

Dificultades en la composición escrita de cuentos.

DIFICULTADES EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE CUENTOS: EN ASPECTOS DE  
COHERENCIA Y COHESIÓN.

DEICY MERCEDES ERASO BURBANO

CESAR AUGUSTO BURBANO PINCHAO

Proyecto de investigación

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA E INGLÉS

SAN JUAN DE PASTO

2009

Dificultades en la composición escrita de cuentos.

DIFICULTADES EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE CUENTOS: EN ASPECTOS DE  
COHERENCIA Y COHESIÓN.

DEICY MERCEDES ERASO BURBANO  
CESAR AUGUSTO BURBANO PINCHAO

Proyecto de investigación

Asesor

MG. PILAR LONDOÑO MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS  
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA  
CASTELLANA E INGLÉS  
SAN JUAN DE PASTO

2009

## Dificultades en la composición escrita de cuentos.



Universidad de Nariño  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

*El Suscrito Director*

*Hace Constar:*

Que los señores **DEICY MERCEDES ERASO BURBANO** y **CESAR AUGUSTO BURBANO PINCHAO** de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana e Inglés, sustentaron su tesis de grado titulada "**DIFICULTADES EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DE CUENTOS EN ASPECTOS DE COHERENCIA Y COHESION**" según acta No. 005 del 14 de mayo de 2009, con una calificación de 96 puntos cada uno (**MERITORIA**), el trabajo en mención cumple con las normas exigidas (APA) por esta dependencia.

Se firma en San Juan de Pasto, a los catorce (14) días del mes de mayo de dos mil nueve (2009).

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Gabriel V. Obando'.

GABRIEL VICENTE OBANDO GUERRERO  
Director

*Adriana M*

TABLA DE CONTENIDO

	PÁG
<b>RESUMEN</b>	
<b>ASPECTOS TÉCNICOS- CIENTÍFICOS</b>	8
<b>Título</b>	8
<b>Delimitación del problema</b>	8
<b>El problema</b>	8
<i>Descripción del problema</i>	8
<i>Formulación del problema</i>	9
<b>Justificación</b>	9
<b>Objetivos</b>	10
<i>Objetivo general</i>	10
<i>Objetivo específicos</i>	11
<b>MARCO REFERENCIAL</b>	12
<b>Marco teórico</b>	12
<i>Competencia comunicativa</i>	12
<i>Componentes de la competencia comunicativa</i>	14
<i>El discurso oral y el escrito</i>	16
<i>La composición escrita</i>	20
<i>El saber escribir</i>	21
<i>Textos y contextos de la escritura</i>	23
<i>El texto</i>	24

<i>El texto escrito</i>	24
<b><i>Cualidades de un texto escrito</i></b>	25
<i>Propósito comunicativo</i>	25
<i>Sentido completo</i>	26
<i>Unidad</i>	26
<i>Coherencia</i>	27
<i>La cohesión lineal y el desarrollo proposicional</i>	32
<i>La cohesión léxica: tejido semántico del texto</i>	35
<i>La reiteración</i>	36
<i>Coocurrencia</i>	38
<i>La cohesión gramatical: construcción textual de correlaciones de sentido</i>	39
<i>Referencia</i>	39
<i>Sustitución y la elisión</i>	45
<b><i>Factores que dificultan el acto de escribir</i></b>	48
<i>Factores psicológicos</i>	48
<i>Factores cognitivos</i>	48
<i>Factores lingüísticos</i>	49
<i>Factores retóricos</i>	51
<b><i>El cuento</i></b>	52
<i>Estudio morfológico del cuento maravilloso, de Vladimir Propp</i>	56
<b>MARCO CONTEXTUAL</b>	58
<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	58

<b>Población</b>	58
<b>Diseño y tipo de investigación</b>	60
<i>Técnicas e instrumentos de recolección de la información</i>	60
<i>Técnicas de análisis e interpretación de la información</i>	61
<b>RECOLECCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	62
<i>Primera sesión</i>	62
<i>Segunda sesión</i>	65
<i>Tercera sesión</i>	75
<i>Cuarta sesión</i>	85
<b>PROPUESTA</b>	97
<b>Título</b>	97
<b>Presentación</b>	97
<b>Justificación</b>	97
<b>Objetivo</b>	100
<b>FASES DE APLICACIÓN</b>	101
<i>Introducción al cuento</i>	101
<i>Identificación de oraciones</i>	107
<i>Señalamiento de recursos cohesivos</i>	111
<i>Reordenación de secuencias oracionales</i>	116
<i>Los conectivos como elementos de cohesión</i>	120
<i>Juego-ejercicio</i>	127
<i>Ideas para desarrollar algunas estrategias complementarias en la composición escrita de cuentos</i>	129

Dificultades en la composición escrita de cuentos. 4

**CONCLUSIONES** 134

**BIBLIOGRAFÍA** 138

**ANEXOS** 141

## RESUMEN

Hoy en día, al arte de componer un texto no se le presta demasiada atención en las escuelas publicas, porque muchas veces lo que se persigue es perfeccionar aspectos como la caligrafía, ortografía, gramática, los cuales desde luego son necesarios en el proceso escritor, pero lo que realmente es significativo, es que el estudiante al momento de plasmar sus ideas por escrito logre expresarlas de una manera clara, organizada y bien redactada. Es por eso que, se debe ser mucho más cuidadoso en su organización de palabras, frases, enunciados, y en toda su estructura formal para lograr así un texto adecuado.

Es decir, este proceso es más exigente que cuando se expresan las ideas de manera oral, debido a que el discurso escrito necesita estar mejor organizado gramaticalmente, que el discurso oral. Además, es importante resaltar el papel que cumple la lectura en este proceso, porque ésta ayuda a fortalecer y hacer más llevadero y ameno el proceso escritor.

Es por eso que el objetivo general de este estudio, fue analizar si los estudiantes del grado 5-2 tienen dificultades en la composición escrita de cuentos: en aspectos de coherencia y cohesión. Por tal motivo, se realizaron cuatro talleres los cuales estaban enfocados en determinar las dificultades que presentaban los estudiantes.

Entonces, para llevar a cabo esta investigación fue necesario realizar un estudio cualitativo debido a que se estuvo más en contacto con los sujetos a investigar, en este caso con los estudiantes del grado quinto dos de básica primaria la Institución Educativa Municipal José Artemio Mendoza Carvajal.

De ésta forma, los datos fueron obtenidos a través de la observación participante y como instrumento auxiliar, se escogió el diario de campo y los talleres pertinentes para el caso investigado.

En el desarrollo de los resultados se logró evidenciar diversas dificultades, en cuanto al manejo de los aspectos de coherencia y cohesión en la composición escrita de cuentos, las cuales fueron expuestas a lo largo del capítulo de resultados.

Por eso, en esta investigación fue necesario realizar una propuesta, la cual está enfocada en reforzar dichos aspectos al momento de componer cuentos, para de esta manera ayudar a los estudiantes a mejorar las dificultades que presentaron en los talleres, y así darles las herramientas necesarias para que desarrollen un buen proceso lector y escritor, tomando el cuento como una base fundamental para llevar a cabo dicho proceso.

Es por eso, que lo ideal sería que cualquier profesor encargado del área de Español pueda aplicar dichas estrategias con el fin de motivar, estimular y explotar la imaginación, la creatividad y la capacidad escritora de los estudiantes.

Palabras claves: Narración – Arte de escribir.

Novela – Arte de escribir.

Cuentos – Arte de escribir.

### **ABSTRACT**

Currently, the communicative power of the writing process is not getting the importance that it really deserves in some Elementary schools of our city because sometimes, it is more focused upon some other secondary writing aspects such as calligraphy, spelling, grammar, which of course are necessary in the writing process, but what is really meaningful, it is that, students express their ideas in a clear, an organized way. Furthermore, it is important to emphasize the role of reading in this process, because it helps to strengthen and make it more enjoyable.

Thus, the main goal of this study was to analyze the problems of coherence and cohesion that students from the fifth grade have to write stories in order to propose teaching strategies which can help them overcome the problems found in this research. Therefore, four workshops were carried out which were aimed to understand better this problematic situation.

Then, in this research was necessary to carry out a qualitative study and data were collected through participant observation and the newspaper field. Results indicated that several difficulties related to the aspects of coherence and cohesion were found in the short stories written by the students.

As a result, in this research was necessary to make a proposal, which is focused on strengthening those aspects to help students improve the difficulties found in the workshops, and give them the necessary tools to develop good reading and writing habits.

## **ASPECTOS TÉCNICOS- CIENTÍFICOS**

Teniendo en cuenta que el primer capítulo, es una base fundamental para llevar a cabo este trabajo investigativo es importante tener en cuenta los diferentes aspectos técnicos-científicos de éste, tales como; el título, delimitación, el problema, su descripción y formulación, justificación, así como también los objetivos tanto general como específicos.

### **Título**

Dificultades en la composición escrita de cuentos: en aspectos de coherencia y cohesión.

### **Delimitación**

Esta investigación duró aproximadamente cuatro meses, y fue llevada a cabo en la Institución Educativa Municipal José Artemio Mendoza Carvajal, en la sección de primaria con los niños del grado 5-2. Cuya temática fue enfocada en la habilidad escritora de los niños, para así detectar las diversas dificultades, en los aspectos de coherencia y cohesión en la composición de cuentos escritos.

### **El problema**

Hoy en día en algunas escuelas públicas, cuando los estudiantes se enfrentan a la tarea de componer algún texto, manifiestan ciertos problemas en cuanto a la expresión de ideas y al empleo de las diferentes propiedades del texto, como la coherencia y la cohesión.

*Descripción del problema.* El proceso escritor en el aula de clase en primaria, debería ser un punto de encuentro agradable y significativo, en el cual los estudiantes construyan su conocimiento, y logren plasmar sus ideas de una forma adecuada, teniendo en cuenta el manejo de los diversos elementos cohesivos, así como también que posea una estructura lógica, que haga que el texto sea coherente al instante de componerlo, para que de esta manera sea entendible y agradable a los ojos del lector. Sin embargo, actualmente en algunas escuelas públicas, los

estudiantes de primaria cuando se enfrentan a la tarea de componer cualquier clase de texto, reflejan problemas con relación a la expresión de ideas y al empleo de las diferentes propiedades del texto como la coherencia y la cohesión.

De esta manera, sino hay un buen manejo de estos aspectos en la composición de un texto, éste será incompleto en su organización, conexión de ideas en su unidad en general y en el sentido del mismo.

Es así que, nuestra investigación se enfocó al estudio de un grupo de estudiantes de grado 5-2 de primaria quienes pertenecen a la Institución Educativa Municipal José Artemio Mendoza Carvajal, debido a que ellos presentan ciertas dificultades, con lo que respecta al uso correcto de las propiedades del texto, tales como la coherencia y cohesión en la composición de cuentos.

Ante esta problemática es importante desarrollar una investigación que esté enfocada a esclarecer las diversas dificultades de coherencia y cohesión que presentan los estudiantes en el proceso de la composición escrita de cuentos, para que de algún modo se pueda contribuir a mejorar el proceso de ésta.

***Formulación del problema.*** ¿Cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes de quinto 2 de primaria de la Institución Educativa Municipal José Artemio Mendoza Carvajal de la ciudad de San Juan de Pasto en los aspectos de coherencia y cohesión en la composición de cuentos, durante el año electivo 2008-2009?

### **Justificación**

Este estudio es importante porque una investigación como ésta, podría ayudar a esclarecer cuales son las diversas dificultades de coherencia y cohesión en la composición de cuentos que presentan los estudiantes de grado quinto de primaria de la institución educativa municipal José Artemio Mendoza Carvajal, al momento de enfrentarse al reto de escribir en una hoja en blanco

sus ideas y todo lo que quieren expresar. Además, el hecho no es escribir o plasmar todo en una hoja; lo ideal sería que haya una armonía en cuanto a la organización, sentido, y significado en el texto escrito.

De esta manera, este proyecto seguramente beneficiará a los estudiantes porque a través de esta investigación nos permitirá conocer con más precisión dicho problema, además, al tener en cuenta estas dificultades, de alguna manera se podría ayudar a fortalecer el proceso de la composición escrita. Como también ayudará a la profesora del área de Español encargada de este grupo, a fortalecer sus conocimientos y conocer las debilidades de sus estudiantes en la composición escrita de cuentos.

Por otra parte, con la realización de este proyecto investigativo, creceremos como estudiantes investigadores, así como también enriqueceremos y ampliaremos nuestros conocimientos, con el grupo de niños con los cuales trabajaremos. Además, este estudio es de gran importancia para nosotros, porque nos ayudará a prepararnos para nuestra futuro labor como maestros de lenguas.

Si esta investigación no se lleva acabo, se estaría perdiendo una gran oportunidad: primero, de ayudar a los estudiantes que presentan algunas debilidades en la composición escrita del grado quinto en la Institución Educativa Municipal José Artemio Mendoza Carvajal. Asimismo, la oportunidad de que los estudiantes investigadores realicen su proyecto de grado, en dicha institución.

### **Objetivos**

**Objetivo General.** Analizar las dificultades de coherencia y cohesión que presentan los estudiantes de grado 5-2 de primaria de la Institución Educativa Municipal José Artemio

Mendoza Carvajal, durante el año electivo 2008-2009, al componer cuentos escritos; para proponer estrategias didácticas que contribuyen a superar las dificultades detectadas.

***Objetivos específicos***

- Determinar la manera como comprenden los cuentos.
- Determinar la forma como escriben los niños.
- Identificar las diversas dificultades que presentan los estudiantes en cuanto al manejo de los elementos de coherencia y de cohesión, en la composición de cuentos narrativos.
- Realizar talleres con los estudiantes, que estén encaminados a la composición escrita de cuentos.
- Plantear diversos talleres, actividades o estrategias que estén enfocados al mejoramiento de dichas dificultades.

## MARCO REFERENCIAL

### Marco Teórico

Considerando que el principal objetivo de esta investigación, es analizar las dificultades de coherencia y cohesión que presentan los niños al componer cuentos escritos, es de suma importancia tener en cuenta un referente teórico, que sirva como base para analizar y comprender mejor lo que diferentes autores plantean acerca de los temas y conceptos que se presentan a lo largo de este marco teórico.

Sin duda alguna, como lo afirma Londoño (2003) “el lenguaje es una facultad innata que posee el hombre y que por lo tanto le permite abstraer, conceptualizar, representar su realidad, sus vivencias, así como también, comunicarse, con sus semejantes, evocar, simbolizar, construir conocimientos y significar el mundo. Este privilegio lo hace superior y diferente a todos los seres vivos y le permite adaptarse y apropiarse del mundo. Por lo tanto, la escuela debe prestar especial atención al lenguaje, el cual conlleva al desarrollo de competencias fundamentales para el perfeccionamiento de procesos de comprensión y producción de sentidos y de conocimientos; además, generar procesos cognitivos, cognoscitivos y socio comunicativos que implican el crecimiento del ser humano, y por ende de su comunidad en el desempeño de la vida diaria”. (p.54).

**Competencia comunicativa.** Para Hymes (1972), (citado en Martínez, 2006) “la competencia comunicativa es la que le permite a la persona combinar e interpretar mensajes y negociar significados en relaciones interpersonales dentro de contextos específicos; es decir, a través del aprendizaje de una lengua se aprende a vivir lingüísticamente en sociedad. Por eso, el autor sobrepasa la categoría Chomskyana de gramaticalidad, incluyendo otras que muestran la

regularidad del habla y que están referidas a juicios sobre el lenguaje: enunciabilidad, plausibilidad, adecuabilidad, entre otras”. (p.19).

Savignon (2000), (citado en Martínez, 2006) en concordancia con los planteamientos de Hymes, puntualizó que la competencia comunicativa no es absoluta, sino relativa y depende de la cooperación de todos los participantes involucrados; por esto es una construcción dinámica e interpersonal que solo puede ser examinada a través de la actuación de dos o más sujetos en el proceso de la negociación de significados. Para ella, incluso la apariencia de incompetencia puede ser considerada como un signo de competencia sociolingüística. (p.21).

