto.	Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.		Emplea mecanismos de sinonimia para darle sentido a la narración.	A partir de palabras vinculadas por su pertenencia al mismo campo semántico surgen situaciones de causa y efecto.	PAL-VIN-SEM-SURG- SIT-CAU/EFEC.
		Mecanismos de cohesión de sinonimia.				Palabras que comparten un vínculo semántico generan mecanismos de cohesión sinonimia	PAL-VIN-SEM-GEN -MEC-COH-SINO.
AUTOEVALUACIÓN							

Estas matrices se revisaron para identificar aspectos generales de cada tipo de metáfora y su incidencia en los elementos textuales presentes en las producciones de los estudiantes.

## 5.2. Análisis de la información

A partir de la organización de la información, se identificaron factores relevantes que incidieron en la apropiación de los aspectos de la estructura textual por parte de los estudiantes, tanto en los diarios de campos como en los talleres de producción escrita. Se encontró que las *estrategias docentes* cumplieron un papel importante en el reconocimiento de los aspectos textuales que estaban implicados en la producción de un texto escrito. *Estrategias* como la: *retroalimentación, las preguntas (causa/ efecto y evidencia, la socialización, la lectura en voz alta y la revisión)*, les permitieron a los estudiantes reconocer



los aspectos para tener en cuenta en la producción escrita: coherencia, cohesión, progresión temática.

Otro aspecto notable que influyó, fueron *los conocimientos* (CON-PREV) de los estudiantes, así como sus *experiencias* (EXP). Estos conocimientos ellos los utilizaron en el reconocimiento de los aspectos textuales, como en las tipologías textuales, la intención comunicativa, así como en la producción escrita: *conocimientos escolares* (CON-ESC) *de las tipologías textuales y de temáticas, conocimientos sociales y culturales* (CON-SOC-CUL). Las *experiencias* que influyeron en la comprensión de los aspectos textuales y la producción escrita fueron: las *experiencias sociales y culturales* (EXP-SOC-CUL).

De igual manera un aspecto que relevante establecido desde los diarios de campo fue el papel del *lenguaje metafórico* en la *motivación* de los estudiantes para la producción escrita. Esta motivación se vio incentivada por las *técnicas de escritura creativa*.

Asimismo, se encontraron algunos aspectos comunes y otros más específicos en cada tipo de metáfora aplicada, que influyeron en la apropiación de los aspectos textuales para la producción escrita de textos narrativos. En el siguiente diagrama se presentan estos aspectos.

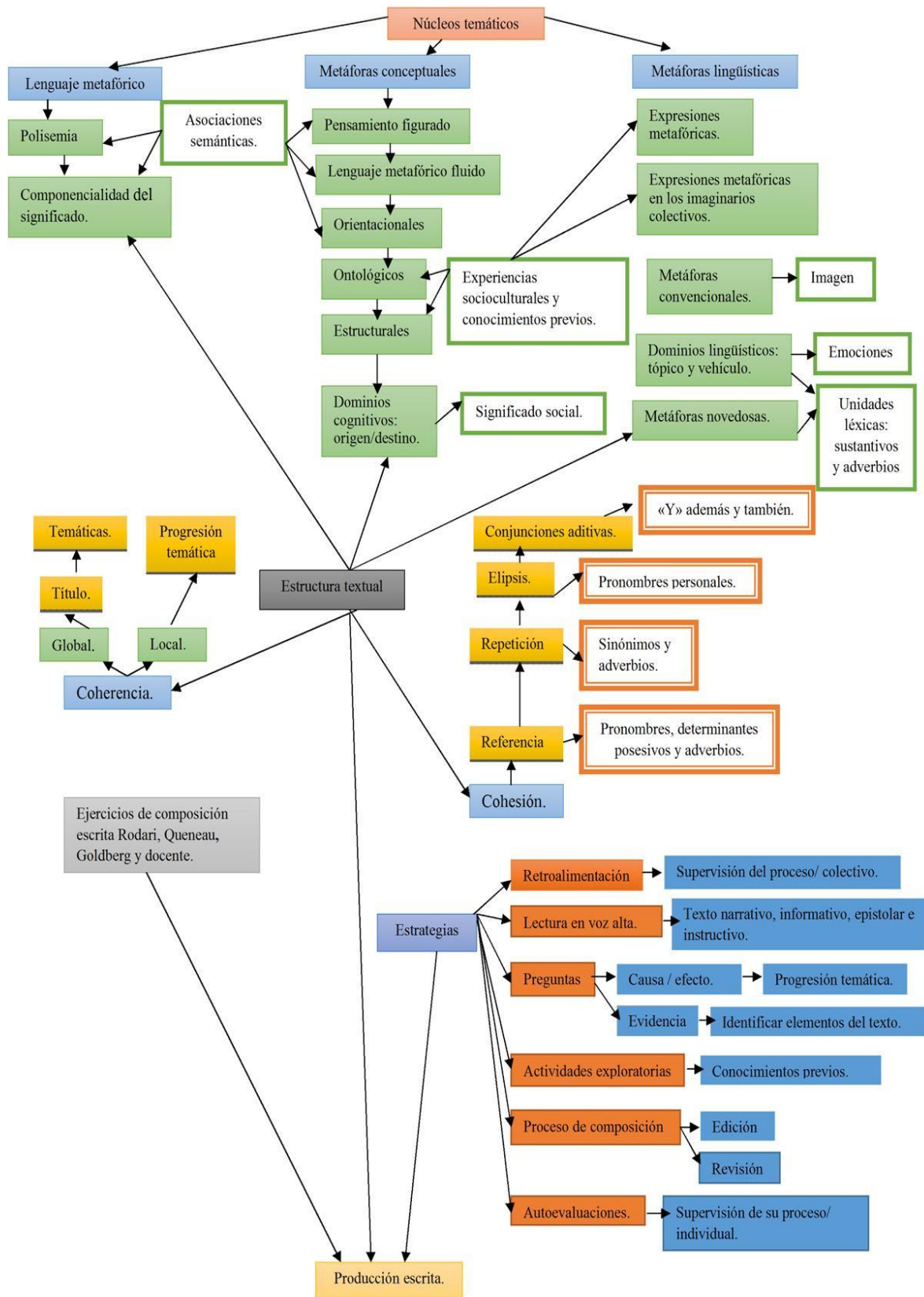


Figura 1 Talleres de producción escrita.

Las 3 autoevaluaciones (ver anexo 9: autoevaluaciones) realizadas durante la intervención pedagógica, las cuales tenían como objetivo que los estudiantes realizaran un ejercicio metacognitivo sobre su proceso de producción escrita, teniendo en cuenta los aspectos textuales que se querían trabajar con este proyecto, se analizaron desde una perspectiva cuantitativa. En las gráficas que se presentan a continuación aparecen organizadas las 3 evaluaciones realizadas a lo largo del proyecto, de manera que permitan evidenciar el proceso de los estudiantes relacionados con los aspectos textuales trabajados.

Figura 2: *títulos.*

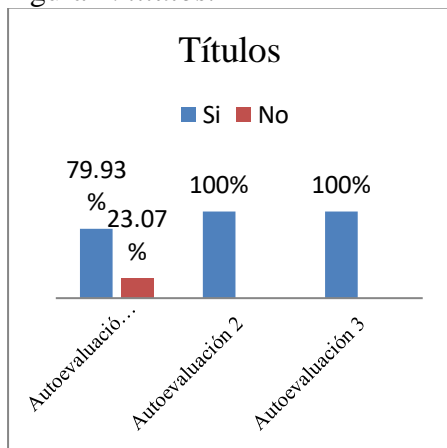
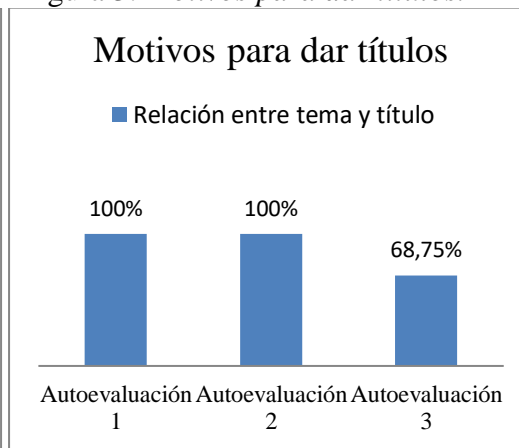


Figura 3: *Motivos para dar títulos.*



En la figura 2 se evidenció un progreso entre el 76,93% al 100% en cuanto al reconocimiento de la importancia de colocar títulos a los textos como una manera de poder identificar las temáticas en los textos para constituir la coherencia global o como la denomina Van Dijk (1998) la macroestructura.(Ver anexo 10: matrices de las autoevaluaciones)Esto se evidenciaba en el uso de *estrategias* (categoría definida desde los diarios de campo) como *preguntas de evidencia* en las *lecturas en voz alta* para identificar elementos en los textos sobre las temáticas que abordaban, principalmente palabras que se repetían a lo largo de los textos y que aparecían en los títulos.

Por ejemplo, en la respuesta sobre cuál es la temática del texto ellos respondieron: “Es un discurso sobre ganar el torneo de Quidditch” ¿Existe alguna pista para creer que esa es la temática? “es obvio en la frase «Es nuestra última oportunidad..., mi última oportunidad... de ganar la copa de Quidditch»” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica) De este modo, se evidencia como los estudiantes encuentran *palabras claves* presentes en los textos para dilucidar la temática tratada.

En este mismo sentido como se observa en la figura 3 los estudiantes reconocen la importancia del título en los textos, debido a la relación que tienen con el tema.(Ver anexo 10: matrices de las autoevaluaciones) En el análisis de los diarios de campo se encontró que la *estrategia* como la *lectura en voz alta* y el análisis de los aspectos de la estructura textual, favoreció que los estudiantes reconocieran la macroestructura desde la definición temática que surge desde el título: “el título nos dice de lo que trata el texto” o en las predicciones sobre las temáticas de los textos por medio de los títulos como por ejemplo con *Sortilegios y conjuros* afirmaron: “pues será un recetario de hechizos” o “un libro sobre cómo hacer magia”.(Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica)

Figura 4 *Temáticas*

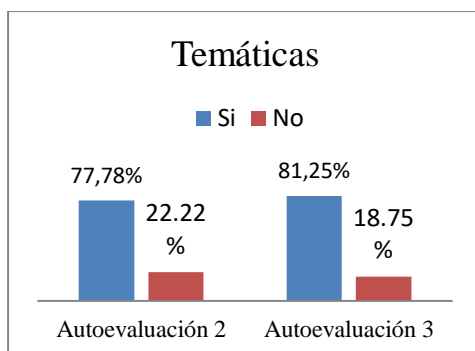
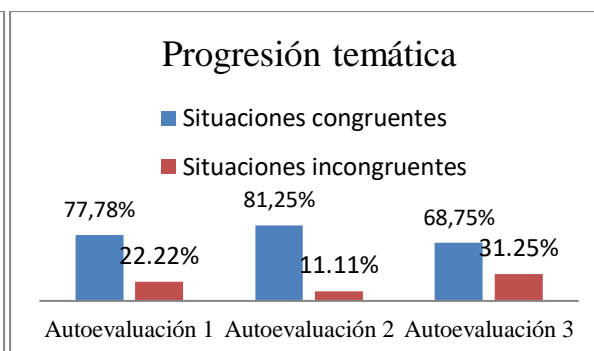


Figura 5 *Progresión temática*



Debido a que los ejercicios de la primera autoevaluación se enfocaron en brindar experiencias significativas en la composición escrita y la influencia de la lectura de cuentos en

esta, por lo cual, no se pidió que evidenciaran las temáticas de sus producciones hasta llevar un proceso que promoviera la identificación y el uso de la macroestructura en la composición escrita.

En la figura 4 se sustentó un progreso significativo del 77,78% al 81,25% en la identificación de las temáticas, ya que como se expuso en las dos figuras anteriores los títulos permitieron determinar las temáticas por medio de *palabras claves* (categoría que se identificó en los diarios de campo) lo cual permitió a los estudiantes identificar y usar la macroestructura en la composición escrita. (Ver anexo 10: matrices de las autoevaluaciones)

Asimismo, en la figura 5 con respecto al desarrollo de la progresión temática, es decir, la organización de situaciones relacionadas entre sí por medio de la estructura narrativa de inicio, nudo y desenlace, denominada por Van Dijk (1998) la microestructura, esta figura muestra que entre las autoevaluaciones 1 y 2 se dio un progreso significativo del 77,78% al 88,89% en el desarrollo de situaciones congruentes en sus producciones escritas. Ello sucedió por la aplicación de *estrategia* como la retroalimentación y *proceso de revisión/edición*, ya que los estudiantes iban identificando los problemas que se evidenciaban en la progresión temática de sus textos. (Ver anexo 10: matrices de las autoevaluaciones)

Ellos identificaron una recurrente dificultad en el nudo, por ejemplo, en las siguientes opiniones analizadas en los diarios de campo: “el problema es que el texto no dice cosas como que le paso a la señora y por eso no se sabe porque no volvieron al bar” y “uno no tiene claro cuál es el problema y como se soluciona” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica)

En la autoevaluación 3 se observó que hubo un descenso con relación a las otras dos, una de las causas fue la interrupción de la intervención pedagógica por el inicio de un nuevo año escolar y algunos cambios en la población.

Figura 6. *Mecanismos de cohesión.*

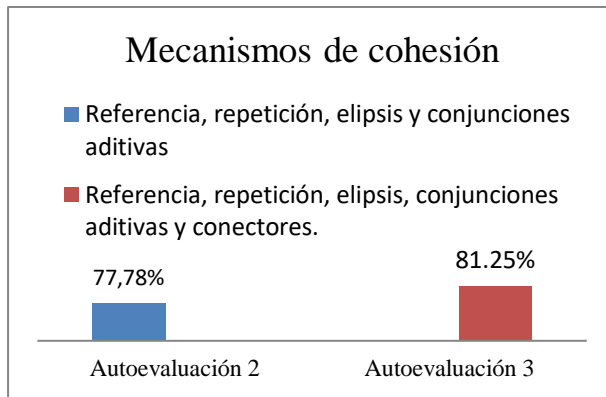
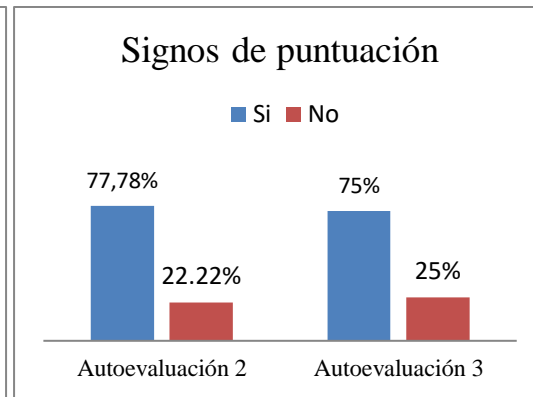


Figura 7. *Signos de puntuación.*



En la primera autoevaluación no se preguntó acerca del uso de los mecanismos de cohesión, ya que en la aplicación del primer ejercicio se descubrió que los estudiantes tenían experiencia con el uso de algunos mecanismos de cohesión, por lo tanto, se quiso comprobar cómo la aplicación de ejercicios de escritura podía influir en comprender por qué se utilizaban.

Ello permitió ver un avance en la figura 6 del 77,78% al 81,25% entre la autoevaluación 2 y 3 donde se hicieron conscientes acerca de las razones por las cuales se usan mecanismos de cohesión de: referencia, repetición y conjunciones aditivas. (Ver anexo 10: matrices de las autoevaluaciones)

En el análisis de los diarios de campo se identificó que ellos reconocían la función de los mecanismos de cohesión en el nivel semántico y sintáctico del texto, afirmaron que usaban: “pronombres para referirse a los personajes, repiten palabras para hacer énfasis y aplican la conjunción «y», conectores como: también y además para añadir ideas” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica). Cabe resaltar que los textos de tipo: epistolar,

narrativo, informativo e instructivo les permitieron hacer uso de los mecanismos de cohesión necesarios acorde con la intención comunicativa y la organización en su producción escrita (dato del análisis producciones escrita de los estudiantes).

En este mismo sentido, en la figura 7 no se abordó en la primera autoevaluación los signos de puntuación, ya que en el primer ejercicio aplicado se encontró que tenían experiencias previas con el uso de signos: las comas enumerativas que separan elementos similares, punto y seguido para separar enunciados que forman parte del mismo párrafo, además del punto y aparte usados para separar párrafos, se quiso comprobar si con la implementación de los ejercicios de composición escrita podían usar otros signos.

Por lo tanto, entre las autoevaluaciones 2 y 3 se evidenció una disminución entre el 77,78% al 75% en el uso de los signos de puntuación para articular las ideas presentes en los textos. (Ver anexo 10: matrices de las autoevaluaciones) Ya que, al cuestionar las razones para usarlos, argumentaron que: “ellos permitían entender el texto” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica). Por el contrario, hubo un incremento 25% al el 22,22% aseguro que no utilizaban estos signos porque: “no son necesarios para organizar las ideas presentes en los textos” (Ver anexo 12: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica), hecho que reflejaba la falta de práctica en su uso, otra variable como el poco uso de estrategias como la revisión y la retroalimentación en el aula de clase.

## 6. CAPÍTULO VI RESULTADOS

De acuerdo con el análisis de datos obtenidos de los diarios de campo y las producciones escritas de los estudiantes, se encontró que el lenguaje metafórico incidió en la apropiación de los aspectos de la estructura textual (coherencia y cohesión) por parte de los estudiantes para componer textos, de acuerdo con el tipo de metáforas utilizadas: conceptuales las cuales están conformadas por metáforas: estructurales, orientacionales, ontológicas, dominios cognitivos de origen y destino, pensamiento figurado y lenguaje metafórico fluido y las lingüísticas como: expresiones metafóricas, dominios lingüísticos de tópico y vehículo, expresiones metafóricas en los imaginarios colectivos, metáforas novedosas y convencionales.

El análisis arrojó, además, que la incidencia del uso de estas metáforas en la apropiación de los aspectos textuales dependió de: las *tipologías textuales*: informativa, narrativa, epistolar e instructiva, los *ejercicios de escritura creativa* desde las técnicas de Rodari, Queneau, Goldberg y la docente en formación, y las *estrategias* didácticas como: la retroalimentación, la lectura en voz alta acompañada por el análisis de los textos leídos por medio de preguntas de causa/efecto y evidencia, actividades exploratorias, y procesos de revisión/edición y autoevaluaciones, los cuales le permitieron a los estudiantes ser conscientes de cómo llevaban a cabo su proceso de producción y como la edición podía tener efectos positivos en la composición escrita.

En relación con *las estrategias didácticas*, específicamente en la *retroalimentación* los estudiantes pudieron determinar dificultades en la progresión temática de sus textos especialmente en el desarrollo del nudo de la historia y a través de las *palabras claves*



presentes en el título y en las situaciones de la narración determinar la temática. En general, ellos, comentaban con respecto al desarrollo de la narración, que “hay un inicio lo que paso fue que no leyeron entonces no hay nudo ni desenlace” y “hay que organizar las situaciones en un orden como claro para entender el texto, aunque sea imaginativo hay que tener orden” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica)

Por otro lado, *lectura en voz alta* acompañada de las *preguntas*, permitió a los estudiantes comprender como la coherencia y la cohesión se evidenciaba en la composición escrita de diversos tipos de textos. Por ejemplo, en los *talleres de análisis* de cada uno de los textos leídos, las preguntas: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué?, se enfocaban a que los estudiantes identificaran las causas y efectos de los hechos. Este tipo de preguntas contribuyo a que ellos tomaran consciencias de cómo se construía la progresión temática. Otras preguntas, como las de evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente..., llevaron a que ellos establecieran la coherencia y la cohesión en su producción escrita.

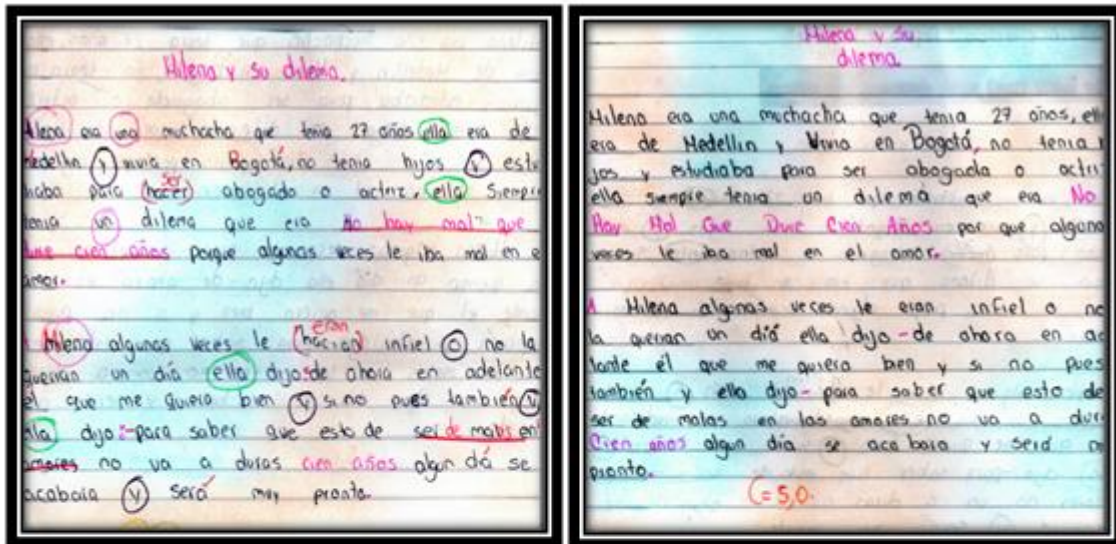
Por ejemplo, en la lectura del libro ilustrado *¡shhh! Silencio por favor* de Ana María Moreno Parra y Florencia Delboy, usando preguntas de causa/efecto los estudiantes identificaban las causas y las consecuencias de los sucesos, percibiendo de esta manera cómo era la progresión temática, en esta actividad ellos comentaban que: “primero la niña se siente súper poderosa, sale de su casa y se va al circo” “Luego está viendo el show, y aparece el dragón, el señor indígena aparece para ayudar y luego la niña toma el problema del dragón en sus manos porque ella es súper poderosa” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica)

De otro lado, en la lectura del texto *In memoriam* (texto original), aplicando preguntas de evidencia se comprobó que con ellas los estudiantes podían determinar la temática

relacionándola con título y de este modo señalar la coherencia global, por ejemplo en la socialización de los textos, afirmaron: “Recordar a un ser amado, porque el título están en latín y habla de recordar al muchacho todo el tiempo en el texto, además esa palabra siempre sale en televisión cuando se recuerdan a las personas que murieron” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica)

De otra parte, las *actividades exploratorias* revelaron los *conocimientos previos* de los estudiantes sobre la estructura narrativa, la coherencia global o macroestructura y algunos mecanismos de cohesión: referencia, repetición y aditiva «y». En el proceso de *retroalimentación* sobre la estructura narrativa, ellos comentaban: “pues es cuento tiene inicio, nudo y desenlace”, “pues el tema son los problemas de un niño en su primera relación amorosa, porque se repite las palabras que se gustaban, niño y niña y uno supone eso” y “a veces tantos ella y él, tantos la, los, las, un, una unos, unas y tantas «y» lo vuelven a uno loco” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica)

Asimismo, los procesos de *revisión/edición* permitieron a los estudiantes llevar a cabo procesos de supervisión sobre sus textos, donde tenían en cuenta las observaciones con relación a la coherencia, cohesión y progresión temática (Ver evidencia 1). De esta manera corregían el texto y eran conscientes de la importancia de estos aspectos textuales y su incidencia en el sentido del texto.



Evidencia 1

Este ejercicio de escritura creativa surgió del significado del refrán: no hay mal que dure cien años, ello es evidenciable porque la temática fue los problemas amorosos de Milena por lo tanto ella tiene un dilema sobre cómo actuar por sus malas experiencias en el amor hasta que decide que debe aceptarse como es y así podrá encontrar a alguien que la ame de verdad. Además se evidencia el uso de mecanismos como: repetición del nombre de la protagonista resaltado en color rosado, referencia al personaje principal por medio de pronombres personales subrayados en verde y la conjunción «y» para añadir ideas. Igualmente se ve un proceso de revisión e edición sobre el desarrollo de la coherencia, la cohesión y la progresión temática de este texto.

En cuanto, *las autoevaluaciones*, las cuales posibilitaron un proceso metacognitivo sobre su producción escrita, los estudiantes reconocían los elementos relacionados con la coherencia y la cohesión en sus producciones escritas. En las tres autoevaluaciones analizadas se evidenció como el 100% de los estudiantes reconocían la coherencia global a partir de reconocer que el título en cada uno de sus textos se relacionaba con la temática. De otro lado, el 88,89% identificó cómo los sucesos desarrollados en sus textos estaban relacionados entre sí y con la temática seleccionada, teniendo en cuenta la estructura de inicio, nudo y desenlace, de esta manera evidenciaron la progresión temática. Por otra parte, el 81,25% ellos encontraron que en la composición escrita el uso de los mecanismos de cohesión es fundamentales para la organización de las ideas en los textos, la construcción de sentido e intención comunicativa de las tipologías textuales. (Ver figuras 3, 5 y 6)

Asimismo, en la producción escrita se utilizaron *ejercicios de escritura creativa* a partir de las técnicas de Rodari, Queneau, Goldberg y la docente en formación, los cuales contribuyeron a propiciar el uso del lenguaje metafórico en la construcción de los textos y la apropiación de la coherencia y la cohesión en el desarrollo de sus textos.

De igual manera, se encontró que, en el uso de las metáforas conceptuales y lingüísticas para propiciar la producción escrita y la apropiación de la coherencia y la cohesión, tanto los *conocimientos previos* y *experiencias* escolares, sociales y culturales, cumplieron un papel muy importante, ya que las temáticas y los sucesos desarrollados en sus producciones se definieron a partir de estas, de ahí establecían la coherencia global y local, los mecanismos de cohesión pertinentes a la intención comunicativa y al sentido del texto. Se evidenció en los textos de los estudiantes, el uso de la repetición de sustantivos referentes a lugares y personajes, además de signos de puntuación como: las comas enumerativas que separan elementos similares, punto y seguido para separar enunciados que forman parte del mismo párrafo, además del punto y aparte usados para separar párrafos.

Cabe resaltar como los *conocimientos previos* y *experiencias* se activaron con algunas metáforas conceptuales como las estructurales las cuales se caracterizan por expresar rasgos similares, a partir de la comparación física, y las ontológicas que se refieren a la experiencia directa con los objetos físicos y con las sustancias, Y con otras metáforas lingüísticas como las expresiones metafóricas que se refieren a expresiones idiomáticas desde la individual con el uso de la lengua como expresión comunicativa, y expresiones metafóricas en los imaginarios colectivos en dónde se construyen significados a partir del uso social. (Ver evidencia 2 y 3)

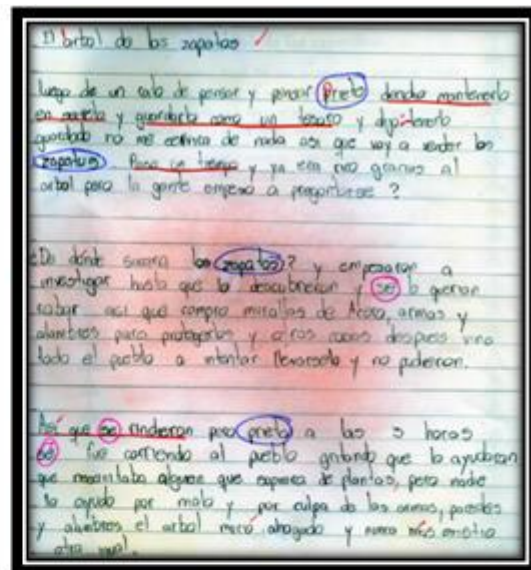
Además, se encontró que, aunque las experiencias previas con la composición escrita no son muy significativas en el aula de clase, los estudiantes poseen *conocimientos previos*

acerca de la coherencia, la cohesión y la estructura narrativa para realizar producciones escritas.