De acuerdo a Martínez (2006) dice que “esta autora (refiriéndose a Savignon) plantea que, con relación a la educación, las reflexiones sobre la problemática de la competencia comunicativa deben apuntar a dar respuestas a preguntas como ¿qué se entiende por competencia?, ¿qué habilidades deben ser consideradas por parte del docente en la enseñanza comunicativa de la lengua?, ¿cuál es la preparación que ahora deben recibir los docentes de lengua?”. (p.21).

Las siguientes son algunas características de la competencia comunicativa que se desprenden de los planteamientos de esta autora:

- La competencia comunicativa es un concepto dinámico y no estático, pues depende del proceso de negociación de significado entre dos o más personas que comparten el sistema de símbolos y convenciones.
- La competencia comunicativa es una habilidad interpersonal y no intrapersonal. Una persona no negocia significados consigo misma.
- La competencia comunicativa se pone en juego en todas las manifestaciones orales y escritas del sistema de comunicación.

- El contexto sociocultural determina la especificidad de la competencia comunicativa. La comunicación toma lugar en una infinita variedad de situaciones, las cuales demandan una elección apropiada del registro y del estilo comunicativo por parte de los participantes.
- La competencia y la actuación se diferencian en términos de lo que uno sabe y de lo que uno hace. La primera está considerada como una habilidad ya terminada y la segunda como una manifestación de esa habilidad. Ser competente en este sentido sería saber qué se hace con lo que se sabe.
- La competencia comunicativa es relativa, no absoluta, y depende de la cooperación de todos los participantes.

***Componentes de la competencia comunicativa.*** Celce Murcia, Dornyei y Thurrell

(1995), (citado en Martínez, 2006) plantean un modelo de competencia comunicativa desarrollado desde una perspectiva de adquisición de segundas lenguas, pero considerado válido para describir el uso de la primera lengua. Según estos autores, la competencia comunicativa está integrada por los siguientes componentes: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia accional, competencia discursiva y competencia estratégica. (p.24).

*La competencia lingüística:* incluye el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de la morfología, sintaxis, semántica a nivel de la gramática de la oración, y la fonología. Este componente se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requerida para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados. Gracias a esta competencia, los usuarios de la lengua pueden saber si las frases que emplea un interlocutor son correctas o incorrectas.

*La competencia sociolingüística:* está compuesta por las reglas de uso, cuyo conocimiento es fundamental para interpretar los enunciados en su significado social. Las reglas del uso especifican el modo en que se producen los enunciados y se comprenden de forma apropiada respecto a los componentes de las secuencias comunicativas. Esta competencia permite identificar hasta qué punto se producen y se entienden los enunciados de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción.

*La competencia accional:* se conceptualiza como la habilidad para transmitir y entender el intento comunicativo al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas.

*La competencia discursiva:* se refiere a la selección, secuenciación y organización de las palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado que incluye varias subáreas: cohesión, deixis, coherencia, estructura genérica y estructura conversacional.

Martínez (2006) afirma que “el modelo anterior sitúa al componente discursivo en una posición en la que la competencia en léxico y la competencia sociolingüística se unen y dan forma al discurso que a su vez se relaciona con cada uno de los otros tres componentes”. (p.25).

Así mismo, el modelo provee una detallada descripción de cada una de las competencias que dan cuenta de la competencia comunicativa: lingüística, sociolingüística, accional, discursiva y estratégica, por lo cual permite comprender la interacción entre el conocimiento que debe poseer y operar un hablante-oyente en las diferentes circunstancias y contextos comunicativos en los que se encuentre. Estos dos procesos demandan del sujeto una serie de habilidades y destrezas comunicativas que dependen exclusivamente del medio sociocultural propio de su ambiente de socialización primario, representado por la familia, y del ambiente de socialización

secundaria, presente en las instituciones escolares.

Considerando lo anteriormente expuesto acerca de competencia comunicativa, y teniendo claro este concepto que es el saber hacer en un contexto adecuado. Es esencial hacer una diferenciación entre texto y discurso, teniendo en cuenta así su adquisición y uso, su funcionamiento, y su estructura las cuales serán planteadas a continuación.

***El discurso oral y el discurso escrito.*** De acuerdo a Díaz (1999) la capacidad de producir y comprender discursos escritos es diferente de la de producir y comprender discursos orales. Una comparación entre ambos discursos permite explicar las dificultades presentes en el proceso de la lectura y la escritura. (p.3).

***Adquisición y uso.*** En primer lugar, un hablante de cualquier lengua emplea gran parte de su tiempo comunicándose verbalmente en el siguiente orden: escuchando, hablando, leyendo y escribiendo. Sin embargo, la capacidad de comunicarse por escrito es la que menos se practica; hay días y hasta semanas en que los hablantes de una lengua no escriben ni un sólo párrafo. Esta es una de las razones que dificultan el arte de escribir. En segundo lugar, la habilidad de producir discursos no la llegan a dominar todos los hablantes de una lengua. Mientras que el habla se adquiere por el sólo hecho de nacer y convivir en una comunidad lingüística -exceptuando a los sordos-, la habilidad de escribir se adquiere a partir de una instrucción especial. Aunque la mayor parte de la población mundial puede expresarse con fluidez oralmente, no logra hacerla por escrito de la misma manera; a unos, sencillamente, porque no se les ha enseñado y a otros, porque no se les ha sabido enseñar; y otros porque sus lenguas carecen de un sistema de escritura como en la mayoría de los grupos indígenas.

*Funcionamiento.* El discurso oral tiene lugar en un contexto de situación; es decir, en un conjunto de circunstancias de carácter social, emocional y cultural que determinan el acto lingüístico. Por eso, cuando se habla, no es necesario ser demasiado explícito, pues gran parte de la significación está fuera del texto. Dentro del marco de la situación muchas referencias se presentan claras, cosa que no ocurre con el discurso escrito. Si, por ejemplo, un hablante A, al mismo tiempo que señala algo, dice:

Así como aquí

Lo más probable es que su interlocutor B entienda lo que A le quiere decir, pues el contenido proposicional de ese enunciado además de estar ligado a otro que le precede, se refiere a algo evidente para A y B. Un enunciado como,

¿Quién hizo eso?

De acuerdo con la situación en que se emita podría significar diversos conceptos, tales como:

¿Quién fue el estudiante que puso esta tachuela en mi silla para que me lastimara? o también:

¿A quién se le ocurrió pintar un dibujo tan inmoral?

En los discursos orales, el hablante no solamente produce significación mediante las palabras que escoge sino también mediante pausas, cambios de ritmo, de tonos, de velocidad, de gestos, de movimientos. Es decir, el interlocutor infiere los significados no solamente de las palabras que oye, sino también de los ademanes que las acompañan y que indican ironía, mentira, broma, o rabia; éstos son factores evidentes en el rostro del hablante sin que por ello estén presentes en las palabras. El discurso escrito, por el contrario, carece de un contexto situacional, por lo que hay que crearlo lingüísticamente.

Por eso, es más difícil comunicarse por escrito. La persona a quien va dirigido este tipo de discurso no está presente, por tanto no se beneficia de la gran ayuda que prestan la entonación, las pausas, los gestos. Tampoco se dispone de un feedback, ni siquiera se tiene una segunda oportunidad que permita al escritor hacerse entender si no fue lo suficientemente explícito en algún pasaje de su texto. El escritor, al estar aislado de su lector en el espacio y en el tiempo, no tiene ninguna de las ventajas permitidas por el discurso oral. Aunque existen recursos grafológicos que se emplean en el discurso escrito como los signos de puntuación, los resaltados y las mayúsculas, entre otros, es un hecho el que al escribir se dispone de menos elementos, pues, los que se poseen son de carácter estrictamente lingüístico.

*Estructura.* Como ya se planteó, el discurso oral se caracteriza por la posibilidad de reforzar el significado mediante comportamientos extralingüísticos, y por tal motivo no tiene que soportar toda la carga semántica. En el discurso oral, además, se corre el riesgo de ser interrumpido y hasta de interrumpirnos nosotros mismos, de abandonar las ideas y recomenzarlas de manera más efectiva, o vacilar con muletillas como hum... eh ... este ... hasta que acudan a la mente las palabras o las estructuras consideradas como más eficaces. Por esta razón, la lengua oral no necesita estar organizada gramaticalmente como sí lo debe estar la lengua escrita. El discurso escrito, por el contrario, no está sujeto a interrupciones ni es posible encontrar en él un feedback, por tanto la única evidencia que tiene el lector para captar la significación que quiere transmitir el escritor será la que de una forma silenciosa le ofrece la lengua en el papel; por esto, el discurso escrito debe estar mejor estructurado que el oral, el cual es menos refinado, más espontáneo y, en consecuencia, más descuidado. Esto explica por qué nadie escribe de la misma forma como habla.

Los dos aspectos del discurso oral -la expresión oral y la escucha demuestran la estrecha relación entre las actividades productiva y receptiva. Pero en los dos elementos básicos del discurso escrito -composición y lectura- esta interrelación no existe en la misma proporción. Lectura y composición no son dos actos recíprocos como sí lo son el habla y la escucha. Aunque en algunas situaciones se puede interactuar con la lengua escrita, tal es el caso de la correspondencia, también lo es el hecho de que la mayoría de los discursos escritos no tienen esa intención. Generalmente, lo que se escribe no depende directamente de una lectura previa como tampoco exige una lectura inmediata.

Aunque el acto de producir discursos escritos depende en su totalidad de cómo se utilicen los recursos lingüísticos, sería un error concluir que todas las ventajas están de parte del discurso oral. Así, por ejemplo, el escritor tiene la oportunidad de revisar y reescribir sus oraciones hasta estar satisfecho con la forma como expresó sus ideas. De igual manera, el lector está en una situación privilegiada con respecto a la escucha, en algunos aspectos, como en la libertad de acceder al escrito que permanece estático, disponible para ser analizado cuantas veces lo desee el lector, con la seguridad de que lo planteado allí no se va a modificar, cosa que no puede disfrutar quien escucha, especialmente cuando se trata de discursos orales complejos.

Entonces, Díaz (1999) señala que “naturalmente, existen más diferencias entre el discurso oral y el escrito, pero con las que se han planteado hasta el momento se puede concluir que las oraciones en el discurso escrito no se construyen con los mismos criterios con que se producen las emisiones del discurso oral. Por tanto, los criterios utilizados para el estudio de la oración en el texto escrito deben orientarse teniendo en cuenta las características propias de éste”. (p. 6).

A continuación se tendrá en cuenta los conceptos sobre composición escrita, y todo lo que ésta implica y respecta, teniendo en cuenta que ésta tiene relación con los conceptos anteriormente expuestos tanto de competencia comunicativa, como los de la diferenciación entre discurso oral y escrito planteada por Díaz (1999).

***La composición escrita.*** Sánchez (1972) afirma que “por composición escrita debe entenderse el complejo proceso intelectual que va desde los primeros ejercicios, en los que los alumnos redactan frases sencillas (primer grado), hasta la página en la que logran expresar libremente sus ideas y estampar el producto de su imaginación creadora. Son composiciones las cartas, las narraciones los temas libres, los telegramas y, en general, todo mensaje escrito. Hay maestros que, lamentablemente confunden la escritura con la composición escrita. La escritura, igual que la ortografía, es solamente un elemento secundario de la composición”. De la misma forma Sánchez asegura que la copia y el dictado tampoco son composición escrita debido a que con éstas se persigue unas veces mejorar la escritura y otras, como la ortografía. Entonces, cuando se hacen prácticas de composición no se copia de los libros, ni del tablero, cada quien escribe lo que ve, lo que oye, lo que piensa, lo que siente. Esta es la verdadera composición. El tipo de letra de cada sujeto también tiene su importancia, por cuanto contribuye a la legibilidad de lo que escribe; pero lo verdaderamente importante está en las ideas que se expresan, la veracidad y sinceridad que encierran, la claridad y el orden con que han sido redactadas, el interés puesto en el trabajo y, sobretodo, la originalidad que contiene cada composición. (p. 9-10).

Así también, con respecto a la composición escrita, Lomas (1999) dice que “aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los

contextos reales de producción”. (p.358). De otro lado, Cassany (1989) señala que “el proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto. Una buena parte de estas acciones o estrategias pueden observarse externamente y, por lo tanto, el escritor es más consciente de su existencia”. (p.19).

***Saber escribir.*** Como lo afirma Lomas (1999) es importante tener en cuenta que “uno de los objetivos del aprendizaje de la escritura es el dominio de la ortografía de la palabra y de la frase, también lo es que el conocimiento de las reglas ortográficas de una lengua no garantiza por si solo una escritura coherente, adecuada y creativa”. Porque, como señala Linda Flower (1989), (citada en Lomas, 1999): “Una comunicación escrita es como un territorio extenso y desconocido que te contiene a ti, a tu lector/a, tus ideas, tu propósito y todo lo que puedas hacer. Lo primero que debes hacer como escritor/a es explorar este territorio. Tienes que conocer las leyes de la tierra antes de empezar a escribir el texto”. (p. 361).

Asímismo Lomas (1999) señala que “enseñar a escribir exige enseñar a componer textos no sólo correctos sino también coherentes en su disposición formal y semántica, y adecuados a las intenciones del autor y a las características del destinatario y de la situación de comunicación. El aprendizaje de la ortografía es condición necesaria, pero no suficiente para saber hacer cosas con los textos escritos en nuestras sociedades. De ahí que en el aprendizaje de la escritura sea esencial no sólo el conocimiento gramatical del código escrito (un saber sobre fonética y ortografía, sobre morfosintaxis y léxico) sino también el dominio de una serie de habilidades y de conocimientos textuales, estratégicos y sociolingüísticos (un saber hacer cosas con la escritura en los distintos ámbitos de la comunicación escrita)”. Porque, como señala Raffaele Simone

(1988 [1992, págs. 88 y 89]), (citado en Lomas 1999): “Es más complejo elaborar una estructura que taponarla con palabras. Ésta es la razón por la que los estudiantes (y los escritores inexpertos) construyen sus textos como sartas, como series, como enumeraciones (entonces,... entonces,... entonces,...) y no como organizaciones”. (p.362).

En el siguiente texto Daniel Cassany (1991), (citado en Lomas, 1999) analiza las características que deben tener los textos escritos para ser no sólo correctos sino también adecuados, coherentes y cohesionados:

“Si consultamos las gramáticas más usuales (Bello, 1947; Real Academia, 1973; Seco, 1940, o Alcina-Bleuca, 1975) veremos que el análisis de una lengua consta básicamente de tres partes: fonética y ortografía, morfología y sintaxis y léxico. Si consultamos los manuales de redacción y los libros de ejercicios que tienen como objetivo enseñar a escribir, nos daremos cuenta de que las explicaciones y los ejercicios que presentan la mayoría de ellos se pueden agrupar según la misma división. Esto puede llevar a pensar que el código escrito se reduce precisamente a estos grupos de conocimientos gramaticales (con excepción de la fonética). Y, efectivamente, ésta es la concepción más difundida del código escrito, la que lo reduce a la ortografía y algunas reglas de morfosintaxis.

Pero los estudios de lingüística textual o de gramática del discurso han modificado notablemente este planteamiento. Según éstos, cuando hablamos o escribimos (y también cuando escuchamos o leemos) construimos textos y, para hacerlo tenemos que dominar muchas más habilidades: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructuradas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas, conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etc. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que

permiten formar oraciones aceptables, sólo son una parte del conjunto de conocimientos que denomina el usuario de la lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión”. (P.362-363).

Teniendo en cuenta el concepto de la enseñanza de la composición escrita, es de suma importancia considerar como la escritura se da o se desarrolla en diferentes contextos, por esta razón se tiene como base fundamental lo siguiente:

***Textos y contextos de la Escritura.*** De acuerdo a Lomas (1999) “la escritura es una acción lingüística cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar ya que es una forma de comunicación habitual en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. De ahí los diversos usos y funciones sociales de la escritura. Desde la escritura de carácter personal (diarios, agendas, poemas...) hasta la escritura de carácter funcional (resúmenes, solicitudes, correspondencia...), desde la escritura expositiva (ensayos, informes, textos académicos...) hasta la escritura persuasiva (editoriales, anuncios, instrucciones de uso, artículos de opinión...), sin olvidar la escritura creativa de intención literario (poemas, cuentos, textos dramáticos...). En consecuencia, la enseñanza de la escritura debe tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos y géneros de la escritura y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre las personas. Por eso, enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escritora de los alumnos y de la alumnas”. (p.370).

Por otra parte, se expondrá a continuación acerca de lo que es el texto escrito, sus cualidades, entre otros aspectos importantes; para así tener más claridad y precisión acerca de éstos.

**El texto.** Sánchez (2000) argumenta que “la gramática estudia los monemas, las palabras, los sintagmas y las oraciones simples y compuestas; pero no se ocupa de otras unidades lingüísticas mayores, como el texto y el párrafo o parágrafo. Estas unidades de la lengua, mayores que la oración, reciben el nombre de unidades supraoracionales y son estudiadas desde hace pocos años por la lingüística textual o gramática del texto. Generalmente, utilizamos el término texto para referimos a cualquier escrito o a una parte del mismo. Sin embargo, este término se refiere a algo mucho más amplio. Hablamos y escribimos para comunicar a los demás hechos, experiencias, ideas, conceptos, razonamientos, etc., propios o ajenos, sobre cualquier tema o asunto.”. (p. 233).

Además Sánchez (2000) señala que “el párrafo o parágrafo es una subdivisión o unidad del texto formada por uno o más enunciados, ordenados de acuerdo con una idea común, que guardan entre si una relación lógica y lingüística mayor que aquella que mantienen con los enunciados del párrafo anterior o el siguiente. Los párrafos suelen coincidir en los textos escritos con cada una de las divisiones comprendidas entre una palabra con letra inicial mayúscula, al principio de un renglón, y un punto y aparte, al final de ese trozo de escritura. A veces, los párrafos que constituyen un texto coinciden con las partes del mismo o con alguna de ellas (la introducción, los argumentos, el desarrollo o nudo, el desenlace o conclusión)”. (p.234).

**El texto escrito.** Según Díaz (1999) “la palabra texto proviene del latín textus, tejido. Etimológicamente un texto es un tejido, un entramado de significaciones cuyos hilos se entrecruzan coherentemente. En líneas generales, un texto es una muestra de la lengua sobre un

determinado tópico, conformada por uno o más enunciados coherentes y concebidos con un propósito comunicativo específico. En tal sentido, los textos pueden ser orales o escritos, en prosa o en verso”. (p.1).

Además, para Díaz (1999) los textos escritos que superan los límites de la oración, resultan más apropiados que los textos de una sola oración para explicar cómo opera la lengua escrita en su función textual, por la riqueza de matices y detalles que exhiben en su estructura. El hablante letrado posee una competencia textual que le permite distinguir cuándo determinada muestra de la lengua es un texto o una mera yuxtaposición de oraciones sin relación semántica ni pragmática entre sí. Con frecuencia, los conceptos de texto y discurso se emplean indistintamente como si fuesen sinónimos. Algunos lingüistas han especializado el término texto para referirse solamente al de carácter escrito. Para numerosos analistas del discurso, especialmente ingleses, un discurso es un texto y sus circunstancias de producción e interpretación; esto es, las condiciones en las cuales es producido, el propósito del enunciador, el rol que ese enunciador desempeña, cuál es el auditorio al que va dirigido, en qué momento y lugar, cuál es su fuerza ilocutiva. (p.2).

***Cualidades de un texto escrito.*** Por otro lado, es importante tener en cuenta que de acuerdo a Díaz (1999) el texto escrito posee ciertas cualidades como las siguientes: se concibe con un propósito comunicativo específico, tiene sentido completo, unidad, coherencia y cohesión.

***Propósito Comunicativo.*** Todo el que escribe tiene una intención comunicativa específica: proporcionar una información, narrar un hecho real o ficticio, persuadir o convencer a un auditorio, describir un objeto o un estado de cosas, protestar por una situación, denunciar una anomalía, solicitar una información, etc.

En el discurso oral un enunciado corto puede ser suficiente para expresar este propósito: "Un vaso de agua, por favor" expresa con mucha claridad el deseo de un cliente al dirigirse al mesero de un restaurante. En el discurso escrito también abundan los textos cortos que reflejan con claridad la intención comunicativa de su autor: "No hay vacantes", "Se prohíbe fumar", "Papá grave, Urgen recursos". Identificar el propósito de textos más complejos y más extensos como ensayos, códigos, ponencias, conferencias, monografías, libros de investigación, etc., exige mayor esfuerzo para el lector.

*Sentido Completo.* En un texto se desarrolla una idea completa. El texto en una manifestación lingüística relativamente independiente, cuya interpretación depende fundamentalmente de la información que se suministra en su interior. Pero aunque un texto tenga sentido completo en sí mismo, de alguna manera su interpretación remite a otros textos producidos con anterioridad. A la presencia de un texto en otro se le denomina íntertextualidad. De ahí que la interpretación de un texto se enriquece en la medida en que el lector esté en condiciones de establecer nuevas relaciones significativas con otros textos en los que se abordan los mismos referentes. Por eso interpreta mejor un ensayo sobre algún aspecto del Quijote quien haya leído esa novela, que quien no la haya leído.

Un texto tiene sentido completo cuando en su interior aparece la información suficiente para que el lector comprenda el propósito por el cual fue escrito. De modo que la extensión de un texto depende del grado de complejidad de lo que se desea comunicar.

*Unidad.* Cuando se habla de unidad se tienen en cuenta criterios normativos en el nivel textual. La unidad se refiere a la cantidad de información que ha de aparecer en el texto. Grice (1983:106) (Citado en Díaz 1999. p 26.) denomina "cantidad" a esta cualidad textual. Las apreciaciones de Grice provienen de lo que él denomina una "lógica de la conversación". Hay un

par de principios enunciados por Grice, que son igualmente valederos para lo que sería una lógica del texto escrito:

Haz que tu contribución sea tan informativa como sé requiera para los propósitos vigentes en el momento del intercambio.

Haz que tu contribución no sea más informativa de lo que se requiere.

En el texto escrito se presenta una violación al primer principio cuando la idea central es parcialmente desarrollada; dicho de otro modo, cuando hacen falta premisas que sustenten las conclusiones u opiniones del autor. Se viola el segundo principio cuando en el texto se suministra información que es irrelevante para el desarrollo del propósito del texto; es decir, cuando quien escribe se sale del tema.

En el discurso oral espontáneo es prácticamente imposible mantener la unidad temática - además de que resultaría aburridor-. Sólo en algunos casos especiales -conferencias, debates, foros- algunos expositores la mantienen, pero hasta ciertos límites. En el texto escrito, en cambio, la unidad es un requisito ineludible. La falta de unidad es más notoria cuando se viola el segundo principio de Grice, esto es, cuando quien escribe se sale del tema en alguna oración o en algún párrafo.

*Coherencia.* La coherencia es una propiedad semántica y pragmática del texto, que se refiere a dos tipos de relaciones lógicas: la existente entre los conceptos que aparecen en cada oración, las existentes entre cada oración con las otras de la secuencia, de que forman parte. Por ello, para que un texto sea coherente, debe serlo tanto en un nivel micro- estructural (nivel intra-oracional), como en un nivel macroestructural (nivel interoracional).

Una secuencia es coherente cuando sus elementos se rigen por principios que resultan significativos para el lector. Para tal efecto, las secuencias oracionales deben someterse a éstos

requisitos:

- Las secuencias proposicionales de un texto deben organizarse de modo que aunadamente expresen un propósito comunicativo claro.
- Los conceptos y los contenidos proposicionales de las secuencias deben aparecer organizados con base en principios lógicos y pragmáticos. Esto es, la interpretación de cada oración y de cada párrafo debe expresar una consecuencia razonable de lo expresado en oraciones y párrafos anteriores.
- Para que una secuencia oracional sea coherente es necesario que los hechos que denotan las oraciones sean percibidos congruentemente. Es decir, que los contenidos proposicionales estén motivados a partir de las relaciones que resulten razonables.

Dos circunstancias A y B están ligadas causalmente entre sí, cuando A es una causa o una motivación para B, por lo que B es consecuencia de A. Tal relación entre circunstancias forma la base para el empleo de conectivos causales como las conjunciones "porque", "puesto que"; "de modo que", "por eso", "por ende", "por lo tanto", "por consiguiente", etc.

(Van Dijk, 1978: 42). (Citado en Díaz, 1999. p.29).

Para que las proposiciones de una secuencia sean coherentes entre sí, es necesario que exista una base, una identidad de circunstancias. Van Dijk (1978: 41), resume así ese requisito: "Dos proposiciones están ligadas entre sí, cuando sus denotados, es decir, las circunstancias que les han sido asignadas en una interpretación, están ligadas entre sí". (Citado en Díaz 1999. p. 29).

- Para que una opinión sea coherente debe fundamentarse en algún principio aceptado por el auditorio. Aristóteles denominó tópicos (topoi) a estos principios; en la moderna teoría de la argumentación se denominan 'garantes'.

Un garante es una conclusión general que goza de mucha aceptación entre los integrantes de una comunidad, lo cual permite utilizado como un principio sobre el que se apoyan determinados argumentos.

Expresar los garantes que subyacen en nuestros argumentos no es algo fácil. Pero para quien argumenta resultan tan obvios, que puede considerar que no es necesario expresarlos. En tales casos, la experiencia acumulada del auditorio le permite inferirlos sin mayores dificultades. Veamos un caso:

Los automóviles Monza y el Etoile 21 sufrirán una notable devaluación en el mercado del usado. La Chrysler Colmotores y la Renault, respectivamente, acaban de discontinuar esos modelos.

El garante que subyace en el argumento anterior es evidente para los que están familiarizados con la compra y venta de vehículos usados:

"Cuando una ensambladora discontinúa un modelo, éste automáticamente se devalúa en el mercado". Por eso la coherencia no siempre hay que buscarla dentro del texto.

Además de una base explícita en la que se fundamenta una argumentación, existe otra implícita, que el auditorio debe inferir, y por eso no es necesario expresarla. "La interpretación de un texto o de cualquier enunciado radica en la gama de inferencias o conclusiones que se pueden deducir de allí", ha dicho Irina Bellert (1970: 235). (Citada en Díaz, 1999. p.31).

Además de las premisas expresas que conforman la base explícita del texto, existen otras implícitas, más generales, sin las cuales no es posible captar la relación semántica y pragmática existente entre las distintas oraciones del texto. Esas premisas implícitas expresan conocimientos

convencionalmente establecidos acerca del mundo, que deben compartir tanto el escritor como su auditorio.

Cuando el lector tiene una copiosa experiencia acumulada sobre el mundo, realiza en su mente, sin mayores problemas, una serie de conexiones que no aparecen explícitas en el texto. Cuando, en cambio, se trata de un lector inexperto, o un lego en la materia, no será capaz de inferir o reconstruir en su mente las premisas faltantes, puede pensar erradamente que está ante un texto incoherente. Numerosos textos resultan incoherentes para el lector debido a su incapacidad para descubrir premisas faltantes. Cuando los marcos de conocimientos del lector son demasiado limitados en algún campo del saber, tendrá muchas dificultades para descubrir la base implícita en que reposa la coherencia de una secuencia o de un texto. De modo, que lo que puede resultar coherente para un lector, puede resultar incoherente para otro en las mismas circunstancias.

En resumen, un texto es coherente para el lector cuando experimenta un desplazamiento armonioso, sin saltos bruscos, que le permite recordar en qué parte del texto ha estado, en qué parte del desarrollo se encuentra, y tiene expectativas acerca de hacia dónde piensa llevarlo el escritor.

CUADRO DE LA COHESIÓN LINEAL DEL ESPAÑOL

Reiteración	Repetición Sinonimia Superordenación Generalización	Identidad Referencial	Anáfora Catáfora
Co-ocurrencia	Similar Disimilar		
Referencia	Personal- Pronombre Enclítico Elíptica Demostrativa Relativa Comparativa	Identidad Referencial	Anafórica Catafórica Exofórica Catafórica
Sustitución	Nominal	No-Identidad	Anafórica
Y	Verbal	Referencial	o
Elisión	Oracional		Exofórica

También es importante resaltar que de acuerdo a Martínez (1997) la cohesión textual se puede dar de varias formas o maneras. Entre estas formas o maneras tenemos: La cohesión lineal y el desarrollo proposicional, la cohesión léxica: tejido semántico del texto, y la cohesión gramatical: construcción textual de correlaciones de sentido, las cuales irán desarrolladas cada una con sus respectivas características.

*La Cohesión Lineal y el Desarrollo Proposicional.* La cohesión es la manera como a una secuencia de unidades de información se le provee de unidad conceptual a través de unidades lingüísticas. Se refiere a la manera como los usuarios de una lengua organizan un desarrollo proposicional en el discurso. En toda lengua se hace referencia a individuos (objetos), a propiedades, a relaciones entre individuos y propiedades, y entre propiedades, y a entidades que se hacen presentes en la proposición.

Una proposición es la idea de un evento que conlleva una información vieja y una información nueva: es por medio de esta característica estructural de la proposición como se forma un texto. La cohesión lineal hace entonces referencia a la manera como la información nueva se vincula con la información vieja para asegurar así la continuidad y progresión del texto. Generalmente la información vieja está situada al comienzo de la oración y la información nueva después; así se va relacionando una proposición con otra, y se va realizando un desarrollo proposicional totalmente cohesivo. El español ofrece los recursos necesarios, las claves significativas para establecer los lazos referenciales entre lo dado y lo nuevo y llegar a la construcción de una unidad semántica discursiva. La cohesión es pues, un concepto semántico puesto que se refiere a la relación de significados entre

proposiciones y secuencia de proposiciones a la interdependencia semántica que hace que la interpretación de una proposición dependa de la interpretación de otra anterior y a veces posterior en el texto: relación de causalidad que se mantiene por medio de lazos formales (sintácticos y semánticos) entre oraciones y sus partes y aparece explícitamente señalada en el texto. (Van Dijk 1980, Halliday y Hasan 1976, Widdowson 1979), (citados en Martínez, 1997. p. 42).

Observemos el siguiente ejemplo:

A: ¿Tienes dinero?

B: No

A: Hay que ir al banco

B: Tengo que estudiar

En el primer intercambio existe una relación cohesiva cuando B utiliza la forma elíptica de la oración "No, {no tengo dinero)" que responde a la información requerida en la pregunta. En el segundo intercambio no hay cohesión entre las oraciones utilizadas; sin embargo, existe sentido entendemos que B responde "no puedo ir al banco porque tengo que estudiar, no tengo tiempo". Este intercambio es coherente como discurso aunque no es cohesivo como texto.

El primero es cohesivo y coherente, los dos son adecuados. Una serie de oraciones unidas por conectores puede hacer que un texto sea cohesivo pero no necesariamente coherente; lo vemos a menudo en textos que no tienen una organización adecuada y generalmente cuando escribimos una serie de ideas aparentemente relacionadas de manera formal unas con otras pero que se hacen incomprensibles puesto que les falta coherencia (Widdowson. 1979), (citado en Martínez, 1997. pág. 42).

El Discurso escrito a diferencia del Discurso oral exige una mayor explicitud en su desarrollo proposicional, respondiendo así a su característica principal: la búsqueda de una autonomía mayor del contexto situacional, para lo cual, construye a través de recursos desarrollados en el escrito, unas relaciones intratextuales altamente significativas que responden a un grado mayor de especificidad. Cuando esto no ocurre, y el discurso escrito no es suficientemente explícito, simplemente el hablante está trasladando las características del discurso oral a un discurso escrito. Esto sucede generalmente cuando no se ha logrado desarrollar una competencia textual.

En los estudios sobre la cohesión se plantean dos tipos de enlace cohesivos: (Halliday y Hasan. 1976), (citados en Martínez, 1997. pág. 42)

Enlaces de cohesión léxica

Enlaces de cohesión gramatical

En el estudio de la *cohesión léxica* se tienen en cuenta categorías como:

❖ *La Reiteración con su correspondiente subdivisión en:*

- la repetición.
- la sinonimia.
- la superordenación y
- la generalización:

❖ *La Co-ocurrencia.* Estas categorías tienen que ver con la manera como los términos establecen relación unos con otros, es decir, con las cadenas semánticas que se entretienen a través del texto, las cuales conllevan necesariamente un proceso de ampliación semántica del contenido de la información.