Evidencia 2

Este ejercicio de composición escrita abordó el texto narrativo, este se desarrolló por medio de la construcción del significado desde el nivel semántico sobre metáforas relativas a las emociones y se basó en las técnicas de Queneau. El tema fue ser herido sentimentalmente presentando situaciones en donde el protagonista es herido por alguien que ama, se siente mal consigo mismo y finalmente descubre que no debe sentirse mal porque es un ser humano muy valioso. Además se evidenció el uso de mecanismos de cohesión: elipsis, es decir, la eliminación de pronombres por evidenciarse en la conjugación verbal con construir claramente el sentido del texto enfatizadas en color morado y las palabras claves subrayadas en color azul: lastimó y sentimientos presentes en el título relacionadas con la progresión temática.



Evidencia 3

Este ejercicio de composición escrita se desarrolló desde el texto narrativo *el árbol de las zapatillas* de Rodari y su propósito era continuar la historia implementando expresiones metafóricas desde los imaginarios colectivos acerca de las dificultades de guardar un secreto, ya que la temática fue un agricultor que tenía un árbol que producía zapatillas pero habían problemas para ocultarlo de sus vecinos, quienes finalmente descubren su árbol mágico y él preocupado porque quizás robarían su árbol decide protegerlo con murallas pero lo que consigue es que su árbol muera. Además se evidenció el uso de mecanismos de cohesión: repetición de los personajes principales señalados en color azul y referencia acerca de quien realiza la acción subrayada en color rosado.

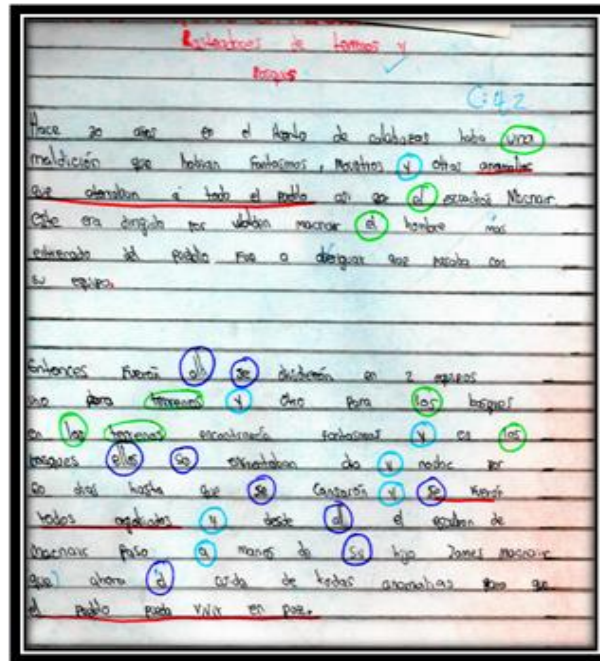
De igual forma, se encontró que uso de las *tipologías textuales* (informativo, epistolar e instructivo) en cada ejercicio con los diferentes tipos de metáforas, influyó en la determinación de las diferencias entre las estructuras textuales y la progresión temática de estos textos. Estas diferencias se establecieron desde el texto narrativo, el cual es con el que han tenido más experiencia. Desde esta tipología, ellos evidenciaron, por un lado, la





De otra parte, las metáforas lingüísticas en los dominios lingüísticos de tópico/vehículo relacionados con los referentes lingüísticos de tema y rema, y las metáforas novedosas que incorporan las expresiones idiomáticas aplicadas para la construcción de significados desde la interpretación individual, incidieron en el uso de *unidades léxicas como sustantivos y adverbios* por parte de los estudiantes, las cuales se reflejaban en los personajes y los lugares presentados en sus textos. Es a partir de ellos que determinaron las temáticas, los sucesos y los mecanismos de cohesión.

En el caso específico de las metáforas novedosas, se utilizó el texto narrativo con el ejercicio basado en las técnicas de la docente en formación planteados desde los personajes y lugares del libro *Harry Potter y el prisionero de Azkaban* de JK Rowling con el fin de plasmar un mundo alterno al planteado en este libro, utilizando a los personajes, sus características y lugares ambientados en la interpretación que los estudiantes realizaban para identificar los temas y las situaciones a partir de las cuales crearon sus textos. En este tipo de texto ellos usaron mecanismos de cohesión de referencia como pronombres, los cuales se relacionaban con los personajes que realizaban las acciones, adverbios referidos a los lugares, repetición de sustantivos para enfatizar la importancia de estos en el desarrollo de la narración y en la construcción del sentido de sus textos. (Ver evidencia 5)

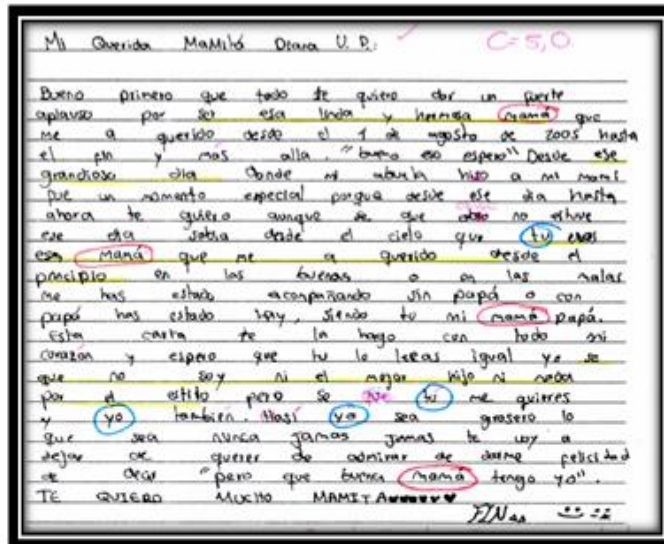


### Evidencia 5

Este ejercicio de composición escrita se originó desde las técnicas de la docente en formación, a partir de los personajes y lugares del universo de Harry Potter, en él se abordó el tema una maldición en el Huerto de Calabaza, el personaje principal Warden Macneer crea su propio escuadrón para enfrentar a los monstruos y fantasmas producto de la maldición. Se evidenció el uso de mecanismos de cohesión: referencia con el uso de pronombres para referirse a los personajes y lugares por medio de adverbios de lugar señalados en color azul y repetición haciendo hincapié en los personajes y lugares destacados en color verde.

Los dominios de tópico y vehículo se trabajaron con el texto epistolar que cuenta con un discurso narrativizado desde la escritura de cartas. Este ejercicio se fundamentó en las técnicas de Goldberg, ya que se utilizó la música instrumental de clásicos del Rock and Roll como impulso creativo para motivar las emociones desde las cuales surgió la producción escrita. En esta actividad, tanto las *emociones* como las *unidades léxicas* permitieron a los estudiantes determinar la temática y las situaciones que los personajes vivieron durante la narración. En esta producción escrita, seleccionaron mecanismos de cohesión: de referencia relacionada con los personajes que realizaban las acciones por medio de pronombres y repetición de sustantivos para enfatizar la importancia de los mismos en el desarrollo de la producción escrita necesarios para construir el sentido de sus textos (Ver evidencia 6)



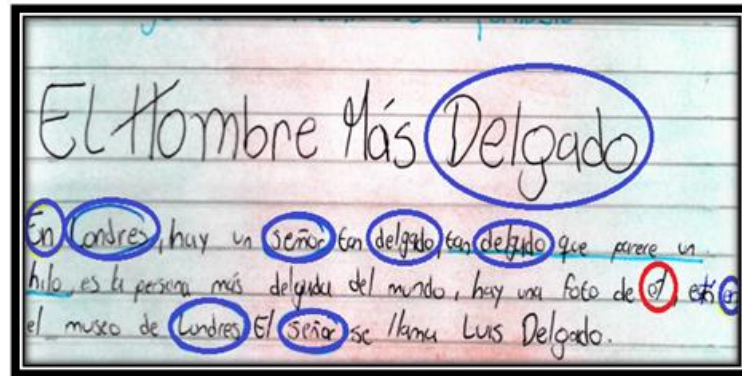


Evidencia 6

Este ejercicio de composición escrita se origino desde las técnicas de Goldberg y es una narración epistolar sobre el agradecimiento de un hijo a una madre, en ella se ve como el hijo relata los motivos por los cuales agradece a su madre. Se evidenció el uso de mecanismos de cohesión: referencia con el uso de pronombres para referirse a los personajes señalados en color azul y repetición de palabras relevantes referentes a los personajes distinguidos en color rojo.

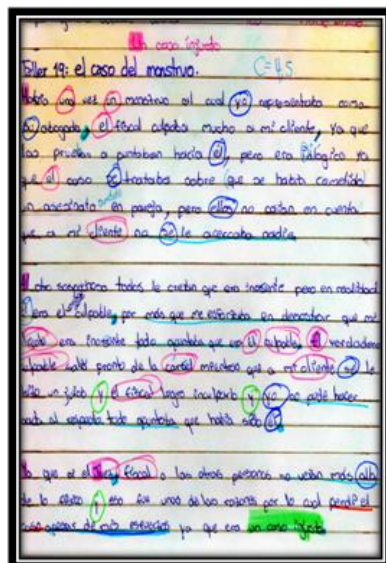
Cabe resaltar que la implementación de las metáforas conceptuales generó *campos semánticos* partir de los cuales los estudiantes crearon sus textos, establecieron la temática y la progresión temática. Orientacionales, pensamiento figurado lenguaje metafórico fluido, las primeras surgen desde el signo lingüístico, las segundas se originan desde los procesos cognitivos entre los campos semánticos realizados para la construcción del significado, propiciaron asociaciones del lenguaje escrito/ visual y las terceras enfocadas en las asociaciones del lenguaje respecto a los roles sociales. Además los aspectos básicos del lenguaje metafórico como: la componencialidad del significado los cuales se caracterizan por ser el conjunto de rasgos que comparten similitudes desde los *campos semánticos* de origen de las palabras comparadas, propiciados por medio de los ejercicios de escritura creativa a partir de textos narrativos e instructivos desde los cuales los estudiantes lograron establecer asociaciones desde el significado de *palabras claves* que utilizaron como anclajes para

determinar las temáticas y como desarrollar las situaciones relativas a dichos temas. (Ver evidencia 7, 8 y 9)



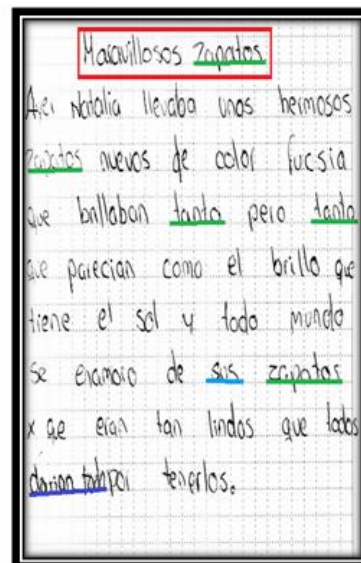
Evidencia 7

En este ejercicio la composición escrita se basó en las técnicas de Rodari, desarrollando el tema el hombre más delgado del mundo señalando el lugar donde vive este personaje y sus características, aplicando mecanismos de cohesión como la repetición para enfatizar a los lugares y personajes de la historia en color azul.



Evidencia 8

En este ejercicio la composición escrita se basó en las técnicas de la docente en formación y desarrolló el tema el juicio por homicidio desde el punto de vista de la abogada defensora presentado situaciones que reflejan las inconsistencias entre la evidencias para acusar al sospechoso. Además se evidenció el uso del mecanismo de cohesión: repetición de las palabras culpable y culpable para enfatizar su importancia en el texto señalado en color rosado, referencia sobre los personajes que participan en el juicio señalados en color azul y la conjunción «y» para añadir ideas de color verde.

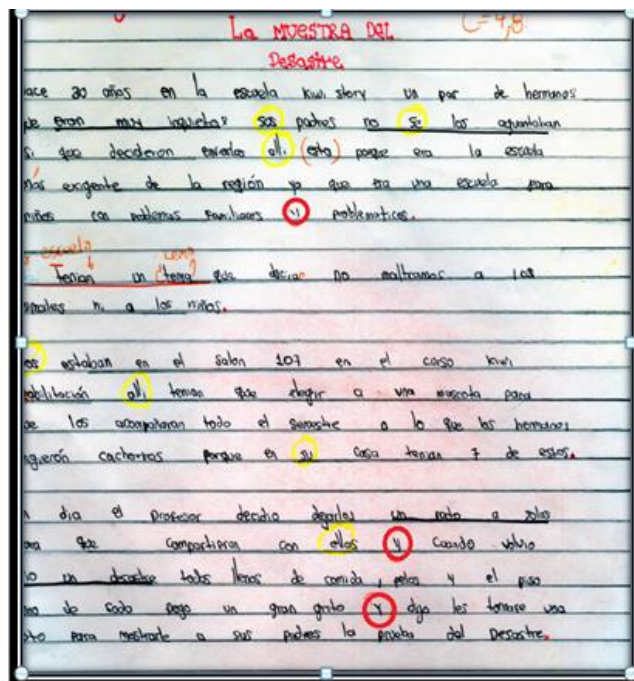


Evidencia 9

En este ejercicio la composición escrita se basó en las técnicas de Rodari y desarrolló el tema de unos zapatos nuevos que brillan como el sol motivo por el cual generan envidia. Además se evidenció el uso del mecanismo de cohesión: repetición del sustantivo zapato para enfatizar su importancia en el texto señalado en color verde, referencia frente a la posesión de los zapatos destacado en color azul y sinonimia de la palabra brillar con nuevo y lindo subrayados en color anaranjado.