En el estudio de la *cohesión gramatical* se tienen en cuenta categorías como:

- la referencia.
- la sustitución y
- la elipsis

Este grupo de categorías tienen que ver con los recursos generalmente de carácter gramatical- que ofrece una lengua para indicar la manera de relacionar significados sin que para ello se tenga que acudir a la repetición o ampliación por otros términos: las marcas referenciales son marcas significativas que indican la relación con algo anterior o posterior, e incluso exterior al texto. Este estudio tiene que ver entonces con la manera como se maneja el sistema referencial para mantener una progresión significativa entre información vieja y nueva en el interior del texto.

Tales categorías son instrumentos prácticos muy valiosos para la descripción y el análisis de los recursos que el español ofrece para la construcción altamente significativa y elaborada del discurso escrito. Cada lazo significativo es expresado en el texto por marcas particulares lo, que señalan que su interpretación depende de algo más, de un antes o un después e incluso de un afuera en el texto. Los pronombres personales son una de las marcas que establecen las relaciones referenciales.

A continuación se enfatizará acerca del primer tipo de enlace cohesivo que es la Cohesión léxica, y sus categorías como son: La Reiteración y La Coocurrencia y sus correspondientes subdivisiones:

*La cohesión léxica: tejido semántico del texto.* En Este nivel de análisis se hace referencia a la manera como el escritor utiliza diferentes palabras para referirse a una o varias cosas. Es claro que esta estrategia obedece no a razones puramente mecánicas o léxicas: no es algo arbitrario, sino que se rige por condiciones semánticas y pragmáticas. Son condiciones que se

deben cumplir para que las expresiones estén conectadas significativamente unas con otras. Debe darse compatibilidad entre las expresiones y de hecho existir una vinculación semántica: además las expresiones de alguna manera deben ser homogéneas en el sentido en que estén conectadas por un vínculo de pertinencia, a un nivel más global, por pertenecer o ubicarse en el mismo 'marco o dimensión semántica', como por ejemplo, los términos frío/calor son expresiones polarizantes, sin embargo son de algún modo 'homogéneas' pues pertenecen a un marco, dimensión o esquema conceptual sobre la 'temperatura'. (Van Dijk. 1980), (citado en Martínez, 1997. p. 44).

Dicho de otra manera, una palabra está asociada de algún modo con otra palabra en una proposición precedente porque es una repetición directa de ella, o es en algún sentido sinónimo, o tiende a ocurrir en el mismo contexto. Este proceso de vinculación significativa contribuye a la construcción arquitectónica de la textura del discurso.

*La reiteración.* Indica repetición de un concepto, en la construcción del texto escrito ocurren diferentes maneras de reproducir un concepto. Es muy importante destacar que en la reiteración se establecen valores semánticos referenciales que es importante elucidar en un proceso de comprensión. La reiteración puede establecer una relación de identidad referencial, es decir, que los términos se relacionan unos con otros por tener el mismo referente, por inclusión o por exclusión.

*Subdivisiones de la categoría de la reiteración:*

*La repetición.* En el transcurso de un desarrollo proposicional el autor de un texto repite el mismo término varias veces, no hace variación léxica. Este procedimiento obedece evidentemente a una función pedagógica como es la de servir de refuerzo a un concepto que acaba de ser introducido.

*La sinonimia.* Ocurre que el escritor por razones estilísticas y también pedagógicas (enriquecimiento de vocabulario. ampliación del concepto) no repite el mismo término y lo reemplaza por una variación; seleccionando un término con una significación semejante: que mantenga una relación simétrica con el anterior.

*La superordenación.* Ocurre cuando el escritor utiliza términos que establecen una relación asimétrica entre ellos con el fin de analizar y reforzar la expresión del concepto. Así pues, el significado de un término está incluido en el significado de otro y la asociación que se establece entre ellos se lleva a cabo por medio de una relación de inclusión, como por ejemplo la que existiría entre manzana y fruta. (Parte/todo-particular/general-subclase/clase) cuya vinculación podríamos formular así; manzana está contenido o pertenece fruta.

*La generalización.* Otras veces ocurre que el escritor para dar una variación elegante a un término ya utilizado en el texto, recurre a la metáfora y utiliza sustantivos que generalizan la referencia y la incluyen dentro de una clase genérica y mayor de sustantivos, posibilitando además la expansión semántica del significado del término.

El problema para la interpretación de estos términos es saber si dos o más expresiones diferentes tienen el mismo referente. Entre estos sustantivos generalizadores tenemos los siguientes de acuerdo con los rasgos semánticos de las palabras que reemplazan:

Para designar humano: gente: persona (hombre, mujer, niño, chico, niña)

Animado: criatura

Inanimado concreto: cosa, objeto, material, género

Inanimado abstracto: negocios, asuntos, factores, cuestiones, aspecto

Acción: etapa, paso, momento, periodo

Lugar: lugar, puesto, sitio

Hecho: problema, idea, hecho, fenómeno, movimiento

*La coocurrencia.* La cohesión léxica incluye también la concurrencia, la cual se refiere al proceso de asociación en el que el autor de un texto utiliza términos que están relacionados unos con otros por pertenecer al mismo campo semántico (generalmente coocurren).

Los términos coocurren cuando hacen parte del mismo marco, dimensión o esquema, son términos complementarios que pueden relacionarse:

Por contraste como es el caso de grande/pequeño, hombre/mujer, o, por coordinación como en azul, amarillo, blanco, o por asociación funcional como hilo/aguja.

Estos términos hacen referencia a conjuntos de individuos (objetos) actividades y propiedades típicas de un marco conceptual.

La relación que se establece entre ellos se da en un nivel más global de análisis puesto que se refiere a términos relacionados a partir de un conocimiento convencional con: el tópico o marco del discurso: ésta es precisamente una de las razones por la que no nos interesa subrayar una división tajante entre cohesión y coherencia, entre texto y discurso: es más una distinción de tipo metodológico. La cohesión y la coherencia son procesos que ocurren simultáneamente en el discurso y están interrelacionados: la producción e interpretación de un término en un discurso depende tanto de condiciones semánticas como de condiciones pragmáticas, es decir, de condiciones semántico-discursivas.

En seguida se resaltaré acerca del segundo tipo de enlace cohesivo que es la *Cohesión Gramatical*, y sus categorías como son: la referencia, la sustitución y la elipsis con sus

correspondientes subdivisiones.

*La cohesión gramatical: construcción textual de correlaciones de sentido.* La cohesión tiene que ver con la manera como las oraciones y sus partes se combinan para asegurar un desarrollo proposicional y construir así una unidad conceptual: el texto.

En el análisis de la cohesión se observa cómo el significado de una proposición no está dado por la proposición misma sino que depende de algo más mencionado antes o después en el texto, lo cual determina y asegura la continuidad y el desarrollo intratextual. Esta relación se mantiene mediante marcas lingüísticas llamadas lazos formales explícitamente actualizados en el texto. Se puede decir que en español las proposiciones están organizadas de forma que generalmente la información conocida se encuentra al comienzo de la oración y la información nueva se encuentra al final.

La cohesión gramatical del español incluye en su estudio las categorías de:

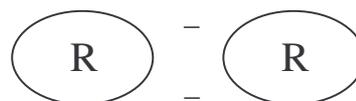
- Referencia
- Sustitución y
- Elipsis

*La referencia: relaciones de interdependencia semántica.* Relaciones graduales de sentido referencial.

Un término se relaciona con otro anterior de varias maneras (Halliday y Hasan. 1976), (citados en Martínez, 1997. p. 52).

*Por Identidad referencial:* cuando en dos términos utilizados en un mismo discurso el referente es el mismo. Ejemplo:

Hay un muchacho subiéndose a ese árbol.



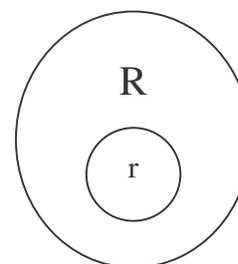
El muchacho se va a caer si no pone cuidado.

*Por Referencia inclusiva:* cuando en los dos términos el referente de uno está incluido en el referente del término siguiente. En este caso ya no hay identidad referencial de 1 a 1. Ejemplo:

Hay un muchacho subiéndose a ese árbol.

a). El muchacho se va a caer si no pone cuidado.

b). Esos muchachos siempre están haciendo travesuras.



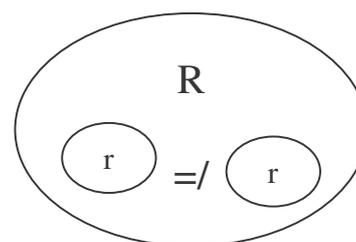
La expresión esos muchachos de b) incluye el referente "muchacho" de a) y otros muchachos.

*Por Referencia excluyente:* cuando el referente del segundo término no es el mismo ni está incluido en el referente del primero.

Ejemplo:

Hay un muchacho en ese árbol.

c) y hay otro muchacho más abajo.



La expresión otro muchacho excluye el referente de un "muchacho" Ocorre una No-identidad explícita de la referencia.

*Operaciones semánticas relacionales.* La Referencia es una relación semántica entre los términos de un texto. Un término no toma significado por si solo sino en relación con otro mencionado anteriormente y a veces posteriormente al interior del texto.

El estudio de la Referencia es un aspecto muy importante en el análisis de textos. El no hacer la identificación del referente en un texto incide en un procesamiento pobre de la información por parte del lector. La ambigüedad en la comprensión surge a veces por este desconocimiento del referente y puede llevar al lector a una falsa interpretación del texto. En el texto se realizan dos modalidades de referencia según la manera como los referentes se sitúan y se interrelacionan en el interior de éste:

Una referencia anafórica que ocurre cuando en el interior del texto se establece una relación retrospectiva, es decir, el sentido de un término gramatical o léxico depende de otro término mencionado anteriormente en el texto. Ejemplo:

Los insectos sobrevolaban el centro de la ciudad, avistaron el automotor y atraídos, no se sabe por qué, aterrizaron en su interior.

Una referencia catafórica que ocurre cuando en el interior del texto se establece un vínculo prospectivo, es decir, el sentido de un término depende de otro que se encuentra mencionado posteriormente. Ejemplo: ..Los ministros le prohibieron al rey...

... Se nota cierto aire de advertencia alarmada en estas palabras del profesor J.P. Robinson: 'la colonización del tiempo libre realizada por....

Halliday (1973), (citado en Martínez, 1997) distingue además una referencia situacional que se lleva a cabo cuando el término utilizado no hace referencia a ningún referente dentro del texto sino a algo que pertenece al contexto situacional. A esta referencia se le llama exofórica y es muy común en el discurso oral. Se hace necesario un estudio sobre el funcionamiento de

las anáforas y catáforas en español por cuanto estas relaciones son las que aseguran y permiten el desarrollo cohesivo de un texto. (p. 54).

*Tipo y alcance gramatical de la referencia en el desarrollo textual.* El español ofrece numerosas marcas formales que permiten actualizar los lazos referenciales a través del desarrollo y construcción de la textualidad discursiva. La identificación y explicitación sistemática de tales marcas ayudan al establecimiento de una mejor negociación de los significados al interior del texto.

La referencia textual se realiza por medio del grupo nominal y para reemplazarlo se utilizan términos gramaticales variados que sirven como criterio para establecer diversos tipos de referencia en español:

Una referencia personal que ocurre cuando se reemplaza el grupo nominal por un pronombre personal, un adjetivo posesivo o un pronombre posesivo: mío, su, él, ella, etc. Esta referencia personal puede ser anafórica, catafórica o exofórica, según si su significado depende de un grupo nominal mencionado antes, o se menciona después o hace referencia a algún elemento del contexto.

La referencia personal anafórica es la más común en el texto escrito:

...El calor en los seres vivos tiene dos fuentes:

1. La energía solar que incide sobre ellos
2. La energía acumulativa en sus alimentos y que liberan en el proceso de respiración.

La energía calórica es desde luego necesaria porque el funcionamiento de los seres vivos está fundamentado en reacciones químicas que requieren de ella. ..

Ellos es Referencia Personal Anafórica (RPA) de "Los seres vivos" (1) sus es también RPA de "los seres vivos" (1)

Ella es Referencia Personal Anafórica de "la energía calórica" (5)

En español es necesario tener en cuenta una referencia personal de complemento que generalmente acompaña al verbo en posición antepuesta o está unida a él en posición postpuesta, como pronombre enclítico con el verbo en infinitivo o en gerundio.

Una referencia elíptica, muy frecuente en español y aparece explícita en la terminación verbal que conlleva las marcas de persona y de número.

Esta referencia elíptica ocurre cuando se elide el grupo nominal y existe una relación de Identidad Referencial 1 a 1, es decir, se trata del mismo referente mencionado antes y aparece elidido posteriormente en el transcurso del texto. Este tipo de referencia es muy común tanto en el lenguaje oral como en el escrito. También puede ser de naturaleza anafórica, catafórica o exofórica. En el texto escrito la más frecuente es la de naturaleza anafórica.

Una referencia demostrativa que se utiliza cuando se desea identificar el referente ubicándolo en un grado de proximidad. Es decir, si se quiere indicar que se hace referencia a algo que se mencionó inmediatamente antes en el texto, algo que está cerca, generalmente se utiliza: éste, éstos, éstas. Si por el contrario se quiere hacer alusión a algo que se mencionó mucho antes en el texto, que está más lejano, entonces se utiliza: ese, esa, aquel, aquella... Éstos términos hacen parte del grupo nominal y pertenecen a la clase de determinantes.

Aquí también se incluyen términos que se refieren a circunstancias de tiempo y espacio como los adverbios de lugar: aquí, allí; y de tiempo; ahora, entonces, antes.

Los demostrativos conllevan rasgos semánticos de proximidad y adquieren diferente alcance según se realicen en el discurso oral o en discurso escrito. Como ya vimos en el escrito el grado de proximidad está en relación con la cercanía o lejanía del término que se quiere retomar dentro del mismo texto. En el discurso oral aparece frecuentemente como referencia situacional

exofórica acompañada de una actividad o de un gesto y asociada ya sea con el locutor o el receptor lo cual determina el grado de proximidad traducido por el término.

Una referencia relativa que sirve para introducir expansiones de tipo explicativo y especificativo que son en sí mismas nuevas oraciones. Este tipo de referencia es expresada en español por los pronombres relativos: qué, quién, cuyo, el cual, donde, en el cual y sus correspondientes femeninos y plurales.

El pronombre "que" en español reemplaza tanto el grupo nominal "Sujeto" como el grupo nominal "Complemento". En los dos casos introduce una especificación puesto que no se refiere a la clase en general sino que restringe el alcance semántico del concepto al que se hace referencia. La relación que se establece es inclusiva.

La referencia relativa de tipo especificativo tiene un funcionamiento tanto a nivel estructural como a nivel semántico. A nivel sintáctico el relativo reemplaza el término anterior, el grupo nominal: a nivel semántico, el sentido real del grupo nominal es recuperado cataforicamente en la cláusula relativa.

En relación con las relativas explicativas, observamos que generalmente en los textos escritos la explicación aparece entre comas (...), y es expresada por el participio. Se lleva a cabo una elisión del relativo que y parte de la forma verbal auxiliar:

El régimen del terror<sup>ooo</sup> implantado por Robespierre, pretendía salvar a Francia de todos aquellos que apoyaban gobiernos extranjeros y eliminar a quien se opusiera a la revolución ("El hombre y su huella". Historia Universal Volumen 1. p. 176)

Una referencia comparativa que implica el uso de términos que indican comparación de los tres grados: identidad, similitud y diferencia. La referencia comparativa tiene un cubrimiento

amplió puesto que siempre ocurre entre cláusulas que establecen comparaciones no sólo entre individuos (objetos) sino también entre sus propiedades y sus relaciones.

La base para la distinción entre la Referencia Comparativa y la Sustitución es que el término que indica referencia comparativa debe siempre modificar un núcleo y no ir al final de una cláusula. Sin embargo, es conveniente ser prudente en relación con este aspecto por cuanto hasta el momento no existen en español investigaciones avanzadas acerca de la referencia y siempre se pueden encontrar contraejemplos.

La referencia comparativa generalmente es de naturaleza catafórica, es decir que su sentido depende de una relación significativa con algo que será mencionado posteriormente. La referencia comparativa conlleva en sí misma una función anticipadora del elemento con el cual va a establecer la comparación.

Una cosa no sólo puede ser como sino que debe ser como algo. La semejanza es una propiedad referencial de tipo semántica más que gramatical:

X es como X<sub>1</sub>'

Veamos los siguientes ejemplos tomados de Halliday y Hasan (1976:78)

a)       <sup>ooo</sup> "Es el mismo gato que vimos ayer"

X (presupuesto, elidido) es el mismo X

En este ejemplo hay implicada una referencia exofórica X. La expresión el mismo implica una Identidad referencial X=X pues se trata del mismo referente. Se establece un lazo referencial exofórico con gato.

*La sustitución y la elisión: recurso con sentido en la unidad textual.* En el desarrollo cohesivo de un texto se observan igualmente fenómenos lingüísticos como la sustitución de un término léxico por otro o por una expresión, y la elisión de una parte

de la información vieja de la proposición.

La sustitución es un mecanismo que ofrece el lenguaje en su desarrollo textual para indicar una relación semántica que se realiza entre un término sustituido y el sustituto dentro del texto: difícilmente se encontraría una sustitución de naturaleza exofórica, éstas son, generalmente de tipo anafórico y se realizan mediante un vínculo de tipo semántico se acude en lugar de la repetición. El sustituto es una especie de término comodín al cual se acude en lugar de la repetición. Generalmente se utiliza con el fin de ampliar la información, especificar y redefinir con respecto al término sustituido, lo cual implica una exclusión de una parte del sentido de éste. La sustitución implica entonces una relación de contraste, indicando un sentido referencial no idéntico entre los términos. Esta es la principal razón del uso de la sustitución: no repetir y diferenciar o redefinir. La sustitución desempeña la misma función estructural que la repetición.

En seguida se expondrá los tipos o subdivisiones de sustitución: la nominal, verbal y oracional:

La Sustitución nominal ocurre cuando el término que se sustituye es el núcleo del Grupo nominal y el sustituto a su vez toma la misma función. Como decíamos antes, la sustitución tiene un efecto diferencial puesto que el sustituto evoca una información que conlleva una diferencia de la instancia con la cual se relaciona. El efecto diferencial implica entonces una referencia exclusiva. El significado del grupo nominal de la cláusula donde se encuentra el sustituto no es exactamente idéntico al del grupo nominal del presupuesto, por tanto, conlleva una información nueva generalmente dada por el sustituto y un modificador nuevo que determina el contraste.

En el español la sustitución y la elisión nominal se realizan en forma simultánea. La elisión es en si misma una sustitución por cero '0' (°°°) y se diferencia de la referencia elíptica precisamente porque el referente no es idéntico sino diferencial.

Resumiendo, tenemos que un término o lazo formal se denomina sustitución solamente cuando el referente a que este término hace mención no es idéntico sino que al contrario está indicando una especificación diferenciadora.

La Sustitución verbal es más clara que la sustitución nominal. El sustituto verbal en español es el verbo hacer generalmente acompañado del pronombre complemento lo que puede aparecer pospuesto en forma enclítica con el infinitivo, el gerundio y el imperativo y antepuesto con el indicativo y el subjuntivo: Hacerlo, hágalo, haciéndolo: lo hizo, que lo haga.

El verbo HACER funciona como sustituto solamente cuando es diferente al verbo de la preposición presupuesta, de otra forma no habría sustitución. Al igual que la sustitución nominal, la sustitución verbal implica también un contraste, una polaridad, donde parte del significado depende de algo ya mencionado en el texto.

La elisión se realiza solamente cuando hay una información dada, es decir, que el escritor o hablante ya ha mencionado aquello que se elide. Puede realizarse también en relación con una información compartida que el escritor supone conocida por el lector.

La Sustitución oracional presupone una oración entera con la cual el término sustituto está relacionado en forma contrastante. Este cambio se establece mediante la utilización de otro verbo en la sustituta, el cual tiene la propiedad de crear el contexto contrastivo. Estos verbos y contextos diferenciadores generalmente se dan por medio de una cláusula declarativa y en un marco hipotético que indica una suposición, probabilidad o condición. Existe pues, una relación anafórica, una continuidad aun en un ambiente de contraste.

A continuación se tendrán en cuenta los diversos aspectos propuestos según Díaz, (1999) que dificultan el proceso escritor como un acto de escribir.

***Factores que dificultan el acto de escribir.*** Escribir es una labor difícil para la mayoría de las personas. Los factores que dificultan el dominio de esta habilidad comunicativa se pueden resumir en cuatro grupos: psicológicos, cognoscitivos, lingüísticos y retóricos.

***Factores Psicológicos.*** Estos factores tienen que ver con la falta de confianza en sí mismos que caracteriza a numerosos estudiantes. Aunque hay momentos en la vida en que se experimenta un sentimiento de inseguridad relativa, éste puede ser superado si la persona se lo propone. Cuando un estudiante se obstina en su imposibilidad para aprender a escribir, lo que desea es apoyarse en otros para que hagan por él una actividad que no desea realizar por sí mismo. Evidentemente, esta actitud acarreará problemas a estos individuos, pues no siempre se dispone de personas con tiempo libre y deseos de colaborar.

Aprender a escribir es como aprender a realizar otra actividad: al comienzo se cometen numerosos errores, pero en la medida en que se superan, comienza a desaparecer la falta de confianza característica de todo principiante.

***Factores Cognoscitivos.*** No se puede escribir cuando no se tiene algo que decir. Con frecuencia en los cursos de composición se presenta el hecho de que algunos estudiantes confiesan no saber sobre qué escribir cuando se les permite escoger libremente sus temas de composición. En otros casos, cuando es el profesor quien propone los temas sobre los cuales van a escribir los estudiantes, a pesar de seleccionar temas de actualidad y de interés público, la falta de conocimientos basados en datos socialmente aceptados a causa de su constancia estadística,

impide al alumno opinar por escrito sobre la realidad en la que está inmerso. Así, la falta del hábito de la lectura es una de las causas más notorias del desconocimiento del mundo. Por esta razón en todo curso de composición, en todo taller literario, se debe dedicar un espacio para la lectura, en el cual se analicen temas de interés nacional e internacional.

*Factores Lingüísticos.* Otro aspecto que le obstaculiza el acto de escribir, a muchas personas, es su dificultad para comunicar las ideas por escrito. Para ellas es más fácil expresar oralmente lo que piensan porque el proceso de la comunicación permite la interacción de los participantes por medio de gestos, rasgos prosódicos y señalamiento de referentes. Pero al escribir no se dispone de tales aspectos; por tanto, el escritor se ve forzado a compensar esta ausencia de manera exclusivamente lingüística. Cuando se escribe se debe mantener abierto el canal de comunicación y recrear lingüísticamente los contextos situacionales, lo cual se logra con una adecuada estructuración, selección y combinación de oraciones hasta construir secuencias cohesivas y coherentes de modo que el texto resultante se pueda interpretar sin la presencia de quien lo escribió. Al contrario de como se aprende a hablar, para aprender a escribir es preciso someterse a un largo proceso de formación.

Los problemas lingüísticos obedecen a una enseñanza de la lengua materna mal orientada, especialmente en el nivel primario y en el secundario. Sobre esta falla, Widdowson (1978:89), (citado en Díaz, 1999) considera que:

“Básicamente se ha considerado la oración como la unidad lingüística en la enseñanza de la lengua, en el sentido de considerada como un objeto lingüístico formal. La posición del profesor de la lengua materna de lo que constituye el conocimiento de la misma, es en esencia la misma de Chomsky: un conocimiento de la estructura sintáctica de las oraciones, y de las

relaciones transformacionales que se mantienen entre ellas. Las oraciones son vistas más paradigmática que sintagmáticamente relacionadas. Tal conocimiento proporciona la base para el uso actualizado de la lengua por el hablante-oyente.” (p. 70-71).

La posición que tal docente parece asumir es la de que una vez se le proporciona esta base al alumno, éste no tendrá dificultades al tratar de actualizarlas en una situación comunicativa como la escritura. Y aunque en el aula de clase lo niegue teóricamente, sigue pensando que "gramática es el arte de hablar y escribir correctamente una lengua cualquiera, y que por eso si el alumno sabe gramática es un magnífico comunicador”.

Pero los hechos demuestran que esto no es cierto. El conocimiento de cómo se estructuran gramaticalmente las oraciones aisladas, no conduce directamente a un conocimiento de la utilidad de la lengua. Este aprendizaje requiere una orientación diferente en su enseñanza. Por eso es necesario el cambio de posición en algunos docentes, que no consistiría en: enfocar la oración como unidad aislada en la enseñanza de la lengua materna sino en combinación con otras hasta constituir textos. "Una vez que aceptemos la necesidad de enseñar la lengua como medio de comunicación, obviamente no consideraremos más el lenguaje en términos de oración solamente" (Widdowson, 1978:90), (citado en Díaz, 1999. p. 70).

Los resultados obtenidos en la enseñanza del español en varios países de habla hispana demuestran que es necesario trazarse metas mucho más prácticas y funcionales que la de describir el sistema lingüístico del idioma. El estudio de la competencia lingüística es algo que interesa en sumo grado a los lingüistas, mientras que a las personas pertenecientes a otras áreas del saber solamente les concierne el lenguaje como instrumento de comunicación. Por esta razón, los cursos y talleres de composición deberían estar orientados hacia el desarrollo de una competencia analítica, entendiéndose como tal a la habilidad que posee el hablante de una lengua

para estructurar el pensamiento en términos verbales o escritos de manera cohesiva y coherente.

"La competencia analítica es una habilidad que debe ser enseñada y no todos los hablantes de una lengua llegan a poseerla. La persona que carece de este tipo de competencia no solamente es incoherente en su propia lengua, sino que lo será en mayor medida en una lengua extranjera" (Brunner, citado por Keith Johnson, 1977:16), (citado en Díaz, 1999. p. 71).

*Factores Retóricos.* Además de estar obligado a escribir oraciones con las reglas gramaticales, el escritor sabe que existen principios retóricos sin los cuales las primeras no logran el efecto buscado. Con frecuencia los alumnos escriben textos cuyas oraciones no tienen problemas gramaticales, no obstante, en ellas se detectan fallas retóricas como la falta de organización en el desarrollo de las ideas, la carencia de unidad, de coherencia, de énfasis, de variedad, la presencia de ideas demasiado generales, entre otras.

La gramática, en sentido normativo, se ocupa de la corrección lingüística; la lógica se concentra en la coherencia y la retórica enfoca la búsqueda de contenidos y la organización del discurso.

La retórica clásica era ante todo una descripción normativa sobre el arte de hablar en público para persuadir. La moderna retórica tiene un campo de estudio mucho más amplio. Además de estar respaldada por un marco teórico de tipo textual, su objeto de estudio no se agota en el discurso persuasivo sino que abarca otras modalidades textuales como la exposición, la narración y la descripción.

El proceso retórico tiene que ver con lo que ocurre tanto en la mente como en el plano verbal del escritor. Quien escribe incurre en operaciones retóricas desde el momento en que empieza a idear estrategias sobre cómo va hacerlo.

La retórica ha sido objeto de una reconceptualización. Esta disciplina dejó de ser considerada como un anacronismo: ni es un conjunto de preceptos para persuadir, ni un catálogo de figuras cuyo principal propósito es lograr elegantes efectos estilísticos. La nueva retórica es ante todo un sistema dialéctico de búsqueda, de procesamiento de datos, un proceso de preguntas y respuestas, de modos de organización de contenidos, de selección de estrategias adecuadas para lograr propósitos comunicativos específicos y determinados efectos en un lector ideal en un contexto sociocultural particular. Es decir, la retórica moderna tiene como tarea principal hacer explícito el proceso que ocurre en la mente del escritor desde el momento en que se embarca en la labor de escribir un texto hasta su producción final. Para los nuevos retóricos, el acto de escribir es un proceso y, por tanto, su enseñanza y su aprendizaje deberían orientarse como tal.

Por otra parte, es primordial resaltar en este marco teórico la importancia del cuento, teniendo en cuenta su significado, y algunas características que se presentan en éste, para de esta manera tener mayor conocimiento del mismo.

***El cuento.*** De acuerdo a Quiles de la Luz (1968). El cuento es un relato breve, en prosa o en verso, con libre desarrollo imaginativo. En prosa es la menor de las narraciones, aún más breve que la novela corta, que tanto se cultivó en el Renacimiento. En verso, tiene menor extensión que el capítulo o parte de un poema épico. (p.11).

Lapesa (1947) (citado en Quiles de la Luz, 1968) ofrece la siguiente definición: “El cuento es un relato breve de asunto ficticio. Pueden distinguirse tres tipos fundamentales de cuento: el fantástico, simple juego de la imaginación, auxiliada muchas veces por leyendas y consejas; el anecdótico, que gira en torno a un hecho o dicho significativo o ingenioso, y el doctrinal o didáctico, con moraleja deducida de la historieta. Este último constituye una variedad de fábula o apólogo”. (p.11).

Por otra parte, para a Quiles de la Luz (1968), el cuento suele constituir una composición independiente; también puede elaborarse en cadena o serie, como sucede en algunas colecciones famosas en las cuales al terminar un cuento se da el tema del siguiente. Seduce por su brevedad, unidad de acción y dinamismo. Se distingue de los demás géneros por su poder de síntesis, economía de sucesos y personajes. Unidad poética, se acerca al soneto por su precisión. Cada palabra persigue un propósito determinado: casi siempre tiene un final de sorpresa. Por lo tanto, el cuento se hace en una sola trama, un incidente o un centro de interés en el lector. (p. 13).

También es importante tener que en cuenta lo que argumenta Barthes (1970), (citado en Castro & Posada, 1998) en cual el Relato, como conjunto organizado de acciones, está presente en distintas expresiones artísticas, en toda la humanidad. Así, por ejemplo, en el mito, en la leyenda, en la fábula, en el cuento, en la novela, en la epopeya y en la historia existe un relato, pues se cuenta una historia con personajes que realizan acciones, en un desarrollo espacial y temporal. Ante la necesidad de una teoría para describir y clasificar la inmensidad de relatos, Barthes utilizó la lingüística como un modelo fundador para su análisis puesto que más que una simple suma de proposiciones, el relato es una jerarquía de instancias, una estructura organizada en diferentes niveles, que se integran para producir el sentido. Por esto, comprender un texto literario no es solo seguir el desenvolvimiento de la historia, en el orden horizontal de las acciones; y captar el sentido no es pasar de una palabra a otra, es necesario pasar de un nivel a otro. (p.92).

Por otra parte se tiene que, el análisis de Barthes (1970) partió de la diferenciación entre *historia* y *discurso*; distinción clave para los estudios posteriores sobre la estructura del relato.

**La historia**, como esqueleto de la narración, comprende el conjunto de acciones realizadas por los personajes, organizadas idealmente en un orden lógico y cronológico.

**El discurso**, se refiere a la manera como esa historia es presentada al lector; es decir, con un narrador, un orden determinado y un conjunto de descripciones o reflexiones, las cuales están por fuera de la historia y se ubican en la parte indicial del relato.

Se establece, así, una diferenciación entre el *ser* y el *hacer* del relato. Mientras la parte accional hace avanzar la historia, la indicial caracteriza los personajes, lugares o situaciones; y aunque no produce avances en los acontecimientos que conforman la historia, profundiza los diversos elementos y por esto es fundamental para la configuración del sentido.

De la misma forma, Barthes llamó **unidades distribucionales** a las que conforman la parte accional, referida a las funciones de los personajes; estas acciones tienen el mismo sentido operativo dado por Propp a los movimientos del cuento, y remiten siempre a un acto complementario y consecuente.

Asímismo, Barthes dividió las acciones en **núcleos y catálisis**.

Los **núcleos** son aquellas acciones nudo, fundamentales por su papel, y que conforman los momentos de riesgo del relato, ya que abren o cierran una alternativa importante para la continuación de la historia.