Llama la atención que el ejercicio de escritura creativa relacionado con el texto instructivo transformándolo en narrativo presento dificultades en la progresión temática por las diferencias sustanciales entre estos textos, ya que en el primero se organizan las ideas con el propósito de brindar instrucciones para realizar alguna actividad y el segundo construye sucesos desarrollados por un inicio, conflicto y final. Dicha incompatibilidad en las estructuras suscito en los estudiantes por medio de la *retroalimentación* la conciencia sobre la relevancia de la coherencia y la cohesión independiente de la estructura de la tipología textual, porque los estudiantes afirmaron: “es que dar instrucciones y narrar es como diferente y uno se hizo un lío escribiendo este texto” (Ver anexo 11: matriz de los diarios de campo intervención pedagógica)

Igualmente, se determinó como las *narraciones gráficas* que tenían por objetivo generar inferencias sobre la progresión temática facilitaron la producción escrita, porque los estudiantes pertenecen a una generación de lecturas multimodales. Por ejemplo, la narración gráfica de algunas imágenes tomadas del video musical *Kiwi* de Harry Styles evidenció como el eliminar imágenes relacionadas con el nudo de la narración, permitió que los estudiantes realizaran inferencia acerca de la problemática de la historia tomando en cuenta el inicio y desenlace de la misma. Es decir, en este ejercicio trabajado desde las metáforas convencionales relacionadas con las expresiones metafóricas que están arraigadas en los imaginarios colectivos, se evidenció como ellos infirieron detalles sobre quiénes eran los personajes, sus vínculos, donde estaban dichos personaje para determinar las temáticas, las situaciones y la progresión temática de sus textos. Asimismo, seleccionaron los mecanismos de cohesión de referencia señalando los personajes y lugares, también el uso de la conjunción «y» para añadir ideas y así construir el sentido de los textos. (Ver evidencia 10)



Evidencia 10

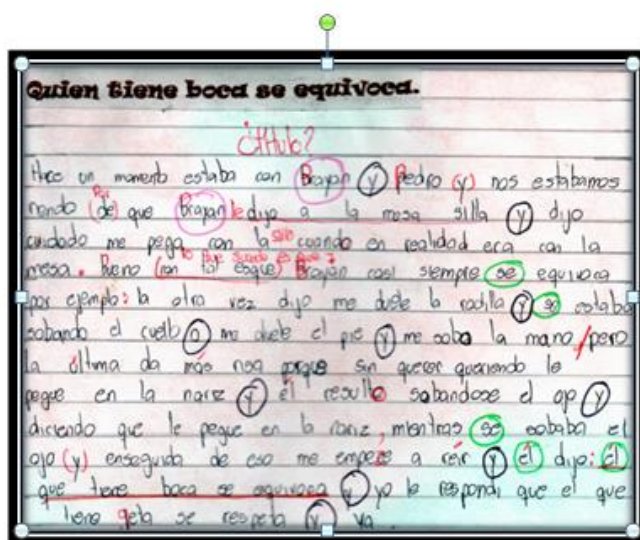
Este ejercicio de composición escrita se fundamentó en las técnicas de la docente en formación y tenía por tema una escuela para niños inquietos que toman clase para corregir su comportamiento pero terminan haciendo travesuras como siempre y siendo castigados por su maestro. Se evidenció el uso de mecanismos de cohesión: referencia sobre quienes realizan la acción y los lugares dónde sucede el texto por medio de adverbios de lugar señalados en color amarillo y conjunción aditiva «y» para añadir ideas de color rojo.

De la misma manera, se comprobó el influjo del *significado social* de los refranes como ejemplos de metáforas conceptuales en los dominios cognitivos de origen y destino (El dominio de origen corresponde a la selección de los rasgos de similitud y el dominio de destino es sobre quien se sobrepone dicha selección de rasgos para su interpretación) ello se abordó en primera medida en asociar los *conocimientos previos* de los estudiantes con este tipo de lenguaje metafórico y finalmente la construcción colectiva de sus significados desde la *experiencia social* para apropiarse la coherencia y la cohesión en el proceso de composición de textos narrativos.

Es decir, los estudiantes tenían *conocimientos previos* con los refranes, por lo tanto, recurrieron al *significado social* para determinar las temáticas y establecer sucesos que se relacionaron con ellas siguiendo la estructura de inicio, nudo y desenlace. Igualmente, los



refranes les permitieron seleccionar mecanismos de cohesión de repetición de palabras para enfatizar personajes o lugares, referencia sobre quien o quienes realizan las acciones y conjunción aditiva «y» para añadir más ideas y así organizar las producciones escritas. (Ver evidencia 11)



Evidencia 11

Este ejercicio de composición escrita se basó en las técnicas de la docente en formación y tomo el refrán: el que tiene boca se equivoca, el tema fue confundir las palabras, ya que el personaje principal Brayan suele confundir los nombres de las cosas o partes de su cuerpo, por lo cual es objeto de burlas de sus compañeros hasta que se molesta y afirma que cualquiera se puede equivocar. Además se evidenció el uso del mecanismo de cohesión como: la repetición señalada en color rosa del nombre Brayan para enfatizar que es el personaje principal, referencia marcada en color verde sobre quien realiza las acciones por medio de pronombres personales y de objeto indirecto, además del uso de la conjunción aditiva «y» para añadir situaciones al texto, indicada con el color negro.

## **7. CAPITULO VII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El uso de las metáforas conceptuales y lingüísticas aportó elementos significativos para tener en cuenta en el acercamiento de los estudiantes a la apropiación de los aspectos de la estructura textual (coherencia y cohesión) en su producción escrita. El primer elemento a tener en cuenta es que la apropiación de la coherencia y la cohesión activaron los conocimientos previos y experiencias escolares, sociales y culturales de los estudiantes, partir de estos establecieron la coherencia global y local, y los mecanismos de cohesión pertinentes a la intención comunicativa y al sentido del texto.

El segundo está relacionado con el uso de las tipologías textuales como: informativa, narrativa, epistolar e instructiva las cuales, al utilizarse para propiciar textos narrativos, permiten a los estudiantes, identificar las características de estas estructuras de estos textos y la lógica de cómo de la coherencia y la cohesión para cada uno. De esta manera van fortaleciendo el proceso de composición desde la intención comunicativa y el sentido de los textos.

El tercero, tienen que ver con el uso de ejercicios de escritura creativa ya que estos generan en los estudiantes asociaciones entre sus experiencias socioculturales, emocionales y físicas, desde las cuales los estudiantes determinan los sucesos, las temáticas, los personajes y lugares donde ambientan sus narraciones. A partir de estos elementos establecen la coherencia y la cohesión de acuerdo con la intencionalidad y sentido de la narración.

En cuanto al uso de las metáforas, las metáforas lingüísticas sobre los dominios lingüísticos de tópico/vehículo y las metáforas novedosas promueven en los estudiantes el uso de unidades léxicas como sustantivos y adverbios desde las cuales los estudiantes la coherencia y la cohesión para construir sentido y facilitar la interpretación de los textos.

Asimismo, utilizar metáforas conceptuales orientacionales, pensamiento figurado y lenguaje metafórico fluido, así como los elementos básicos del lenguaje metafórico: la compencialidad del significado y la polisemia generan asociaciones entre el significado de palabras claves que se utilizan como anclaje para determinar las temáticas y cómo desarrollar las situaciones relativas a dichos temas, lo cual permite que los estudiantes vaya tomando conciencia de la influencia de la progresión temática en el establecimiento de la coherencia.

Retomar el significado social de los refranes resulta ser una estrategia que, por ser muy cercana a la cotidianidad de los estudiantes, les permite determinar las temáticas y establecer sucesos que se relacionaron con ellas siguiendo la estructura de inicio, nudo y desenlace, además seleccionar ciertos mecanismos de cohesión que construyan el sentido del texto.

La narración gráfica se constituye en un recurso importante para que los estudiantes establezcan las temáticas, la coherencia global, la progresión temática ya que la secuencia narrativa les facilita identificar con claridad la importancia de estos aspectos en el sentido de los textos.

Respecto a las estrategias docentes, la retroalimentación conjunta es una actividad que contribuye a fomentar un ejercicio metacognitivo colectivo a través del cual los estudiantes toman conciencia tanto de los aspectos de la estructura textual implicados en el sentido del texto, como de las dificultades que presentan sus textos.

La lectura en voz alta es una estrategia que posibilita que los estudiantes diferenciar la estructura de las tipologías de textuales, pues en su lectura se evidencian sus características. Asimismo, los talleres de análisis de las lecturas a través de preguntas contribuyen a que los estudiantes identifiquen en los textos la progresión temática a partir de identificar las causas, las consecuencias, determinar la temática a través de palabras claves presentes en títulos y los mecanismos de cohesión aplicados.

Las actividades exploratorias necesarias ya que estas activan los conocimientos y experiencias de los estudiantes y esto facilitan que ellos establezcan la temática para el desarrollo de la narración, además que genera motivación para realizar cada una de las etapas del proceso de composición escrita.

El uso del lenguaje metafórico, acompañado de técnicas de escritura creativa y textos literarios, contribuye de manera significativa en los procesos de producción escrita y la apropiación de los aspectos de la estructura textual. La escritura creativa y la lectura de textos literarios ayudan a que los estudiantes expresen sus experiencias y conocimientos, a través de unidades léxicas y campos semánticos.

Sí bien es cierto que hubo un progreso significativo en el proceso de producción escrita de la población participante, queda mucho por hacer. Es importante señalar que la escritura es un camino que se va construyendo a medida que se avanza en la etapa de desarrollo de los estudiantes y es necesario crear estrategias que continúen fortaleciéndolo con la intención de establecer parámetros para escribir textos de mayor complejidad.

Cabe mencionar que, a pesar de dificultades administrativas sobre el cambio de la población por el inicio de otro año escolar, los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación con los estudiantes fueron muy positivos. Se notó un progreso significativo en sus procesos de producción escrita incluso más allá de lo presupuestado. Además, sus



procesos de escritura salieron de lo convencional, ya que con los ejercicios su creatividad fue estimulada.

Aparte de esto, se enriquecieron de forma significativa sus habilidades comunicativas, hubo participación e interés por parte de los estudiantes en las clases y por ende en las actividades desprendidas de las mismas, lo que demuestra que es relevante tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes para que su proceso de aprendizaje sea realmente significativo.

Esta investigación aporta una intervención pedagógica planteada desde el lenguaje metafórico que puede contribuir en la producción escrita, para que las prácticas de escritura no se limiten solo a resolver cuestionarios, porque la aplicación de ejercicios de composición les permite a los estudiantes ir más allá de la simple repetición del código escrito y usar la lengua para comunicarse.

Teniendo en cuenta los resultados, se recomienda para fortalecer la producción escrita emplear el lenguaje metafórico como eje transversal desde el cual surjan los textos, ello posibilita que los estudiantes establezcan asociaciones a nivel semántico y sintáctico que promuevan la coherencia y la cohesión en el proceso de composición.

Igualmente, crear ambientes en el aula de clase para generar respeto sobre las opiniones de los estudiantes con el uso de la retroalimentación para reflexionar sobre el desarrollo de los textos de manera colectiva con el fin de enriquecer el proceso de producción escrita.

Se sugiere el uso de estrategias didácticas como los procesos de revisión/edición y autoevaluaciones para promover la reflexión sobre el uso de la lengua en la producción escrita, ya que aplicándolas los estudiantes logran identificar la importancia de usar la lengua acorde con la intención comunicativa y la construcción del sentido. Además de proponer

visitas a la biblioteca como un lugar exploración donde los estudiantes pueden enriquecer sus habilidades lectoras y desde allí enriquecer su producción escrita.

## BIBLIOGRAFÍA

Alderson, J.Ch. (2005). *Diagnosing Language Proficiency: The Interface between Assessment and Learning*. Londres: Continuum International Publishing.

Bernández, E. (1993). La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo. *Boletín de Filología*, 34(1), Pág. 9-32.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. *La investigación en ciencias sociales*. Colombia, Editorial Norma.

Cassany, D., & Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Paidós Argentina.

Cameron, L. (2003): *Metaphor in educational discourse*, Londres-Nueva York, Continuum.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, 59.

Danesi, M. (1986). The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 18(3), 1-10.

De Tezanos, A. (1998). Una etnografía de la etnografía. *Bogotá: Antropos*.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Ferreiro, E. (1988). *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*. México. Siglo XXI.

- Ferreiro, E., Castorina, J. A., Goldin, D., Torres, R. M., & Quinteros, G. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio castorina, Daniel Golden y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa.
- Halliday, M. A. (2001). *El lenguaje como semiótica social*.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1987). La estructura metafórica del sistema conceptual humano. *Perspectivas de la Ciencia Cognitiva, Barcelona, Editorial Paidós*, 233-247.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1996, 1.ª ed. 1980): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- Littlemore, J., & Low, G. D. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. Springer.
- Low, G. D. (1988). On teaching metaphor. *Applied linguistics*, 9(2), 125-147.
- Luceño Campos, J. L. (2008). Las competencias básicas en la expresión escrita. *Málaga, Ed. Aljibe*.
- Miguel, E. S. (1998). *Textos Expositivos*. Santillana.
- Parra, M. (2004). *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, H. (2012) *Introducción al estudio de la narrativa*. Magisterio Editorial.
- Sabino, C. A. (1992). El proceso de investigación.

Velez S., C. (2001). *Apuntes de metodología de la investigación*. Departamento de Ciencias Básicas Universidad EAFIT. Medellín – Antioquia.

Van Dijk, T. A. (1998). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.

Van Dijk, T. A. (2007). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. Siglo XXI.

Winner, E., & Gardner, H. (1977). The comprehension of metaphor in brain-damaged patients. *Brain*, 100(4), 717-729.

Investigaciones revisadas:

Acquaroni Muñoz, R. (2008) *La incorporación de la competencia metafórica a la enseñanza- aprendizaje del español como segunda lengua a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Madrid, España.

Álvarez Fernández, M.L. (2013) *La orquestación del proceso de escritura. Desarrollo y diseños de edad y nivel*. León, España.

Camargo, D. (2015) *Narrativas de vida: escritores y experiencias en el grado quinto 04 de la institución educativa Antonio Nariño*. Antioquia, Colombia.

Canales Urriola, J.A. (2014) *Relaciones retóricas en producciones escritas por niños de 4º básico*. Santiago, Chile.

Chaverra Fernández, D. (2008) *Caracterización de la actividad metacognitiva durante la escritura mediada por una herramienta hipermedial*. Antioquia, Colombia.