Las acciones menores son las **catálisis** entendidas como momentos de lujo o expansiones de los núcleos; su funcionalidad es débil pero no nula, pues llenan el espacio narrativo que separa dos funciones nudo. Las acciones se organizan en secuencias; es decir, en sucesiones lógicas de núcleos, unidos entre si por relaciones de solidaridad. (p.93).

**El plano del discurso:** De acuerdo a Todorov (1972), (citado en Castro & Posada, 1998). El nivel del discurso investiga el estilo que se adopta en la exposición de la historia en el relato;

es decir, el lenguaje que se usa para dar a conocer la historia; esto es: las fórmulas que inician, continúan o concluyen el relato; los recursos que le dan aspecto de verosimilitud o ilusión de realidad; las combinaciones en el uso del estilo directo y el indirecto;

El discurso comprende el lenguaje, los recursos visuales de la presentación del texto y los demás aspectos relacionados con la entrega que hace el narrador \_ o narradores\_ a un oyente \_ o narratorio \_ de la historia, de los acontecimientos.

Sin embargo, los acontecimientos, generalmente, no aparecen en un orden cronológico o lógico, pues el narrador organiza los datos y hechos de la historia de acuerdo con una especial manera de hacerla interesante, de crear suspenso o inquietud: de despertar sospechas o de sugerir las invisibles relaciones que tienen los acontecimientos y las cosas, independientemente del orden aparente como se dan en la realidad. A esta manera de presentar los acontecimientos, diríase en desorden, se le conoce con el nombre de *intriga*. (p.112).

- **Espacio:** éste es uno de los elementos que hace parte del plano del discurso, y es definido como el escenario donde se ubican los protagonistas y donde se realizan las acciones. La perspectiva del narrador o de los personajes sobre el espacio es, a veces, fundamental.

- **La distribución del discurso en el espacio:** éste se refiere a la manera como se relacionan las proposiciones entre sí, de acuerdo con las posiciones que adopten. La relación entre el espacio de la historia y su representación en el discurso puede ser de semejanza o desemejanza, ajustes y desajustes, no es de lógica ni de tiempo; es decir, el discurso *crea un espacio propio* según Todorov y Ducrot (citados por Helena Beristain (1982) p.88), (citado en Castro & Posada, 1998).

En este sentido se consideran, por ejemplo, el metro y el ritmo poéticos, los anagramas, los palíndromos, las formas diversas de paralelismo, el hipérbato, la antitesis, la gradación, los

oxímoros y otros recursos literarios, en los cuales intervienen la elipsis, la puntuación, la alternancia de narración, la descripción y el dialogo, la separación de párrafos y de capítulos. Es necesario determinar la función que estos elementos cumplen en el texto, pues el aspecto visual, el empleo o no de la puntuación, los hechos que hay que inferir por hallarse en elipsis o implícitos, los continuos saltos a espacios y tiempos diferentes, y otros muchos elementos, desempeñan una función diferente en relación con el sentido total de la historia y con los alcances significativos de la misma. (p. 117).

**Tiempo: temporalidad de la historia:** "La historia y su discurso se desarrollan progresivamente y paralelamente" (Beristáin 1987), (citado en Castro & Posada, 1998). La historia se abre y se cierra en el tiempo de la historia, sí como el discurso se abre y se cierra en la enunciación. Esta similitud es de naturaleza temporal y en ella reside la relación de consecutividad \_antes\_después\_que junto con la de causalidad\_ causa\_efecto\_ son características constantes y propias solo de la narración, no de la realidad cotidiana, ya que en ésta los sucesos se van presentando unos después de otros, pero las causas de los sucesos no están inmediatamente antes de éstos. (p. 127).

**El narrador:** Este nombre indica una búsqueda del enunciador de la historia; se intenta saber en qué consiste su función, sus modalidades, las construcciones gramaticales que lo determinan y sus relaciones con los personajes de la historia y con el destinatario del cuento. (p.127-128).

*Estudio morfológico del cuento maravilloso, de Vladimir Propp*

Los trabajos de Propp (1985), (citado en Castro & Posada, 1998). sobre la morfología de los cuentos maravillosos de la tradición rusa, constituyen el primer estudio sistemático sobre el relato popular. Propp realizó un seguimiento de los mismos, desde el punto de vista de su

estructura, y mostró que la composición de todas las historias analizadas se basa en la combinación de elementos constantes y variables: los personajes y sus atributos cambian, pero las funciones y las acciones de éstos permanecen.

Para elaborar su *Morfología del cuento* partió de las fábulas rusas recogidas en la colección de Afanasiev. Con el propósito de reconocer las semejanzas estructurales de los diferentes relatos, consideró las funciones o acciones realizadas por los personajes como elementos invariables, y los separó de los nombres, atributos, y de otras formas cambiantes; mostró así que en todas las fábulas se cumple el mismo proceso: repetición de elementos fijos e introducción de elementos variables.

En todos los cuentos analizados reaparecen los elementos imprescindibles, independientemente de la forma de presentación, o del personaje que lo realice; esto significa que el cuento atribuye las mismas acciones a personajes diferentes, y que éstas se conservan aunque todo el resto pueda cambiar. A partir de la pregunta: ¿qué hacen los personajes?, y no ¿cómo o quién desarrolla una acción?, llegó a la conclusión de que ellos presentan cada vez rasgos diversos, o *variables*: apariencia, edad, sexo; pero desarrollan en todos los cuentos acciones idénticas que señaló como *funciones*. Estas funciones que Propp define como la acción de un personaje desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la trama, se conservan como valores constantes en todos los cuentos maravillosos.

Finalmente, todos los conceptos, y definiciones plasmadas y abordadas anteriormente por diferentes autores en este marco teórico, son de vital importancia para llevar a cabo este proyecto, es decir, son una base fundamental para desarrollar de una forma positiva, y coherente todo el proceso investigativo que requiere un proyecto como éste.

## **MARCO CONTEXTUAL**

Delimitación geográfica: El lugar en donde se realizó nuestra investigación es en la Institución Educativa Municipal José Artemio Mendoza Carvajal con la sección de primaria. Este establecimiento es público (urbano), está ubicado al nororiente de San Juan de Pasto, en el barrio Corazón de Jesús. Su estructura física consta de alrededor de cinco bloques, de los cuales cuatro bloques están designados para primaria, secundaria y aula de informática y el otro para la zona administrativa y cafetería. Además, cuenta con zonas verdes y deportivas. Esta institución hace parte de la comuna 10, cuyo estrato es el número dos. Asimismo, el barrio Corazón de Jesús cuenta con estructuras modernas como viviendas de uno y dos pisos las cuales tienen servicio de agua, luz, televisión por cable y teléfono. Así como también, algunas edificaciones como un amplio hogar infantil, un hospital materno-infantil y una iglesia.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

En este capítulo, se va a detallar diferentes aspectos tales como; la población, diseño y tipo de investigación, y técnicas e instrumentos de recolección de la información los cuales son necesarios para continuar con la elaboración de este proyecto investigativo.

### **Población**

El tipo de población con que se trabajó fue con el grado 5-2, de primaria de la Institución Educativa Municipal José Artemio Mendoza Carvajal, jornada de la mañana, durante el año electivo 2008-2009. En este grado hay aproximadamente cuarenta y uno estudiantes; veintiuna niñas y veinte niños; entre edades de los nueve a los trece años. Ellos viven en barrios que pertenecen a las comunas diez y once, y sus estratos sociales van de cero a dos.

Con respecto a los servicios públicos todos los estudiantes cuentan con agua y luz y son pocos los que cuentan con el servicio de teléfono. Además, los medios de comunicación con

que cuentan los niños son: televisión nacional en la mayoría de los casos, y algunos también cuentan con servicio de TV. Cable e Internet.

De otro lado, treinta estudiantes viven con su padre, madre y hermanos, ocho estudiantes viven con su madre, dos estudiantes viven con su padre y un estudiante vive con su madre y padrastro. También, es importante resaltar que hay dos estudiantes que tienen doce hermanos respectivamente, y los treinta y nueve restantes tienen de uno a seis hermanos.

Veintiséis estudiantes ocupan su tiempo libre estudiando, jugando y ayudando a hacer algo en sus casas. Cuatro estudiantes solamente ocupan su tiempo libre jugando, tres estudiantes jugando y ayudando hacer algo en sus casas y ocho estudiantes ayudando a hacer algo en sus casas.

En general, los padres de familia trabajan en empresas de seguridad como vigilantes, así también, trabajan como vendedores ambulantes. Y la mayoría de las madres de familia son amas de casa.

En cuanto a la última pregunta acerca de que si les gusta escribir y por qué? Treinta y cinco de cuarenta y uno estudiantes si les gusta escribir porque dicen que ejercitan su mano y aprender a hacer más bonita su letra; dos estudiantes de los treinta y cinco dijeron que: “me gusta escribir porque me ejercita la mente y me ayuda en el estudio. Y me gusta mucho escribir y leer.” Y otro estudiante respondió: “me gusta escribir porque si hago un cuento elevo mi imaginación escribiendo.” Por otra parte, cuatro estudiantes de los cuarenta y uno no les gusta escribir porque dicen que es aburrido. Uno de ellos escribió: “no me gusta escribir porque me aburro y me da rabia.” Y otro expresó: “a mi no me gusta porque es aburridor y me cansa mucho la mano”. Y dos estudiantes no respondieron esta pregunta.

### **Diseño y tipo de investigación**

El paradigma que se utilizó fue el Cualitativo porque de acuerdo a Calvache (2005), “La metodología cualitativa se basa en un enfoque interpretativo. De esta manera los métodos cualitativos tienen el objetivo concreto de descubrir, qué es lo que ocurre en la realidad. Buscan los significados atribuidos por los protagonistas de su investigación. Lo cualitativo busca el significado en los hechos que se investigan. Otras características son: estudian los fenómenos sociales en el entorno donde se producen, exploran el significado que le atribuye el actor.”(p.30).

Este paradigma es importante, ya que a través de éste se conoció y se describió más a fondo las dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto 2 de primaria de la Institución Educativa Municipal José Artemio Mendoza Carvajal, durante el año electivo 2008-2009, al componer cuentos escritos en los aspectos de coherencia y cohesión, para luego analizar e interpretar estos datos.

El tipo de investigación que se utilizó es la investigación Descriptiva. De acuerdo a Duarte (2003) “ésta es una investigación inicial y preparatoria que se realiza para recoger datos y precisar la naturaleza de éstos, ésta se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad”.

Este tipo de investigación es importante ya que por medio de éste, se recogió los suficientes datos para describir de una manera más clara y detallada las dificultades de coherencia y cohesión que presentaron los niños en la composición escrita.

***Técnicas e instrumentos de recolección de la información.*** Las técnicas que se manejaron fueron la observación participante, en la cual el investigador de una forma consciente y sistemática tiene contacto directo con los fenómenos, sea porque pertenece, por ejemplo, a la comunidad que observa (observación natural o directa), sea porque se integra a la comunidad o

se hace presente con el único ánimo de recoger la información (observación artificial o cuasi participante indirecta). El propósito de esta técnica es la obtención de datos, a través del contacto directo y procurando la menor distorsión de los mismos. Así también se escogió como instrumento auxiliar el diario de campo. (Calvache, 2005.p. 64).

Las seleccionamos porque a través de la observación participante logramos estar más en contacto con nuestros sujetos a investigar y de esta manera logramos obtener una información más detallada y precisa con respecto al tema a investigar. Así también, se seleccionó el diario de campo como una herramienta importante para sistematizar y registrar las diferentes observaciones, durante y después de los talleres. Cada una de estas observaciones tiene descripciones y detalles del desempeño de los estudiantes.

***Técnicas de análisis e interpretación de la información.*** El análisis de datos será organizado, codificado y categorizado a partir de las categorías establecidas en el proceso de análisis y mediante la triangulación de la información obtenida en las entrevistas con las observaciones realizadas y la documentación teórica que existe al respecto.

## RECOLECCION, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### **Actividades con cuentos, trabajando la coherencia y cohesión en la composición escrita.**

En ésta investigación se realizaron cuatro talleres a manera de pre-test, los cuales están conformados por lecturas de cuentos; tres de los cuales contienen preguntas de comprensión de lectura, algunos puntos complementarios, y por supuesto preguntas y puntos correspondientes a los aspectos de coherencia y cohesión, elaboradas por los estudiantes investigadores. Dos lecturas de los talleres fueron tomadas de un texto escolar, la otra actividad fue tomada de una página de Internet. Para la realización del cuarto taller, se les dió a los estudiantes varias opciones con los cuentos que ya se había trabajado, con el fin de que los estudiantes realicen una composición escrita de un cuento, el cual debía tener entre tres y cuatro párrafos.

*Primera Sesión.* Esta sesión fue llevada a cabo el día viernes 24 de octubre de 2008, de 11:00 a.m. a 12:00 p.m. Este día, los investigadores llegaron al salón de clase, saludaron a la docente encargada del área de Español, y luego procedieron a saludar a los estudiantes del grado 5-2. Después de esto, los investigadores se presentaron ante los estudiantes, y les comentaron que la razón por la cual estaban en el salón de clase era porque con ellos estaban realizando una investigación, en la cual iban a desarrollar una variedad de talleres creativos enfocados en la composición escrita de cuentos.

Los estudiantes estaban muy atentos con lo que los investigadores decían y se miró una gran expectativa por parte de ellos, debido a que no habían tenido la oportunidad de trabajar en el área de español con cuentos o con lecturas agradables.

Es así que, en el momento que se repartió los talleres a cada uno de los estudiantes; había mucha expectativa por parte de ellos en cuanto a la realización del primer taller. Por tal motivo,

la mayoría de los niños se sentían motivados. Además, cuando se les anunció que iban a leer un cuento llamado La Bella y el Gusano, se entusiasmaron mucho, a tal punto que algunos decían: ¡que chévere un cuento!, ¡que bonito!, etc.

De esta manera, se presentó a los estudiantes el cuento “**La Bella y el Gusano**” de Arciniegas (1995). (Ver anexo 1). Este taller estaba enfocado en determinar aspectos de **COHERENCIA**, donde el aspecto principal es la Reordenación Secuencial de Párrafos, que de acuerdo a Díaz (1999 p. 118) dice que “el orden lógico de las secuencias de las oraciones es uno de los factores que garantizan la coherencia textual”. Así mismo, Van Dijk, (1978: 42) (citado en Díaz, 1999), afirma que “Una secuencia es coherente cuando sus elementos se rigen por principios que resultan significativos para el lector. Para tal efecto, las secuencias oracionales deben someterse a estos requisitos:

- Las secuencias proposicionales de un texto deben organizarse de modo que aunadamente expresen un propósito comunicativo claro.
- Los conceptos y los contenidos proposicionales de las secuencias deben aparecer organizados con base en principios lógicos y pragmáticos. Esto es, la interpretación de cada oración y de cada párrafo debe expresar una consecuencia razonable de lo expresado en oraciones y párrafos anteriores.

Para que una secuencia oracional sea coherente es necesario que los hechos que denotan las oraciones sean percibidos congruentemente. Es decir, que los contenidos proposicionales estén motivados a partir de las relaciones que resulten razonables”.

(p. 29).

Con base en lo anteriormente expuesto por Díaz y Van Dijk, el objetivo de este taller fue identificar si el estudiante lograba manejar el orden lógico secuencial de las oraciones o párrafos,

a partir de la división de un cuento en los párrafos que lo constituyen, las cuales estaban en desorden.

Es así, que posteriormente, se procedió a explicarles la dinámica de este taller, la cual consistía en:

1. Reordenar el cuento por párrafos, teniendo en cuenta su desarrollo general, debido a que este cuento estaba en desorden. De esta manera, a lado de cada párrafo había una pequeña línea, en la cual se tenía que escribir el número correspondiente a cada párrafo.

Sin embargo, una vez explicado el taller, algunos estudiantes no entendían lo que tenían que hacer y por lo tanto, se paraban del puesto y preguntaban personalmente a los profesores lo que no entendían, o si no desde su puesto decían en voz alta ¡profe, yo no entiendo!, ¡explique de nuevo profe!. Es por eso, que los investigadores tuvieron que explicarles varias veces de una manera más detallada el punto que tenían que realizar.

En cuanto al primer y único punto de este taller, se contó con la participación de cuarenta y dos estudiantes, de los cuales ninguno logró organizar de una manera lógica y correcta los ocho párrafos. Por esta razón, los datos que se presentan a continuación, son el resultado de un análisis hecho párrafo por párrafo. Entonces, treinta y ocho estudiantes lograron identificar el párrafo uno. Trece estudiantes lograron identificar el segundo párrafo. Dos estudiantes lograron identificar el tercer párrafo. Diez estudiantes lograron identificar el cuarto párrafo. Trece estudiantes lograron identificar el quinto párrafo. Ningún estudiante logró identificarlo el sexto párrafo. Un estudiante logró identificar el séptimo párrafo. Y catorce estudiantes lograron identificar el octavo párrafo.

Por otra parte, se ha hecho otro análisis de los párrafos, con el fin de constatar cuantos estudiantes lograron identificar una continuidad entre ellos; es decir, que estudiantes lograron

conectar al menos dos párrafos. Entonces, once estudiantes lograron identificar los párrafos uno y dos. Dos estudiantes lograron identificar los párrafos dos y tres. Ningún estudiante logró identificar los párrafos tres y cuatro. Tres estudiantes lograron identificar los párrafos cuatro y cinco. Ningún estudiante logró identificar los párrafos cinco y seis. Ningún estudiante logró identificar los párrafos seis y siete. Un estudiante logró identificar los párrafos siete y ocho. Finalmente, dos estudiantes lograron identificar tres párrafos seguidos el uno, dos y tres.

Acorde con lo analizado anteriormente, se puede decir que los estudiantes no estuvieron atentos al momento de leer cada párrafo, es por eso, que se evidenciaron falencias en lo que respecta a la ordenación secuencial de párrafos; lo cual es una base fundamental para garantizar una buena coherencia textual.

**Observaciones durante el taller:** al inicio de éste, los estudiantes estaban concentrados, no hacían ruido o indisciplina. Sin embargo, al transcurrir el desarrollo del mismo, algunos niños se iban poco a poco desanimando porque tenían que releer el cuento varias veces y comenzaban a murmurar y hablar de otras cosas, no relacionadas con el taller. De esta forma, algunos estudiantes colocaron los números al azar.

**Observaciones después del taller:** a pesar de que los resultados de este diagnóstico no fueron los esperados, en cuanto a que todos los estudiantes no lograron organizar los párrafos del cuento de la manera más adecuada, ellos si lograron comprender el cuento debido a que respondieron de manera correcta algunas preguntas de comprensión que los profesores realizaron.

**Segunda Sesión.** En esta sesión del día se procedió a hacer una actividad complementaria ( el día 27 de octubre de 8:00 a 8:55 a.m.) la cual consistió en escribir el taller a escala más grande, en el cual ocho párrafos fueron escritos y divididos en unas carteleras en papel bond de

colores, las cuales posteriormente fueron pegadas sobre el tablero de la manera como estaba desorganizada en el taller, con el fin de que, tanto los estudiantes como los profesores colaboraran conjuntamente para organizar el cuento. Es así, que se pudo observar que los estudiantes al hacer este ejercicio se sintieron muy motivados, debido a que todos querían participar. Y decían: ¡yo profe, yo quiero participar! ¡profe yo quiero leer ese párrafo!. Al mismo tiempo, algunos niños con el afán de participar, decían las respuestas incorrectas, tratando de adivinar las respuestas correctas. Por ejemplo; expresaban o decían: ¡profe yo creo que es ese número!, ¡profe Cesar, es el número tres, o no, no es el dos!, ¡no, no se profe!.

Durante la realización de este taller observamos que los estudiantes, no estaban muy acostumbrados a realizar una actividad como la que se llevó a cabo aquel día. De otro lado, la mayoría de los estudiantes tienen dificultad al organizar secuencias lógicas de párrafos, como se evidenció con los resultados del taller. Igualmente, es importante destacar, que los estudiantes son capaces de identificar el inicio del cuento y tienen mayor dificultad en identificar el nudo, desenlace y el final.

Otro de los talleres fue realizado, el día lunes 27 de octubre de 2008, de 9:05 a 9:55 a.m., para la realización de este taller se contó con treinta y nueve estudiantes. En este día, una vez terminada la actividad complementaria del taller No. 1; los estudiantes salieron a descanso, el cual duró aproximadamente diez minutos. Después de esto, se procedió a realizar el segundo taller. Los estudiantes no prestaban mucha atención a las instrucciones que los investigadores les decían acerca del nuevo taller, puesto que había acabado el descanso. Es por eso, que se tuvo que llamar la atención a los estudiantes hasta que hicieran silencio. En seguida, se procedió a comentarles acerca del nuevo taller, hasta que cada uno de los estudiantes poco a poco iba prestando atención y empezaron a entusiasmarse un poco; razón por la cual, al momento de

acabar de comentarles sobre el segundo taller, se notó que los estudiantes ya se habían relajado y estaban dispuestos a desarrollar el taller.

De modo que, se presentó a los estudiantes el cuento “**Domingo Siete**”, tomado de Cuentos Picarescos para niños de América Latina (1995). (Ver anexo 2). Este taller estaba enfocado en determinar aspectos de **COHESIÓN**, en el cual el aspecto principal era Los Conectivos como Elementos de Cohesión, que de acuerdo a Díaz (1999) “se llaman conectivos a toda una gama de elementos conjuntivos (por lo tanto, de ahí que, es decir, lo que es más, no obstante, dicho de otra manera, sin embargo, etc.) con los que se establece una relación lógica entre algo que se dijo anteriormente con algo que se va a decir a continuación. Los conectivos expresan directamente una relación específica (de causa, consecuencia, énfasis, repetición, contraste, analogía, etc.) entre las proposiciones de un discurso”. En otras palabras, los conectivos son marcas que orientan al lector en el descubrimiento de la coherencia que subyace en la estructura superficial del texto. Mediante los conectivos el escritor organiza retóricamente y lógicamente la información de sus textos. El lector, por su parte, se apoya en los conectivos para descubrir con más facilidad cómo se relaciona en el texto la información nueva con la suministrada anteriormente. (p.37 y 43).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto por Díaz., el objetivo de este taller fue identificar si el estudiante lograba organizar la secuencia lógica de los conectores a partir de un cuento, teniendo en cuenta que en éste, los conectores fueron omitidos en cada uno de los párrafos y estaban señalados con números. Los conectores que se utilizaron fueron:

**Porque:** *es un conector que introduce ideas que son causa de un determinado resultado.*

**Y:** este conector es copulativo y de adición.

**Pero:** *conector de contraste u oposición:* expresa un contraste o una oposición entre dos ideas o entre dos situaciones.

**Con:** preposición que denota el medio, modo o instrumento que sirve para hacer algo.

**Que:** funciona como pronombre relativo. Esta sola forma conviene a los géneros masculino, femenino y neutro y a los números singular y plural.

Antes de explicar la dinámica del taller los estudiantes investigadores procedieron a leer el cuento “*Domingo Siete*”, dicho cuento se lo leyó dos veces. Todos los niños escucharon con atención el relato del cuento, narrado por los dos profesores. Ellos estaban en absoluto silencio. Ese momento fue una experiencia muy agradable porque su atención estaba enfocada en los narradores del cuento, además, se notó que los estudiantes no se les había dado la oportunidad de leerles un cuento anteriormente. Es por eso, que una vez finalizada la narración del cuento, se escuchaban expresiones que los estudiantes manifestaban, como por ejemplo: ¡uy que bacano ese cuento!, ¡que chistoso tenían un coto!, y algunos estudiantes continuaban cantando la copla de los días de la semana, la cual estaba expuesta en el cuento y ellos decían: “lunes y martes, y miércoles tres...”.

Posteriormente se procedió a explicarles la dinámica de este taller y a organizarlos para que trabajen individualmente, en la actividad que consistía en:

I. De acuerdo al texto (Domingo siete) narrado por los profesores responde las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué uno de los compadres vivía de mal genio?
2. ¿Por qué Agustín tuvo un sueño tan extraño con unos marranos?
3. ¿Por qué razón los pájaros le quitaron el coto a Agustín?
4. ¿Por qué Régulo sintió envidia de Agustín?

5. ¿Por qué Régulo ahora vive más furioso que nunca?

II. Haz un dibujo alusivo de uno de los personajes del cuento.

III. Ahora, llena los espacios en blanco de cada párrafo utilizando las palabras que están al final de cada uno éstos, teniendo en cuenta que debes organizarlas de una manera correcta para que la narración tenga sentido.

Una vez leído el cuento y explicado el taller por parte de los investigadores. Los estudiantes procedieron a realizar el punto número uno, el cual consistía en responder cinco preguntas de comprensión de lectura. De tal manera que, los estudiantes estuvieron muy atentos y diecisiete estudiantes lograron responder de una manera adecuada las cinco preguntas del primer punto de comprensión del cuento y veintidós estudiantes no lograron contestar apropiadamente algunas de las preguntas. Por esta razón, los datos que se presenta a continuación son de los estudiantes que lograron identificar cada pregunta de forma correcta, errónea y los estudiantes que definitivamente no contestaron dicha pregunta. Entonces, treinta y dos estudiantes de treinta y nueve respondieron la primera pregunta de comprensión del cuento de una manera correcta. De modo que, se escogió cuatro respuestas dadas por los estudiantes de cada punto, de las cuales dos son correctas y dos son erróneas. Esto se hizo con el fin de ejemplificar las respuestas dadas por los estudiantes. De modo que se tiene como respuestas correctas los siguientes ejemplos:

En la primera pregunta de comprensión del cuento: *¿Por qué uno de los compadres vivía de mal genio?* Uno de los estudiantes respondió: “porque tenía una enfermedad llamada coto”, y otro respondió: “porque tenía un coto en el cuello”. Como respuestas incorrectas están las siguientes: “Porque era rico pero era de mal genio”, y otra respuesta: “porque se llevan peleando”. En esta pregunta es importante decir que dos estudiantes no la respondieron.

En la segunda pregunta de comprensión del cuento *¿Por qué Agustín tuvo un sueño tan extraño con unos marranos?*. Treinta cinco estudiantes respondieron correctamente dicha pregunta. Por ejemplo, entre esas respuestas se tiene las siguientes “Agustín tuvo ese extraño sueño con los marranos porque los deseaba tener” y “Agustín miró unos marranos y se pregunto cuándo podía comprarlos”. Como respuestas incorrectas están las siguientes: “Agustín tuvo el sueño con los marranos porque iba a pasar algo bueno” y “Agustín tuvo un sueño porque él no pensaba que iba a comprar unos marranos”. Igualmente, es importante decir que dos estudiantes no la respondieron.

En la tercera pregunta de comprensión del cuento *¿Por qué razón los pájaros le quitaron el coto a Agustín?* Treinta estudiantes respondieron correctamente aquella pregunta. Como respuestas correctas se tiene las siguientes: “Los pájaros le quitaron el coto porque si canto bien y rimo bien la copla” y “Los pájaros le quitaron el coto porque Agustín completo la copla, y los pájaros dijeron te concederemos un deseo y Agustín dijo: deseo que me quiten el coto y los pájaros le dieron plata”. Entre las respuestas incorrectas se tiene: “Los pájaros le quitaron el coto para que los demás no se burlaran” y “Porque los pájaros le quitaron el coto porque los pájaros le pidieron que le quite el coto a Agustín”. Un estudiante no respondió esa pregunta.

En la cuarta pregunta de comprensión del cuento, *¿Por qué Régulo sintió envidia de Agustín?* Treinta y cinco estudiantes respondieron correctamente dicha pregunta.

Entre esas respuestas se tiene las siguientes: “Régulo sintió envidia porque a Agustín le quitaron el coto y se hizo rico de la noche a la mañana” y “Régulo sintió envidia de Agustín porque los pájaros le quitaron el coto a Agustín”. Entre las respuestas incorrectas se tiene: “Porque él no quería que le quiten el coto” y “Régulo sintió envidia porque Agustín le quitó el coto”.

En la quinta pregunta de comprensión del cuento, *¿Por qué Régulo ahora vive más furioso que nunca?* Veintidós estudiantes respondieron adecuadamente dicha pregunta. Entre esas respuestas correctas se cuenta con las siguientes: “Regulo vive más furioso que nunca porque los pájaros no le quitaron el coto y no se volvió rico y le aumentaron el coto de Agustín” y “Porque los pájaros le pusieron el coto del compadre y el cuello le quedo como chirimoya”. . Entre las respuestas incorrectas se tiene: “Porque Agustín ya no tiene la enfermedad” y “Porque ahora ya no tiene el coto”. Así también, se tiene que cuatro estudiantes no respondieron esa pregunta.

Conforme a lo expuesto anteriormente, se puede decir que los estudiantes presentaron problemas al momento de redactar las respuestas de las cinco preguntas de comprensión del cuento *“Domingo Siete”*. Entre esos problemas se tiene que algunos niños no leyeron detenidamente las preguntas porque sus respuestas no fueron coherentes, no tenían relación con lo que se preguntó y además eran incompletas, presentando igualmente, problemas de ortografía, y algunas veces un inadecuado manejo de conectores, lo cual dificultaba comprender lo que querían expresar los estudiantes.

En cuanto al segundo punto del taller, los estudiantes hicieron un dibujo alusivo al cuento; cabe resaltar que este es un punto complementario del taller, donde su objetivo primordial, es hacer un poco más didáctico dicho taller. En este punto los estudiantes mostraron su parte creativa haciendo hermosos dibujos, representado el personaje que más les gusto del cuento. Así mismo, por medio de estos dibujos, los niños lograron demostrar que ellos, de cierto modo comprendieron como era y lo que hacia ese personaje.

El tercer punto del taller consistía en: llenar espacios en blanco con los conectores que estaban al final de cada párrafo, teniendo en cuenta su organización para que la narración tenga sentido.

Entonces, en cuanto al último punto de este taller, en el primer párrafo del cuento Domingo Siete se omitieron tres conectores, los cuales son: **y porque pero**. Veintitrés estudiantes de treinta y nueve lograron ubicar correctamente los tres conectores en el primer párrafo, teniendo en cuenta la organización del cuento para que este tuviera sentido. Así que, se podría decir que lograron identificar el conector (**Y**) el cual es un conector copulativo y de adición; (**PORQUE**) es un conector de causa y (**PERO**) es un conector de contraste u oposición.

Por otro lado, cinco estudiantes identificaron solamente dos conectores, encontrando que cuatro de ellos de identificaron los conectores **Y PORQUE** ; y el restante identificó los conectores **PORQUE PERO**.

Siete estudiantes lograron identificar tan sólo un conector. En donde tres estudiantes de los siete identificaron el conector **Y**, y los cuatro restantes identificaron el conector **PORQUE**. Y cuatro estudiantes de treinta y nueve no identificaron ningún conector.

En el segundo párrafo del cuento se omitieron tres conectores, los cuales son: **con con y**. Veinte estudiantes lograron ubicar correctamente los tres conectores, teniendo en cuenta la organización del cuento para que éste tuviera sentido. Entonces, se podría decir que lograron identificar el conector (**CON**), el cual es una preposición que denota el medio, modo o instrumento que sirve para hacer algo, teniendo en cuenta que este conector se repite dos veces en dicho párrafo y el conector (**Y**) el cual es un conector copulativo y de adición.

De otro lado, seis estudiantes lograron identificar dos conectores. Encontrando así que tres estudiantes de los seis identificaron los conectores **CON CON** y los tres restantes identificaron los conectores **CON Y**.

Siete estudiantes lograron identificar tan sólo un conector, de los cuales tres de ellos identificaron el conector *CON* y los cuatro restantes identificaron el conector *Y*. Y seis estudiantes de treinta y nueve no identificaron ningún conector.

En el tercer párrafo del cuento se omitieron dos conectores, los cuales son: **que** y **y**. Veintidós estudiantes lograron ubicar correctamente los dos conectores, teniendo en cuenta la organización del cuento para que este tuviera sentido. Entonces, se podría decir que lograron identificar el conector (*QUE*) el cual funciona como pronombre relativo. Con esta sola forma conviene a los géneros masculino, femenino y neutro y a los números singular y plural y el conector (*Y*) el cual es un conector copulativo y de adición.