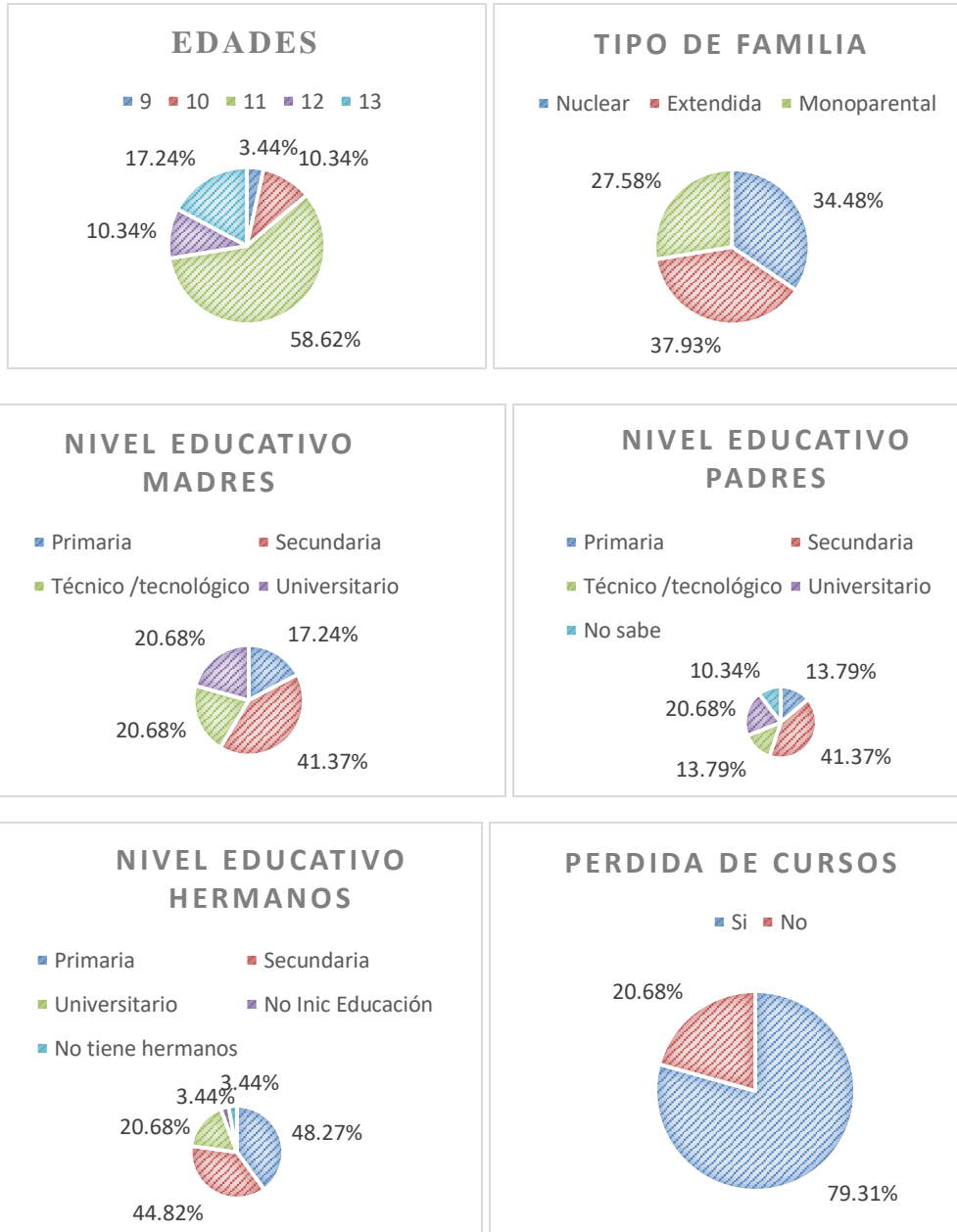
Díaz Arcia, M.R. (2015) *Las prácticas de escritura como experiencia sociocultural y su contribución al desarrollo de las capacidades expresivas*. Antioquia, Colombia.

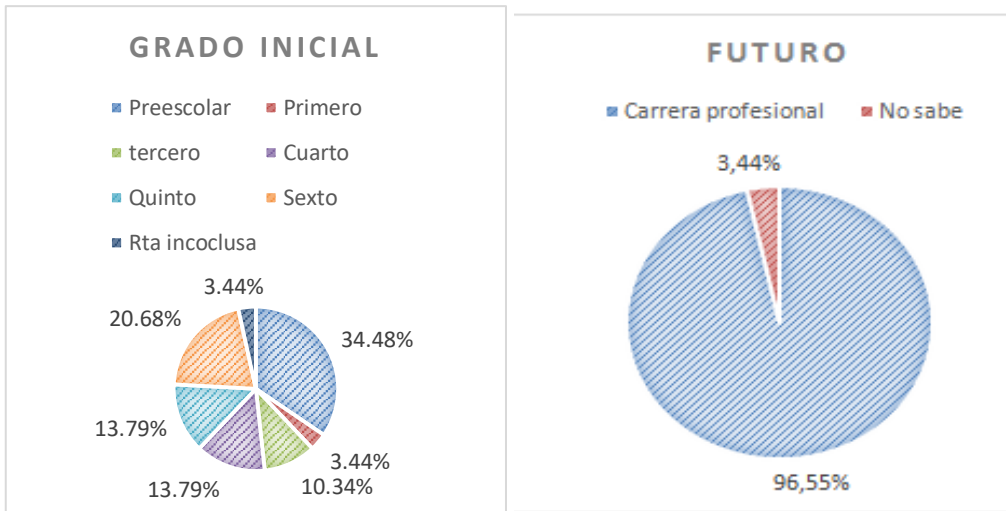
- Gómez Pabón S. (2016) *Autoevaluando entre letras*. Bogotá, Colombia.
- González Ramos, P.Y. (2016) *Procesos creativos con la literatura como mediación cultural*. Bogotá, Colombia.
- Iparraguirre, M. S. (2012) *Escritura, variación lingüística y escolarización*. Buenos Aires, Argentina.
- Melero Zabal, M.A. (2015) *Escritura de textos argumentativos en enseñanza primaria y secundaria: variables cognitivas y motivacionales*. Madrid, España.
- Ochoa, S., Correa, M., Aragón, L.& Mosquera, S. (2010) *Transformación de textos narrativos por niños de tercero a quinto grado*. Santiago de Cali, Colombia.
- Quiñones, L. (2016) *La escritura creativa como medio para mejorar la producción escrita*. Bogotá, Colombia.
- Ruíz Soto, D (2016) *Otra historia que contar: Estrategias para motivar los procesos de escritura y autoconocimiento en el grupo 606 de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Bogotá, Colombia.
- Salamanca Solís, M. (2011) *Evaluación de una propuesta didáctica orientada a la producción de ensayos académicos en la universidad*. Santiago de Cali, Colombia.
- Salazar Beltrán, J. (2016) *La escritura a través de la metacognición*. Bogotá, Colombia.



### Anexo 3: Tabulación de la encuesta

A continuación, se presentará la tabulación de la encuesta realizada a los niños y niñas del grado 603 en el Colegio Rafael Bernal Jiménez I.E.D.





## Anexo 4: Prueba diagnóstica

**Prueba diagnóstico grado sexto Colegio Rafael Bernal Jiménez IED**  
(Procesos de lectura y escritura)

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

1. Lea con atención los siguientes textos e identifique ¿Qué tipo de textos son?

**La Estrella**

Una estrella es todo objeto astronómico que brilla con luz propia. Como se explica más adelante, estas esferas de gas emiten tres formas de energía hacia el espacio, la radiación electromagnética, los neutrinos y el viento estelar y esto es lo que nos permite observar la apariencia de las estrellas en el cielo nocturno como puntos luminosos y, en la gran mayoría de los casos, titilantes.

Tipo de texto: \_\_\_\_\_

**Las siete vidas del gato**

Preguntó al gato Mamburú el lebrele Perdonavidas: ¿Qué secreto tienes tú para vivir siete vidas? Y Mamburú le contestó: Mi secreto es muy sencillo, pues no consiste sino en frecuentar como yo el aseo y el cepillo.

Tipo de texto: \_\_\_\_\_

2. Observa con atención la siguiente imagen y crea una historia a partir de lo que ves.

## Anexo 5: Criterios para evaluar el diagnóstico

HABILIDAD	CRITERIOS	BAJO	MEDIO	ALTO
Oralidad	1. Expresa claramente sus ideas y/o dudas ante el docente.	0	0	29
	2. Se expresa con claridad hacia sus compañeros de acuerdo con la situación comunicativa.	0	0	29
Lectura	1. Reconoce los tipos de texto desde niveles literales e inferenciales.	11	16	2

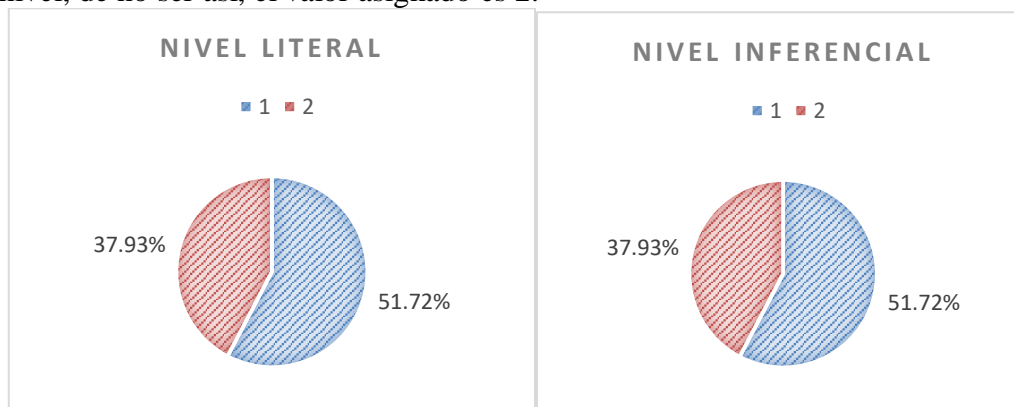


Escritura	1. Infiere temáticas a partir de una imagen para crear un texto.	2	15	12
	2. Tiene en cuenta aspectos gramaticales (incluyendo el uso de los signos de puntuación) en la producción textual.	27	1	1
	3. En el desarrollo del texto se evidencia el uso de un buen nivel de coherencia.	27	2	0
	4. Se demuestra un buen nivel de cohesión en el desarrollo del texto.	27	2	0

### Anexo 6: Tabulación del diagnóstico

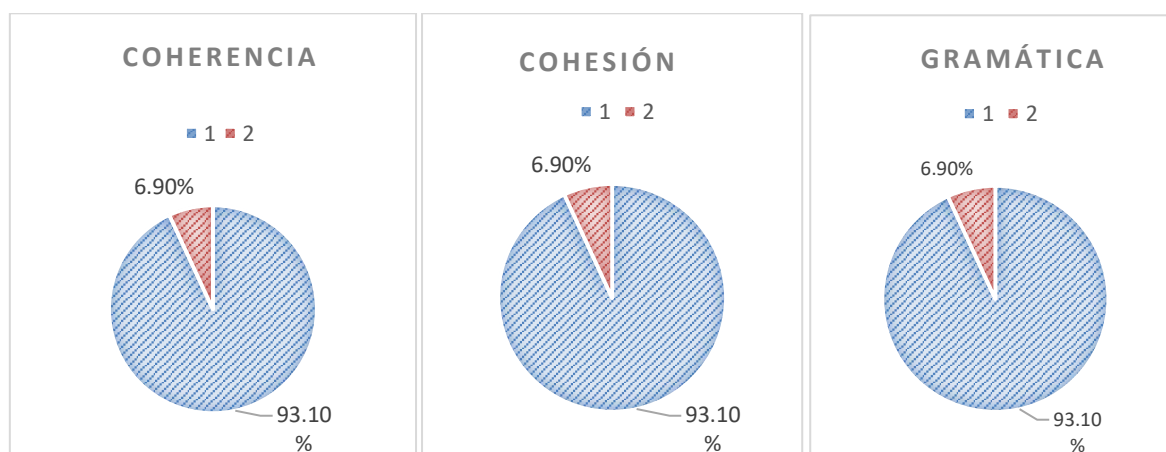
#### Lectura.

En relación a la tabulación de la comprensión lectora se determinó la capacidad de lograr niveles de lectura literal e inferencial, se estableció asignar el valor 1 si el estudiante cumplió con el nivel, de no ser así, el valor asignado es 2.



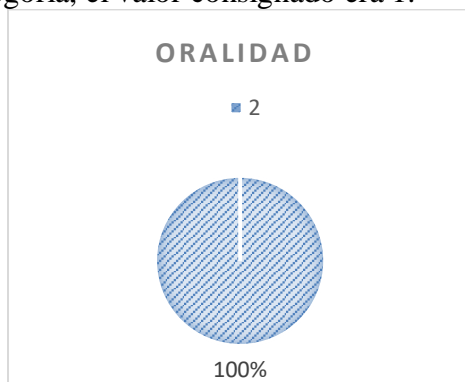
#### Producción escrita

Para tabular los resultados con relación a la producción textual de los estudiantes, se planteó asignar el valor de 2 si el estudiante cumplió con la categoría; por el contrario, si no cumple con lo establecido en tal categoría, el valor consignado era 1.



## Oralidad

Para tabular los resultados con relación a la producción oral de los estudiantes, se planteó asignar el valor de 2 si el estudiante cumplió con la categoría; por el contrario, si no cumple con lo establecido en tal categoría, el valor consignado era 1.



## Anexo 7: Intervención pedagógica

LENGUAJE METAFÓRICO CONCEPTUAL					
NÚCLEO TEMÁTICO	METÁFORAS ESTRUCTURALES	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS
2. Escribiendo narraciones desde lo fantástico.	Asociaciones semánticas originadas a partir de las experiencias físicas y emocionales para construir el significado.	Coherencia global: relación título y tema. Coherencia local (progresión temática) Las experiencias físicas y emocionales relacionadas con asociaciones semánticas generar las situaciones desarrolladas en la narración.	Identificación de conocimientos previos. Lectura en voz alta. Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente. Ejercicio de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de la frase: había una vez un dragón tosco. Retroalimentación colectiva. Proceso de composición escrita: revisión/ edición. Ejercicio de escritura creativa: Crear un texto narrativo llevara un título y un tema, a partir de la frase: me lastimó los sentimientos. Retroalimentación colectiva. Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	Texto: <i>Construcción de un «Limerick» de Rodari.</i>  Texto: <i>Metafóricamente de Queneau.</i>	Realiza narraciones desde las asociaciones semánticas producto de sus experiencias físicas y emocionales para establecer el tema y la progresión temática.  Usa mecanismos de cohesión como la elipsis para darle sentido a las narraciones.
	<b>METÁFORAS ORIENTACIONALES</b> Asociaciones semánticas entre los significantes y significado.	Coherencia global: relación título y tema. Coherencia local (progresión temática) Asociaciones semánticas entre los significantes y significado generan uso de sustantivos y adjetivos para determinar sucesos que se relacionen con la temática elegida. Mecanismo de cohesión como referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos/ pronombres personales de	Identificación de conocimientos previos. Lectura en voz alta. Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente. Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de un sustantivo y un adjetivo.	Textos: <i>In memoriam</i> (creación propia) <i>¿Por qué se debe estudiar? Y ¿Por qué en el colegio nos ponen problemas tan difíciles?</i> De Rodari	Lleva a cabo narraciones a partir de asociaciones semánticas entre los significantes y significado relativos al uso de sustantivos y adjetivos con el fin de establecer el tema y la progresión temática.  Maneja mecanismos de cohesión como: referencia, repetición y conjunciones aditivas para darle sentido a la narración.

		objeto indirecto/ proposiciones de lugar. Repetición de sustantivos y conjunciones aditivas «y».	Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.		
<b>DOMINIOS COGNITIVOS DE ORIGEN Y DESTINO</b>  Asociaciones semánticas entre rasgos de similitud mediados por el significado social.	Coherencia global: relación título y tema.	Coherencia local (progresión temática)  Asociaciones semánticas entre rasgos de similitud mediados por el significado social de los refranes apoya la definición de los sucesos.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.	Textos: <i>¿Por qué se dice: «ojos que no ven, corazón que no siente»?</i> y <i>¿Por qué se dice: «eres más bobo que una oca»?</i>  De Rodari	Compone narraciones que tienen su origen en las asociaciones semánticas entre rasgos de similitud mediados por el significado social de los refranes para establecer el tema y la progresión temática.  Aplica mecanismos de cohesión como: referencia, repetición y conjunciones aditivas para darle sentido a la narración.
	Mecanismo de cohesión como: referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/. Repetición sustantivos y conjunciones aditivas «y».		Ejercicio de escritura creativa: Producir un texto narrativo a partir del refrán entregado de manera individual. Por ejemplo: querer es poder.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.		
AUTOEVALUACIÓN					

LENGUAJE METAFÓRICO CONCEPTUAL					
NÚCLEO TEMÁTICO	METÁFORAS ONTOLÓGICAS	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS
2. <i>Escribiendo narraciones desde lo fantástico.</i>	Asociaciones semánticas a partir de las experiencias físicas directas o las orientadas por los medios de comunicación relacionadas con palabras claves para construir significado.	Coherencia global: relación título y tema.  Coherencia local (progresión temática)  Asociaciones semánticas a partir de las experiencias físicas directas o las orientadas por los medios de comunicación relacionadas con palabras claves soportan los sucesos presentes en la narración.  Mecanismo de cohesión como referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos/ pronombres personales de objeto indirecto. Elipsis.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevará un título y un tema, a partir de la frase: llevaba la luz del sol en sus zapatos.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	Texto: <i>El país ideal</i> de Rodari.	Inventa narraciones que surgen de las asociaciones semánticas a partir de las experiencias físicas directas o las orientadas por los medios de comunicación relacionadas con palabras claves con el propósito de establecer el tema y la progresión temática.  Implementa mecanismos de cohesión: referencia y elipsis para darle sentido a la narración.
	<b>PENSAMIENTO FIGURADO</b>  Asociaciones entre campos semánticos mediados por palabras claves para construir el significado.	Coherencia global: relación título y tema.  Coherencia local (progresión temática)  Las asociaciones entre campos semánticos mediados por palabras claves presentes en un texto instructivo producen las situaciones presentes en la narración.  Mecanismo de cohesión como elipsis.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevará un título y un tema, a partir de dos de la instrucción para escribir un cuento presente en el texto <i>Dodecálogo de un cuentista</i> de Andrés Neuman  Retroalimentación colectiva.	Texto: <i>Dodecálogo de un cuentista de Andrés Neuman.</i>	Crea narraciones a partir asociaciones entre campos semánticos mediados por palabras claves presentes en un texto instructivo con el fin de o establecer el tema y la progresión temática.  Emplea mecanismos de cohesión como la elipsis para dar sentido a la narración.

			Proceso de composición escrita: revisión/ edición.		
	<b>LENGUAJE METAFÓRICO FLUIDO</b>  Asociaciones semánticas desde la construcción del significado entre el lenguaje y el rol social.	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de las evidencias recopiladas por los forenses en un caso de homicidio.  Retroalimentación colectiva. Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	Texto: <i>la culpa es del monstruo</i> (producción original).	Produce narraciones tomando en cuenta las asociaciones semánticas desde la construcción del significado entre el lenguaje y el rol social para establecer el tema y la progresión temática.  Aplica mecanismos de cohesión: referencia y repetición para darle sentido a la narración.
Coherencia local (progresión temática) Las asociaciones semánticas desde la construcción del significado entre el lenguaje y el rol social.					
Mecanismo de cohesión: referencia endofórica: adverbios y repetición de sustantivos.					
AUTOEVALUACIÓN					

LENGUAJE METAFÓRICO LINGÜÍSTICO					
NÚCLEO TEMÁTICO	EXPRESIONES METAFÓRICAS	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS
3. Escribiendo narraciones desde lo cotidiano.	Relaciones semánticas con las experiencias sociales, culturales y los conocimientos previos con el uso de la lengua a partir de su intención comunicativa.	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir del texto informativo que predispone a las relaciones semánticas con las experiencias sociales, culturales y los conocimientos previos con el uso de la lengua a partir de su intención comunicativa.  Retroalimentación colectiva.	Texto: <i>Crisis en tierra x</i> (producción original)  Libro ilustrado: <i>¡shhh! Silencio por favor</i> de Ana María Moreno Parra y Florencia Delboy.	Escribe narraciones tomando en cuenta el texto informativo desde el cual surgen las relaciones semánticas con las experiencias sociales, culturales y los conocimientos previos con el uso de la lengua a partir de su intención comunicativa para determinar el tema y la progresión temática.  Emplea mecanismos de cohesión: referencia, repetición y elipsis para darle sentido a la narración.
		Coherencia local (progresión temática)  Desde el texto informativo surgen las relaciones semánticas con las experiencias sociales, culturales y los conocimientos previos con el uso de la lengua a partir de su intención comunicativa para determinar los sucesos desarrollados en la narración.  Mecanismo de cohesión: referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/. Repetición de sustantivos y elipsis.	Proceso de composición escrita: revisión/ edición.		
	<b>DOMINIOS LINGÜÍSTICOS: TÓPICO Y VEHÍCULO.</b>	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.	Texto: <i>Él</i> (producción)	Producen narraciones epistolares sustentadas en los vínculos entre

Tema y rema presentes en la estructura de las metáforas lingüísticas.	Coherencia local (progresión temática) A partir de las emociones generadas por la música se sustentan los vínculos entre temas y remas para desarrollar los sucesos de la narración epistolar.	Lectura en voz alta. Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir una narración epistolar que llevara un título y un tema, a partir de las emociones forjadas por las emociones generadas por la música sustentadas entre los vínculos de temas y remas.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	original).	temas y remas desde las emociones generadas por la música para determinar el tema y la progresión temática.  Usa mecanismos de cohesión como referencia, repetición y elipsis para darle sentido a la narración.
	Mecanismo de cohesión: referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/. Repetición de sustantivos y elipsis.			
AUTOEVALUACIÓN				

LENGUAJE METAFÓRICO LINGÜÍSTICO					
NÚCLEO TEMÁTICO	EXPRESIONES METAFÓRICAS EN IMAGINARIOS COLECTIVOS	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS
3. Escribiendo narraciones desde lo cotidiano.	Relaciones semánticas con las experiencias sociales y culturales.	Coherencia global: relación título y tema.  Coherencia local (progresión temática)  Determina situaciones de causa/ efecto generadas por las relaciones semánticas con las experiencias sociales y culturales para desarrollar la continuidad del cuento <i>El árbol de las zapatillas</i> de Rodari.  Mecanismos de cohesión como referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/. Repetición de sustantivos.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir del inicio del cuento <i>El árbol de las zapatillas</i> de Rodari.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	Texto: <i>El árbol de las zapatillas</i> de Rodari.	Compone narraciones que continúan la progresión temática del cuento <i>El árbol de las zapatillas</i> de Rodari influida por las relaciones semánticas con las experiencias sociales y culturales para determinar el tema y la progresión temática.  Aplica mecanismos de cohesión como referencia y repetición para darle sentido a la narración.
	<b>METÁFORAS NOVEDOSAS</b>  Las expresiones idiomáticas aplicadas para la construcción de significados desde la interpretación individual.	Coherencia global: relación título y tema.  Coherencia local (progresión temática)  Experiencias sociales y conocimientos culturales relacionados con las expresiones idiomáticas ayudan a la construcción de las situaciones a partir de personajes y lugares.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.	Fragmento de <i>Harry Potter y el prisionero de Azkaban</i> de JK Rowling página.123.	Realiza narraciones que toman en cuenta experiencias sociales y conocimientos culturales relacionados con las expresiones idiomáticas soportando su construcción a partir de personajes y lugares para determinar el tema y la progresión

		Mecanismos de cohesión como: referencia endofórica sustantivos y adverbios.	Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir los personajes y lugares del libro <i>Harry Potter y el prisionero de Azkaban</i> de JK Rowling.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.		temática.  Utiliza mecanismos de cohesión como: referencia relativa a los personajes y lugares para darle sentido a la narración.
	<b>METÁFORAS CONVENCIONALES</b>  Las inferencias a partir de las imágenes generan asociaciones semánticas.	Coherencia global: relación título y tema. Coherencia local (progresión temática)  Las inferencias a partir de las imágenes generan asociaciones semánticas para complementar los sucesos de la historia desarrollada por la galería de fotografías.  Mecanismos de cohesión como referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/adverbios. Conjunctiones aditivas «y» /conectores aditivos también/además.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de la Galería de fotografías tomadas del video Kiwi de Harry Styles.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	Texto: <i>La gran pelea</i> (producción original).  Galería de fotografías tomadas del video Kiwi de Harry Styles. <sup>2</sup>	Escribe narraciones que surgen de las inferencias a partir de las imágenes generan asociaciones semánticas para complementar los sucesos de la historia desarrollada por la galería de fotografías para determinar el tema y la progresión temática.  Implementa mecanismos de cohesión como: referencia, conjunctiones aditivas y conectores aditivos.
AUTOEVALUACIÓN					

## Anexo 8: Matriz de los productos de los estudiantes categorías inductivas

LENGUAJE METAFÓRICO CONCEPTUAL							
NÚCLEO TEMÁTICO	METÁFORAS ESTRUCTURALES	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS	CATEGORIA INDUCTIVA	CÓDIGO
	Asociaciones semánticas originadas a partir de las experiencias físicas y emocionales para construir el significado.	Coherencia global: relación título y tema.  Coherencia local (progresión temática)  Las experiencias físicas y emocionales relacionadas con asociaciones semánticas generar las situaciones desarrolladas en la narración.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicio de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de	Texto: <i>Construcción de un «Limerick»</i> de Rodari.	Realiza narraciones desde las asociaciones semánticas producto de sus experiencias físicas y emocionales para establecer el tema y la progresión temática.	Asociaciones semánticas originadas a partir de las experiencias físicas y emocionales determinan la temática  Las experiencias físicas y emocionales relacionadas con asociaciones semánticas generar las situaciones desarrolladas en la narración.	ASO- SEM-ORI-EXP-FIS-EMO-DET-TEM.  EXP-FIS-EMOC-REL-ASO- SEM-DEF-SITUA.

<sup>2</sup>Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=9wg3v-01yKQ>

2. <i>Escribiendo narraciones desde lo fantástico.</i>		Mecanismo de cohesión: elipsis.	la frase: había una vez un dragón toscó.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.  Ejercicio de escritura creativa: Crear un texto narrativo llevara un título y un tema, a partir de la frase: me lastimó los sentimientos.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición	Texto: <i>Metafóricamente</i> de Queneau.	Usa mecanismos de cohesión como la elipsis para darle sentido a las narraciones.	Las experiencias físicas y emocionales relacionadas con asociaciones semánticas generar el uso de mecanismos de cohesión como la elipsis.	EXP-FIS-EMOC- REL-ASO- SEM-GEN-USO-MECAN-COHE-ELIPS
	<b>METÁFORAS ORIENTACIONALES</b>	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.	Textos: <i>In memoriam</i> (creación propia) <i>¿Por qué se debe estudiar? Y ¿Por qué en el colegio nos ponen problemas tan difíciles?</i> De Rodari	Lleva a cabo narraciones a partir de asociaciones semánticas entre los significantes y significado relativos al uso de sustantivos y adjetivos para establecer el tema y la progresión temática.	Significantes y significados genera uso de sustantivos y adjetivos para definir temática.	SIGNIFTES-SIGNFIC-GEN-US-SUST-ADJ-DEF-TEM.
	Asociaciones semánticas entre los significantes y significado.	Coherencia local (progresión temática)	Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.		Maneja mecanismos de cohesión como: referencia, repetición y conjunciones aditivas para darle sentido a la narración.	Significantes y significados genera sucesos relacionados con la temática.	SIGNIFTES-SIGNFIC-GEN-SUCE-REL-TEM.
		Asociaciones semánticas entre los significantes y significado generan uso de sustantivos y adjetivos para determinar sucesos que se relacionen con la temática elegida.	Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de un sustantivo y un adjetivo.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.			Significantes y significados producen el uso de mecanismos de cohesión como: referencia, repetición y conjunciones aditivas para darle sentido a la narración.	SIGNIFTES-SIGNFIC-PROD- USO-MECAN-COHE-REF-REPE-CONJ-ADIT.
		Mecanismo de cohesión como referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos/ pronombres personales de objeto indirecto/ proposiciones de lugar. Repetición de sustantivos y conjunciones aditivas «y».					
	<b>DOMINIOS COGNITIVOS DE ORIGEN Y DESTINO</b>	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.	Textos: <i>¿Por qué se dice: «ojos que no ven, corazón que no siente»?</i> y <i>¿Por qué se dice: «eres más bobo que una oca»?</i> De Rodari	Compone narraciones que tienen su origen en las asociaciones semánticas entre rasgos de similitud mediados por el significado social de los refranes para establecer el tema y la progresión	Significado social de los refranes define temática.	SIG-SOCI-REF-DEF-TEM.
	Asociaciones semánticas entre rasgos de similitud mediados por el significado social.	Coherencia local (progresión temática)	Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica			Dificultades en el nudo afectan a la progresión temática de la narración.	DIF-UN-AFEC-PROG-TEM-NARR.
		Asociaciones semánticas entre rasgos de similitud mediados por el significado social de los refranes apoya la definición de los sucesos.					

		Mecanismo de cohesión como: referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/. Repetición sustantivos y conjunciones aditivas «y».	detalladamente.  Ejercicio de escritura creativa: Producir un texto narrativo a partir del refrán entregado de manera individual. Por ejemplo: querer es poder.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.		temática.  Aplica mecanismos de cohesión como: referencia, repetición y conjunciones aditivas para darle sentido a la narración.	Uso de mecanismos de cohesión: referencia, repetición y conjunciones aditivas para organizar secuencia lógica en la narración.	US-MEC-COH-REF-REP-CONJ/ADIT-ORG-SEC-LOG-NARR.
AUTOEVALUACIÓN							

LENGUAJE METAFÓRICO CONCEPTUAL							
NÚCLEO TEMÁTICO	METÁFORAS ONTOLÓGICAS	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS	CATEGORIA INDUCTIVA	CÓDIGO
2. <i>Escribiendo narraciones desde lo fantástico.</i>	Asociaciones semánticas a partir de las experiencias físicas directas o las orientadas por los medios de comunicación relacionadas con palabras claves para construir significado.	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.	Texto: <i>El país ideal</i> de Rodari.	Inventa narraciones que surgen de las asociaciones semánticas a partir de las experiencias físicas directas o las orientadas por los medios de comunicación relacionadas con palabras claves para establecer el tema y la progresión temática.  Implementa mecanismos de cohesión: referencia y elipsis para darle sentido a la narración.	Palabras claves del título generan relaciones con experiencia físicas directas o por los medios de comunicación desde donde se define temática.	PAL-CLAV-TIT-GEN-REL-EXP-FIS-DIR-MEDI-COM-DEF-TEMA.
		Coherencia local (progresión temática) Asociaciones semánticas a partir de las experiencias físicas directas o las orientadas por los medios de comunicación relacionadas con palabras claves soportan los sucesos presentes en la narración.	Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de la frase: llevaba la luz del sol en sus zapatos. Retroalimentación colectiva.			Palabras claves del título generan relaciones con experiencia físicas directas o por los medios de comunicación desde donde se definen situaciones de la narración.	PAL-CLAV-TIT-GEN-REL-EXP-FIS-DIR-MEDI-COM-DEF-SIT-NARR.
		Mecanismo de cohesión como referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos/ pronombres personales de objeto indirecto. Elipsis.	Proceso de composición escrita: revisión/ edición.			Experiencias físicas directas o por los medios de comunicación generan el uso de mecanismos de cohesión como referencia y elipsis.	EXP-FIS-DIR-MEDI-COM-GEN-US-MEC-COH-REF-ELIPS.
	<b>PENSAMIENTO FIGURADO</b>  Asociaciones entre campos semánticos mediados por palabras claves para construir el significado.	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.	Texto: <i>Dodecálogo de un cuentista</i> de Andrés Neuman.	Crea narraciones a partir asociaciones entre campos semánticos mediados por palabras claves presentes en un texto instructivo para establecer el tema y la progresión temática.  Emplea mecanismos de cohesión como la elipsis para	Texto instructivo generan campos semánticos para definir tema.	TEX- INSTR-GEN-CAMP-SEM-DEF-TEM.
		Coherencia local (progresión temática) Las asociaciones entre campos semánticos mediados por palabras claves presentes en un texto instructivo producen las situaciones presentes en la narración.	Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.			Texto instructivo generan campos semánticos definen la progresión temática.	TEX- INSTR-GEN-CAMP-SEM-DEF-PROG-TEM.
		Mecanismo de cohesión como elipsis.	Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que			Dificultades en la progresión temática.	DIF-PROG-TEM.
						Texto instructivo generan campos semánticos definen uso de	TEX- INSTR-GEN-CAMP-SEM-DEF-US-MEC-



			<p>llevar a un título y un tema, a partir de los de la instrucción para escribir un cuento presente en el texto <i>Dodecálogo de un cuentista</i> de Andrés Neuman</p> <p>Retroalimentación colectiva.</p> <p>Proceso de composición escrita: revisión/ edición.</p>		dar sentido a la narración.	mecanismos como: elipsis.	COH-ELIPS.
<p><b>LENGUAJE METAFÓRICO FLUIDO</b></p> <p>Asociaciones semánticas desde la construcción del significado entre el lenguaje y el rol social.</p>	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.	<p>Textos: <i>la culpa es del monstruo</i> (producción original).</p>	Produce narraciones tomando en cuenta las asociaciones semánticas desde la construcción del significado entre el lenguaje y el rol social para establecer el tema y la progresión temática.	Imágenes generan asociaciones semánticas desde los roles sociales que definen temática.	IMAG-GEN-ASOC -SEM-ROL-SOCIA-DEF-TEM.	
	Coherencia local (progresión temática) Las asociaciones semánticas desde la construcción del significado entre el lenguaje y el rol social.	<p>Lectura en voz alta.</p> <p>Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.</p>			Imágenes generan asociaciones semánticas desde los roles sociales que definen situaciones de la narración.	IMAG-GEN-ASOC -SEM-ROL-SOCIA-DEF-SIT-NARR.	
	Mecanismo de cohesión: referencia endofórica: adverbios y repetición de sustantivos.	<p>Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que lleve a un título y un tema, a partir de las evidencias recopiladas por los forenses en un caso de homicidio.</p> <p>Retroalimentación colectiva.</p> <p>Proceso de composición escrita: revisión/ edición.</p>	<p>Aplica mecanismos de cohesión: referencia y repetición para darle sentido a la narración.</p>	Imágenes generan asociaciones semánticas desde los roles sociales para promover el uso de mecanismos como: referencia y repetición.	IMAG-GEN-ASOC -SEM-ROL-SOCIA-PROM-US-MEC-COH-REF-REP.		
AUTOEVALUACIÓN							

LENGUAJE METAFÓRICO LINGÜÍSTICO							
NÚCLEO TEMÁTICO	EXPRESIONES METAFÓRICAS	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS	CATEGORIA INDUCTIVA	CÓDIGO
	Relaciones semánticas con las experiencias sociales, culturales y los conocimientos previos con el uso de la lengua a partir de su intención comunicativa.	Coherencia global: relación título y tema.	<p>Identificación de conocimientos previos.</p> <p>Lectura en voz alta.</p> <p>Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento</p>	<p>Texto: <i>Crisis en tierra x</i> (producción original)</p> <p>Libro ilustrado: <i>¡shhh! Silencio</i></p>	Escribe narraciones tomando en cuenta el texto informativo desde el cual surgen las relaciones semánticas con las experiencias	Expresiones metafóricas desde texto informativo generan relaciones semánticas que definen temática.	EXPRES-MET-TEXT-INF-GEN-REL-SEM-DEF-TEM.

3. Escribiendo narraciones desde lo cotidiano.		Coherencia local (progresión temática)  Desde el texto informativo surgen las relaciones semánticas con las experiencias sociales, culturales y los conocimientos previos con el uso de la lengua a partir de su intención comunicativa para determinar los sucesos desarrollados en la narración.	se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir del texto informativo que predispone a las relaciones semánticas con las experiencias sociales, culturales y los conocimientos previos con el uso de la lengua a partir de su intención comunicativa.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	<i>por favor</i> de Ana María Moreno Parra y Florencia Delboy.	sociales, culturales y los conocimientos previos con el uso de la lengua a partir de su intención comunicativa.  Emplea mecanismos de cohesión: referencia, repetición y elipsis para darle sentido a la narración.	Tipología textual informativa definen progresión temática.  Dificultades en el nudo.	TIP-TEXT-INF-DEF-PROG-TEM-DIF-NUD.
		Mecanismo de cohesión: referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/. Repetición de sustantivos y elipsis.				Tipología textual informativa define uso mecanismos de cohesión de referencia, elipsis y repetición.  Uso de formas léxicas como sustantivos y adverbios de lugar.	TIP-TEXT-INF-DEF-US-MEC-COH-REF-ELIPS-REP.  US-FOR-LEX-SUS-ADV-LUG.
		<b>DOMINIOS LINGÜÍSTICOS: TÓPICO Y VEHÍCULO.</b>  Tema y rema presentes en la estructura de las metáforas lingüísticas.	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir una narración epistolar que llevara un título y un tema, a partir de las emociones forjadas por las emociones generadas por la música sustentadas entre los vínculos de temas y remas.  Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	Texto: <i>Él</i> (producción original).	Producen narraciones epistolares sustentadas en los vínculos entre temas y remas desde las emociones generadas por la música.  Usa mecanismos de cohesión como referencia, repetición y elipsis para darle sentido a la narración.	Emociones generan temática. Temática asociada a aspectos sintácticos de tema y rema.  Narraciones epistolares presentan una progresión temática desde las asociaciones temas y remas generados por las emociones  Uso de mecanismos de cohesión de referencia, elipsis y repetición de formas léxicas como sustantivos.  Mecanismos de cohesión para organizar progresión temática, y establecer la coherencia global.
		Coherencia local (progresión temática)  A partir de las emociones generadas por la música se sustentan los vínculos entre temas y remas para desarrollar los sucesos de la narración epistolar.					
		Mecanismo de cohesión: referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/. Repetición de sustantivos y elipsis.					
	AUTOEVALUACIÓN						

LENGUAJE METAFÓRICO LINGÜÍSTICO							
NÚCLEO TEMÁTICO	EXPRESIONES METAFÓRICAS EN IMAGINARIOS COLECTIVOS	ASPECTOS DE LA ESTRUCTURA TEXTUAL.	ESTRATEGIAS	RECURSOS	LOGROS	CATEGORIA INDUCTIVA	CÓDIGO


3. <i>Escribiendo narraciones desde lo cotidiano.</i>	Relaciones semánticas con las experiencias sociales y culturales.	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir del inicio del cuento <i>El árbol de las zapatillas</i> de Rodari.	Texto: <i>El árbol de las zapatillas</i> de Rodari.	Compone narraciones que continúan la progresión temática del cuento <i>El árbol de las zapatillas</i> de Rodari influida por las relaciones semánticas con las experiencias sociales y culturales para establecer el tema y la progresión temática.	Los imaginarios colectivos sociales y culturales definen el tema.	IMA-COLE-SOC-CULT-DEF-TEM.
		Coherencia local (progresión temática)  Determina situaciones de causa/ efecto generadas por las relaciones semánticas con las experiencias sociales y culturales para desarrollar la continuidad del cuento <i>El árbol de las zapatillas</i> de Rodari.	Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.		Aplica mecanismos de cohesión como referencia y repetición para darle sentido a la narración.	Situaciones causa /efecto contribuye a establecer progresión temática.  Dificultades en el nudo.	SIT-CAUS/EFEC-CONT-EST-PROGR-TEM  DIF-NUD.
		Mecanismos de cohesión como referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto./Repetición de sustantivos.				Situaciones causa /efecto contribuye al uso de mecanismos de cohesión: referencia y repetición para seguir una secuencia lógica en la narración.	SIT-CAUS/EFEC-CONT-US-MEC-COH-SEC-LOG-NARR.
	<b>METÁFORAS NOVEDOSAS</b>  Las expresiones idiomáticas aplicadas para la construcción de significados desde la interpretación individual.	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de los personajes y lugares del libro <i>Harry Potter y el prisionero de Azkaban</i> de JK Rowling.	Fragmento de <i>Harry Potter y el prisionero de Azkaban</i> de JK Rowling página.123.	Realiza narraciones que toman en cuenta experiencias sociales y conocimientos culturales relacionados con las expresiones idiomáticas soportando su construcción a partir de personajes y lugares para establecer el tema y la progresión temática.	-Espacios y personajes definen temática.  -Experiencias sociales y conocimientos culturales definen temática.  -Relacionan personajes y lugares del cuento con sus experiencias culturales para construir significado de las metáforas.  -Conciencia de la coherencia en la construcción de sentido.	ESP-PERS-DEF-TEM.  EXP-SOC-CON-CULT-DEF-TEM. REL-PERS-LUG-EXP-CULT-CONST-SIG-MET.  CON-COHER-CONST-SENT.
		Coherencia local (progresión temática)  Experiencias sociales y conocimientos culturales relacionados con las expresiones idiomáticas ayudan a la construcción de las situaciones a partir de personajes y lugares.	Retroalimentación colectiva. Proceso de composición escrita: revisión/ edición.			-Situaciones relacionadas con la temática, los personajes y los espacios.  -Dificultades en el nudo de la progresión temática.	SIT-REL-TEM-PERS-ESP  DIF-NUD-PROG-TEM.
		Mecanismos de cohesión como: referencia endofórica sustantivos y				-Uso de mecanismos de referencia determinados por los	US-MEC-COH-REF-PERS-LUG.

		adverbios.			referencia relativa a los personajes y lugares para darle sentido a la narración.	personajes y lugares. -Uso de formas léxicas como sustantivos y adverbios para enfatizar su sentido en la narración.	US-FOR-LEX-SUS-ADV-SENT-NARR.
<b>METÁFORAS CONVENCIONALES</b> Las inferencias a partir de las imágenes generan asociaciones semánticas.	Coherencia global: relación título y tema.	Identificación de conocimientos previos.  Lectura en voz alta.  Preguntas de causa/ efecto: ¿Por qué? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué? y evidencia: ¿En qué momento se...? ¿Cómo paso esto? ¿Cómo se puede saber...? o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de la Galería de fotografías tomadas del video Kiwi de Harry Styles.	Texto: <i>La gran pelea</i> (producción original).  Galería de fotografías tomadas del video Kiwi de Harry Styles. <sup>3</sup>	Escribe narraciones que surgen de las inferencias a partir de las imágenes generan asociaciones semánticas para complementar los sucesos de la historia desarrollada por la galería de fotografías para establecer el tema y la progresión temática.  Implementa mecanismos de cohesión como: referencia, conjunciones aditivas y conectores aditivos.	-Experiencias sociales y personales definen temática.  -Imagen activa experiencias sociales y personales para determinar temática.  -Imagen activa experiencias sociales y personales y determina situaciones de la narración relacionadas con la temática.  - Imagen activa los sucesos faltantes para determinar el nudo.	-Experiencias determinan el uso mecanismos de cohesión: determinantes posesivos, pronombres, conjunciones aditivas y conectores aditivos.  Formas léxicas como adverbios.	EXP-SOC-PERSO-DEF-TEM.  IM-ACT- EXP-SOC-PERSO-DET-TEM.
	Coherencia local (progresión temática)  Las inferencias a partir de las imágenes generan asociaciones semánticas para complementar los sucesos de la historia desarrollada por la galería de fotografías.	o la instrucción explica detalladamente.  Ejercicios de escritura creativa: Producir un texto narrativo que llevara un título y un tema, a partir de la Galería de fotografías tomadas del video Kiwi de Harry Styles.	IM-ACT- EXP-SOC-PERSO-DET-SIT-NARR-REL-TEM.  IM-ACT-SUC-FALT-DET-NUD.				
	Mecanismos de cohesión como referencia endofórica: pronombres personales/ determinantes posesivos /pronombres personales de objeto indirecto/adverbios. Conjunctiones aditivas «y» /conectores aditivos también/además.	Retroalimentación colectiva.  Proceso de composición escrita: revisión/ edición.	EXP-DET-US-MEC-COH-DET/POS-PRON-CONJ/CON/ADI.  FOR-LEX-ADV.				
AUTOEVALUACIÓN							

<sup>3</sup>Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=9wg3v-01yKQ>

## Anexo 9: Autoevaluaciones.

### Autoevaluación 1



**Formato de autoevaluación**

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**  
Con el fin de revisar cómo has ido progresando en el desarrollo de tus producciones escritas y cómo ha sido tu participación en las actividades, los cuidadosamente cada pregunta y respóndela.

1. ¿Cómo ha sido tu participación en todas las actividades que se desarrollan en la clase?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. A los textos escritos que has realizado en clase los has colocado título Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_  
Si la respuesta anterior fue sí, revisa los textos y mira si el título que le colocaste se relaciona con el contenido de las historias, ¿por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Por qué crees que es importante dar un título a los textos que escribes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. ¿En las historias que has escrito en clase, encuentras que las situaciones de las historias se desarrollan en una secuencia lógica? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. De los textos que has escrito en clase, ¿qué consideras que los haría faltar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Autoevaluación 2



**Formato de autoevaluación**

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**  
Con el fin de revisar cómo has ido progresando en el desarrollo de tus producciones escritas y cómo ha sido tu participación en las actividades, los cuidadosamente cada pregunta y respóndela.

1. ¿Cómo consideras que ha sido tu participación en comparación con las clases iniciales? ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Has dado títulos a tus textos de los últimos talleres? Si \_\_\_\_ o No \_\_\_\_ Si tu respuesta fue afirmativa, los títulos corresponden al contenido de tus textos.

\_\_\_\_\_

3. ¿Tus textos tienen una temática? Si \_\_\_\_ o No \_\_\_\_ Menciona ¿Cuáles son las temáticas?

\_\_\_\_\_

4. ¿Tus textos desarrollan las ideas de la temática por medio de una introducción (inicio) complicación (nudo) y resolución (desenlace)? Si \_\_\_\_ o No \_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

5. ¿En tus textos usas pronombres (yo, tú, él, ella, nosotros) para referirte a los personajes, repites palabras y/o utilizas la Y? Si \_\_\_\_ o No \_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

6. ¿En tus textos usas signos de puntuación? Si \_\_\_\_ o No \_\_\_\_ Si tu respuesta fue afirmativa ¿Cuáles utilizas? Y ¿Por qué los usas?

\_\_\_\_\_


7. Consideras que tu proceso de escritura después de las actividades realizadas en la clase: Mejoró o se mantiene igual ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Autoevaluación 3



**Formato de autoevaluación**

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Con el fin de revisar cómo has ido progresando en el desarrollo de tus producciones escritas y cómo ha sido tu participación en las actividades, los cuidadosamente cada pregunta y respóndela.

1. ¿Has dado títulos a tus textos de los últimos talleres? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Si tu respuesta fue afirmativa, los títulos corresponden al contenido de tus textos ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. ¿Tus textos tienen una temática? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Menciona ¿Cuáles son las temáticas? ¿Cómo se evidencian estas temáticas en el texto?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Las ideas que presentas en el inicio tienen que ver con el problema y el final de los textos? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

4. ¿En tus textos usas pronombres como: yo, tú, él, ella y ellos para referirte a los personajes, repites palabras y/o utilizas conjunciones como: y o además para añadir ideas? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Por qué?

\_\_\_\_\_

5. ¿En tus textos usas signos de puntuación? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_ Si tu respuesta fue afirmativa ¿Cuáles utilizas? Y ¿Por qué crees que es necesario utilizarlos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Anexo 10: Matrices autoevaluaciones

### Autoevaluación 1

Pregunta	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta
1. ¿Cómo ha sido tu participación en todas las actividades que se desarrollan en la clase?	Participación activa, se realizan todas las actividades y se pregunta cuando hay dudas. 76,93%	Participación regular. Motivos: Distracción 11,53%		

		Indisciplina 11,54%		
		T: 23,07%		
2. A los textos escritos que has realizado en clase les has colocado título Sí, no o algunas veces. Si la respuesta anterior fue sí, revisa los textos y mira si el título que le colocaste se relaciona con el contenido de las historias, y ¿por qué?	Si 76,93%  El título tiene que relacionarse con el tema del texto. 76,93%	No 23,07%		
3. ¿Por qué crees que es importante dar un título a los textos que escribes?	El título nos dice sobre que se trata el texto. 100%			
4. ¿En las historias que has escrito en clase, encuentras que las situaciones de las historias se desarrollan en una secuencia lógica? ¿Por qué?	Porque se usa una estructura narrativa: inicio, nudo y desenlace y las situaciones que se desarrollan en el texto tienen un inicio, desarrollo y cierre. 30,78%	En las narraciones no desarrolla una secuencia lógica. 26,92%	Respuesta inconclusa 42,30%	
5. De los textos que has escrito en clase, ¿qué consideras que les haría falta?	Mejorar la ortografía 57,69%	Ampliar las narraciones. 26,92%	Dar títulos a las narraciones. 7,69%	Nada. 7,69%

#### Autoevaluación 2

Preguntas	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta
1. ¿Cómo consideras que ha sido tu participación en comparación con las clases iniciales? ¿Por qué?	Regular 11,11%  Porque hay poco trabajo en clase 11,11%	Mejoro 88,89%  Se realizaron todas las actividades y se preguntaba cuando había dudas. 88,89%		
2. ¿Has dado títulos a tus textos de los últimos talleres? Si o No. Si tu respuesta fue afirmativa, los títulos corresponden al contenido de tus textos.	Si. 100%  El título tiene que relacionarse con el tema del texto. 100%	No.		
3. ¿Tus textos tienen una temática? Si o No Menciona ¿Cuáles son las temáticas?	Si 100%	No	Temáticas: hechizos, árboles, cartas, locuras, amor, enviaje, monumento de nieve, cementerios, familia y cosas imposibles. 77,78%	Respuesta inconclusa. 22,22%

4. ¿Tus textos desarrollan las ideas de la temática por medio de una introducción (inicio) complicación (nudo) y resolución (desenlace)? Si o No ¿Por qué?	Si. 88,89%	No.	Porque por medio de esta estructura se entiende que es un cuento. 88,89%	Respuesta inconclusa. 11,11%
5. ¿En tus textos usas: pronombres (yo, tú, el, ella, nosotros) para referirte a los personajes, repites palabras y/o utilizas la Y? Si o No ¿Por qué?	Si. 77,78%	No.	Porque al usar pronombres se hace referencia a los personajes sin necesidad de repetir constantemente sus nombres.  Se repiten palabras para hacer énfasis  Se usa la «y» para añadir cosas. 77,78%	Respuesta inconclusa. 22,22%
6. ¿En tus textos usas signos de puntuación? Si o No. Si tu respuesta fue afirmativa ¿Cuáles utilizas? Y ¿Por qué lo usas?	Si. 77,78%	No. 22,22%	Se usan puntos y comas. 77,78%	Para que se entienda el texto al leerlo. 77,78%
7. Consideras que tu proceso de escritura después de las actividades realizadas en la clase: Mejoro o se mantiene igual ¿Por qué?	Mejoro. 88,89%  Porque la práctica ayudo a mejorar el proceso de escritura. 88,89%	Se mantiene igual. 11,11, %  Porque falto compromiso y por eso hay fallas en el proceso de escritura. 11,11,%		

### Autoevaluación 3

Pregunta	Respuesta	Respuesta	Respuesta	Respuesta
1. ¿Has dado títulos a tus textos de los últimos talleres? Si No. Si tu respuesta fue afirmativa, los títulos corresponden al contenido de tus textos ¿Por qué?	Si 100%	No	El título tiene que relacionarse con el tema del texto. 68,75%	Respuesta inconclusa. 31,25%
2. ¿Tus textos tienen una temática? Si No. Menciona ¿Cuáles son las temáticas? ¿Cómo se evidencias estas temáticas en el texto?	Si 81,25%	No 18,75%	Temáticas: Aventuras, peligro, consejos, travesuras, niña aburrida, dueño de perros, viajes en el tiempo, enseñanza, monstruos, curiosidad, historias en un bar y crear una película.  81,25%	Se evidencia con palabras que se repiten en el texto y aparecen en el título.  81,25%
3. ¿Las ideas que presentas en el inicio tienen que ver con el problema y el final de los textos? Sí No ¿Por qué?	Si. 68,75%  Porque la historia necesita un comienzo, que	No. 18,75%  Porque se pierde el hilo conductor en la creación del nudo y	Respuesta inconclusa. 12,5%	

	produce un problema o conflicto que en el final se resuelve. 68,75%	por lo tanto no hay un desenlace coherente con las ideas previas. 18,75%		
4. ¿En tus textos usas: pronombres como: yo, tú, él, ella y ellos para referirte a los personajes, repites palabras y/o utilizas conjunciones como: y o además para añadir ideas? Sí No. ¿Por qué?	Si 75%  Porque al usar pronombres no es necesario repetir los nombres de los personajes.  25%  Porque al repetir palabras se hace énfasis.  25%  Porque al usar conjunciones: y o además se pueden añadir ideas.  25%	No. 12,5%	Algunas veces. 6,25%	Respuesta inconclusa. 6,25%
5. ¿En tus textos usas signos de puntuación? Si No. Si tu respuesta fue afirmativa ¿Cuáles utilizas? Y ¿Por qué crees que es necesario utilizarlos?	Si. 75%  Porque ellos le dan al texto sentido.  75%	No. 25%  Porque no los consideran necesarios.  25%	Signos de puntuación:  Signos de interrogación, signos de admiración, punto aparte, comas, punto seguido, comillas y guiones.  75%	

### Anexo 11: Diarios de campo de intervención pedagógica.

SOCIALIZACION RETROALIMENTACIÓN/TERTULIAS.
En la retroalimentación sobre el ejercicio de cadáver exquisito: “pues es cuento tiene inicio, nudo y desenlace”, “pues el tema son los problemas de un niño en su primera relación amorosa, porque se repite las palabras que se gustaban, niño y niña y uno supone eso” y “a veces tantos ella y él, tantos la, los, las, un, una unos, unas y tantas «y» lo vuelven a uno loco”
En la lectura del libro ilustrado <i>¡shhh! Silencio por favor</i> de Ana María Moreno Parra y Florencia Delboy aplicando las preguntas de causa/efecto dijeron: “primero la niña se siente súper poderosa, sale de su casa y se va al circo” “Luego está viendo el show, y aparece el dragón, el señor indígena aparece para ayudar y luego la niña toma el problema del dragón en sus manos porque ella es súper poderosa”
En la lectura del texto <i>In memoriam</i> (texto original) aplicando las preguntas de evidencia afirmaron acerca del título: “Recordar a un ser amado, porque el título están en latín y habla de recordar al muchacho todo el tiempo en el texto, además esa palabra siempre sale en televisión cuando se recuerdan a las personas que murieron”
En la retroalimentación sobre el ejercicio cuento naciente: “hay un inicio lo que paso fue que no leyeron entonces no hay nudo ni desenlace” y “hay que organizar las situaciones en un orden como claro para entender el texto, aunque sea imaginativo hay que tener orden” o “un libro sobre cómo hacer magia”



<p>En la lectura del libro <i>Sortilegios y conjuros</i> de Irene Vasco en relación a las predicciones sobre las temáticas de los textos por medio de los títulos afirmaron: “pues será un recetario de hechizos”</p>
<p>En las tertulias sobre los talleres aplicados en el periodo de 2017-2 acerca del uso de los mecanismos de cohesión primero afirmaron que sirven para: “ellos permitían entender el texto” y con respecto a cuales utilizan afirmaron: “pronombres para referirse a los personajes, repiten palabras para hacer énfasis y aplican la conjunción «y», conectores como: también y además para añadir ideas” y acerca de las razones porque no se aplican signos de puntuación dijeron: “no son necesarios para organizar las ideas presentes en los textos” Además de explicar porque es importante dar un título a sus producciones escritas dijeron: “el título nos dice de lo que trata el texto”</p>
<p>En la lectura del fragmento del libro <i>Harry Potter y el prisionero de Azkaban</i> utilizando las preguntas de evidencia afirmaron sobre la temática: “Es un discurso sobre ganar el torneo de Quidditch” ¿Existe alguna pista para creer que esa es la temática? “es obvio en la frase «Es nuestra última oportunidad..., mi última oportunidad... de ganar la copa de Quidditch»</p>
<p>En la retroalimentación del ejercicio metáforas en Azkaban sobre la progresión temática de las producciones escritas afirmaron: “el problema es que el texto no dice cosas como que le paso a la señora y por eso no se sabe porque no volvieron al bar” y “uno no tiene claro cuál es el problema y como se soluciona”</p>
<p>En la retroalimentación del ejercicio jugando a ser un cuentista sobre las dificultades en la composición escrita de este texto comentaron: “es que dar instrucciones y narrar es como diferente y uno se hizo un lio escribiendo este texto”</p>
<p>En la conclusión de la intervención acerca de las dificultades de abordar tipologías textuales distintas a la narrativa afirmaron: “escribir una carta, una noticia, dar instrucciones o un cuento, es diferente porque como uno ha leído tanto cuentos ya sabe cómo se hacen, pero uno no escribe tanto lo otro y hay que pensar cómo escribirlos”</p>