De otro lado, nueve estudiantes lograron identificar un conector. Encontrando así que cuatro estudiantes de los nueve identificaron el conector *QUE* y los cinco restantes identificaron el conector *Y*. Y ocho estudiantes no lograron identificar ningún conector.

A continuación se presentará los resultados de los estudiantes que lograron utilizar los diversos conectores que estaban en los tres primeros párrafos que se utilizaron en el cuento, así como también, hay estudiantes que lograron utilizar tan sólo los conectores de dos párrafos. También, hay estudiantes que lograron utilizar los conectores de un solo párrafo y finalmente los que no lograron utilizar de una manera correcta o adecuada los conectores en cada párrafo. Entonces, trece estudiantes de treinta y nueve fueron quienes tuvieron éxito al utilizar los conectores correctamente en los tres primeros párrafos del cuento. Además, se tiene que diez estudiantes usaron correctamente los conectores de dos párrafos, cinco estudiantes de los diez identificaron los conectores de los párrafos 1 y 2, dos estudiantes que lograron identificar los conectores de los párrafos 2 y 3 y tres estudiantes los conectores de los párrafos 1 y 3.

Los estudiantes que usaron los conectores de tan sólo un párrafo fueron seis de treinta y nueve, encontrando así que, dos estudiantes de los seis utilizaron de una manera apropiada los conectores del párrafo 1 y los cuatro restantes usaron adecuadamente los conectores del párrafo 3. Finalmente, diez estudiantes no lograron ubicar ninguno de los conectores correctamente.

**Observaciones durante el taller:**

Con relación a los puntos número uno y dos del taller del cuento *Domingo Siete* los estudiantes se sintieron bien y estuvieron atentos al momento de desarrollarlos. Aunque con respecto al primer punto menos de la mitad de los estudiantes contestaron correctamente las cinco preguntas y como se anunció anteriormente tan sólo los diecisiete lo hicieron correctamente. En general, en las respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas de comprensión de lectura, se logró identificar que ellos presentan falencias al momento de redactar dichas respuestas porque se encontró que algunas de éstas no tenían relación con la pregunta formulada. Así mismo, éstas no eran coherentes con relación al texto o eran incompletas, presentando también, problemas de ortografía, por lo cual se dificulta comprender lo que querían expresar los estudiantes. Al mismo tiempo, se evidenció un mal manejo de los conectores en las respuestas que dieron los estudiantes.

Con respecto al punto número tres, algunos estudiantes tenían dudas porque todavía no habían entendido el desarrollo de este punto, debido a que algunos de ellos al parecer no prestaron atención a la explicación que dieron los estudiantes investigadores y otros no comprendieron la instrucción del dicho punto. Con respecto al cual, tan sólo trece estudiantes lograron desarrollarlo correctamente, evidenciando así que el desarrollo del mismo no fue exitoso si se tiene en cuenta la cantidad de estudiantes. Esto se dio así, debido a que ellos no

leyeron atentamente cada párrafo, por tal razón no pudieron comprender este punto y de esa manera no pudieron ubicar los conectores correctamente para darle sentido a cada párrafo.

**Observaciones después del taller:**

Una vez finalizado el taller, se procedió hacer una actividad complementaria (el día lunes 10 de noviembre de 8:00 a 8:30 a.m.), en la cual se les mostró a los niños en unas carteleras los tres párrafos correspondientes al taller que ellos habían realizado en la clase anterior. Esta actividad consistía en escoger el conector correcto, y ubicarlo en los espacios en blanco que había en cada párrafo.

En cuanto a la dinámica del desarrollo del taller, tanto los estudiantes como los profesores colaboraron conjuntamente, para organizar los conectores de dichos párrafos. Es así, que gracias a este ejercicio los estudiantes se sintieron muy motivados, debido a que todos querían participar y esto dio pie a que la actividad planteada por los profesores, fuera de gran ayuda para que los estudiantes comprendieran mejor el sentido de los párrafos.

Por otra parte, en la realización de este taller se pudo observar que el desempeño de los estudiantes fue un poco mejor que el anterior, debido a que si hay un leve manejo de cómo usar los conectores para dar sentido al texto. También, se demostró que hubo comprensión del cuento. Sin embargo, de acuerdo a lo analizado en los talleres se encontró que algunos estudiantes ubicaron de manera incorrecta los conectores, y otros estudiantes dejaron en blanco los espacios. Además, es importante resaltar que a los estudiantes se les facilita más el uso del conector copulativo y de adición (*Y*), debido a que están acostumbrados a utilizarlo con mayor frecuencia que los conectores utilizados o nombrados en el desarrollo del taller.

**Tercera Sesión.** El tercer taller se llevó a cabo el lunes 10 de noviembre de 2008, de 8:35 a 10:00 a.m. Para la realización de este taller se contó con 37 estudiantes. En este día, de 8:00 a

8:30 a.m. hubo una actividad completaría del taller No. 2. Una vez finalizada esta actividad, se procedió a realizar el tercer taller, donde lo primero que se hizo fue comentarles a los estudiantes que antes de hacer el tercer taller, se les iba a leer el Cuento del Patito Feo. Al escuchar el título de este cuento, algunos niños se emocionaron mucho y empezaron a decir: ¡profe, yo ese cuento lo conozco!, ¡ese cuento se me hace conocido!; y las niñas también decían ¡a ese cuento es bonito!, ¡yo lo he visto en videos o películas!; y en general otros estudiantes comentaban ¡uh ese cuento que feo!, ¡uh yo ya me lo sé!, ¡ese cuento es feo porque maltratan al patito!.

Posteriormente, se presentó a los estudiantes el cuento “**El Patito Feo**”. (Ver anexo 3). Teniendo en cuenta que este taller estaba enfocado en determinar aspectos de **COHESIÓN**, en el cual el aspecto principal son Las Relaciones Referenciales Endofóricas: Anáfora y Catáfora. Se tiene que, de acuerdo a lo citado en Martínez, (1997) “la Referencia es una relación semántica entre los términos de un texto. Un término no toma significado por si solo sino en relación con otro mencionado anteriormente y a veces posteriormente al interior del texto.

El estudio de la Referencia es un aspecto muy importante en el análisis de textos. El no hacer la identificación del referente en un texto incide en un procesamiento pobre de la información por parte del lector. La ambigüedad en la comprensión surge a veces por este desconocimiento del referente y puede llevar al lector a una falsa interpretación del texto. En el texto se realizan dos modalidades de referencia según la manera como los referentes se sitúan y se interrelacionan en el interior de éste:

- Una referencia anafórica que ocurre cuando en el interior del texto se establece una relación retrospectiva, es decir, el sentido de un término gramatical o léxico depende de otro término mencionado anteriormente en el texto.

- Una referencia catafórica que ocurre cuando en el interior del texto se establece un vínculo prospectivo, es decir, el sentido de un término depende de otro que se encuentra mencionado posteriormente”. (p.53 y 54).

Con base en lo anteriormente expuesto por Martínez, (1997). Se plantea este taller cuyo objetivo es identificar si el estudiante logra manejar las diferentes relaciones referenciales anafóricas y catafóricas en el cuento del Patito Feo.

Antes de explicar la dinámica del taller los estudiantes investigadores procedieron a leer el cuento “*El Patito Feo*”, dicha narración se hizo dos veces por parte de los investigadores, con el fin de recordarles el cuento a los estudiantes que lo conocían y también darles a conocer a los que no lo conocían. De tal modo que todos los niños escucharon con atención el relato del cuento. Una vez finalizada la narración del cuento, se escuchaban expresiones que los estudiantes manifestaban, como por ejemplo: ¡uh, no ha sido feo ese cuento!, ¡que chévere ese cuento!, una niña dijo: ¡hay no pobrecito este patito!, ¡que lindo no!. Aquí se notó que el cuento gusto mucho por parte de los estudiantes.

Es así, que posteriormente, se procedió a explicarles la dinámica de este taller y a organizarlos para que trabajen individualmente. La actividad consistió en:

- I. Responder las siguientes preguntas, de acuerdo al cuento: El Patito Feo:
  - A. En el párrafo número uno ¿la oración *estaban tan contentos* a quién hace referencia?
  - B. En el párrafo número dos ¿la palabra *su atención* hace referencia a la atención de quién?
  - C. En el párrafo número dos ¿la oración *era el más grande* a quien hace referencia?
  - D. En el párrafo número dos ¿la oración *le apartó con el ala* a quien hace referencia?
  - E. En el párrafo número tres ¿la palabra *allí* a qué hace referencia?

- F. En el párrafo número tres ¿a quién se refiere cuando dice **que le quería**?
  - G. En el párrafo número cuatro ¿la frase **y con él** a que hace referencia?
  - H. En el párrafo número cinco ¿las palabras **como verdaderas bailarinas** a quienes se refiere?
  - I. En el párrafo número cinco ¿ la oración **no te engañamos** a quienes se refiere?
- II. De acuerdo al texto El Patito Feo, realiza la siguiente actividad:
- A. Describir al personaje principal de este cuento y contar si el patito tuvo un final feliz o no.
  - B. Ordenar las imágenes de 1 a 11, de acuerdo al cuento del Patito Feo.

Una vez leído el cuento y explicado el taller por parte de los investigadores. Los estudiantes procedieron a realizar el punto número uno, el cual consistía en responder nueve preguntas relacionadas con el cuento: El Patito Feo. En este punto ningún estudiante logró contestar de una manera adecuada todas las preguntas del cuento. Por esta razón, los datos que se presentan enseguida son de los estudiantes que lograron identificar cada pregunta de forma correcta, errónea y los estudiantes que no contestaron dicha pregunta. Entonces, se escogió cuatro respuestas dadas por los estudiantes de cada punto, de las cuales dos son correctas y dos son erróneas, para ejemplificar las respuestas dadas por los niños.

En la pregunta A del párrafo número uno ¿la oración **estaban tan contentos** a quién hace referencia?. Se tiene que diecinueve estudiantes de treinta y siete respondieron bien porque si pudieron identificar a quienes se refería. Por ejemplo, entre esas respuestas se tiene las siguientes: “Hace referencia a los papás y a los amigos” y “Estaban muy felices hace referencia a

los papitos y a los amigos”. Como respuestas incorrectas están las siguientes: “Papá y mamá” y “A los papás.”

En la pregunta B del párrafo número dos ¿la palabra *su atención* hace referencia a la atención de quién?. Tan sólo cinco identificaron adecuadamente a quien hacia referencia. Como respuestas correctas se tiene las siguientes: “Todos incluso los papitos, y los hermanos recién nacidos” y “Todos incluso los patitos recién nacidos concentraron su atención en el huevo”. Entre las respuestas incorrectas se tiene: “La oración su atención hace referencia a los amigos” y “Pato Feo.”

En la pregunta C del párrafo número dos ¿la oración *era el más grande* a quien hace referencia?. Veintiséis estudiantes identificaron adecuadamente a quien hacia referencia. Entre esas respuestas se tiene las siguientes: “Se refería al patito feo” y “Era el patito **más grande** de todos los demás se llama Patito Feo”. Entre las respuestas incorrectas se tiene: “Hace referencia a la mamá pata” y “La referencia era: que allí el invierno.”

En la pregunta D del párrafo número dos ¿la oración *le apartó con el ala* a quien hace referencia?. Dieciséis estudiantes identificaron adecuadamente a quien hacia referencia. Como respuestas correctas se tiene las siguientes: “Hace referencia a la mamá del patito feo” y “La mamá del patito feo, le apartó con el ala mientras daba atención a los otros pollitos”. Entre las respuestas incorrectas se tiene: “Se refiere al patito feo” y “La referencia es que allí una vieja granjera le recogió le dio de comer y beber al pato.”

En la pregunta E del párrafo número tres ¿la palabra *allí* a qué hace referencia?. Tan sólo cinco estudiantes identificaron adecuadamente a quien hacia referencia. Como respuestas correctas se tiene: “El patito feo siguió el camino y **allí** encontró una granja” y “Hace

referencia a la otra granja”. Entre las respuestas incorrectas se tiene: “La palabra allí hace referencia a una vieja granjera” y “Un día por el estanque vio las aves más bonitas.”

En la pregunta F del párrafo número tres ¿a quién se refiere cuando dice **que le quería?**. Tan sólo cinco estudiantes identificaron adecuadamente a quien hacia referencia. Entre esas respuestas se tiene las siguientes: “Al patito” y “al patito feo”. Como respuestas incorrectas están las siguientes: “Que la vieja era mala quería engordar a patito” y “Hace referencia a la viejecita.”

En la pregunta G del párrafo número cuatro ¿la frase **y con él** a que hace referencia?. Solamente, tres estudiantes identificaron adecuadamente a quien hacia referencia. Como respuestas correctas se tiene: “A el invierno” y “**Y con él** hace referencia al invierno que había llegado”. Entre las respuestas incorrectas se tiene: “Y con el se refiere al pato” y “El salió corriendo de la casa.”

En la pregunta H del párrafo número cinco ¿las palabras **como verdaderas bailarinas** a quienes se refiere?. Diecisiete estudiantes identificaron adecuadamente a quien hacia referencia. Entre esas respuestas se tiene las siguientes: “Aves más hermosas” y “A los cisnes”. Como respuestas incorrectas están las siguientes: “Patito feo” y “Al agua.”

En la pregunta I del párrafo número cinco ¿ la oración **no te engañamos** a quienes se refiere?. Solamente cinco identificaron adecuadamente a quien hacia referencia. Como respuestas correctas se tiene: “Que uno de los cisnes le dice que es uno de ellos y que fueran felices” y “Los cisnes”. Entre las respuestas incorrectas se tiene: “Al patito feo miró su reflejo en el agua y era cisne” y “Se refiere al pato.”

Según lo analizado previamente, se puede concluir que en las respuestas dadas por los estudiantes, se evidenció diversas dificultades al momento de identificar a **quien o a que hace**

**referencia (un pronombre, frase etc.).** Además, los estudiantes no hicieron una lectura cuidadosa y atenta del cuento, teniendo en cuenta que los investigadores antes de iniciar el taller leyeron pausadamente dos veces el cuento mencionado. Y sin embargo, las respuestas carecían de significado de acuerdo a lo preguntado, es decir, que eran incompletas, y hacia falta una mejor redacción para que sean más coherentes.

En cuanto al segundo punto del taller, los estudiantes tenían que describir al personaje principal del cuento y decir si el patito tuvo un final feliz o no. Entonces, en este punto treinta y tres estudiantes de treinta y siete contestaron bien esta pregunta, en donde se miró que al menos los estudiantes utilizaron uno o dos adjetivos para describir al patito. Dos estudiantes no respondieron adecuadamente y los dos restantes dejaron en blanco dicho punto.

Algunos ejemplos de la descripción del patito feo, por parte de los estudiantes en este punto son los siguientes:

- “El personaje principal es el Patito Feo. El patito feo es grande, fuerte y blanco. El patito feo al final fue muy feliz porque se dio cuenta que no era un patito feo sino un ganso muy bonito”.

- Personaje principal: Patito feo era:  
Feo, grande y gordo.

“Los hermanos no se dieron cuenta que tenían un hermano más grande que ellos después fueron los hermanos al huevo a ver si salía el patito, luego fue saliendo por poco y el final es que el patito quedó muy feliz”.

Y dos ejemplos de estudiantes que no contestaron o escribieron de una manera incompleta, lo que se les pidió:

- “Personaje principal: el patito feo.

Si tuvo un final feliz porque encontró su verdadera familia..”

- “El patito feo se avergonzó de ser tan feo y después, el pollito se volvió bonito y sieron feliz.”.

El desarrollo de este punto fue exitoso debido a que la mayoría de los estudiantes contestó correctamente dicho punto, en el cual se apreció que describieron de una manera adecuada al personaje principal del cuento, y contaron que pasó con él al final del mismo. Pero, también es importante señalar que cuatro estudiantes no contestaron correctamente este punto, debido a que sus respuesta fue incompleta y se limitaron a hacer un resumen de lo que hacia el patito, no hubo una descripción del personaje y en algunos casos no dijeron que pasó con el patito al final.

El tercer punto del taller consistía en ordenar imágenes de 1 a 11, de acuerdo al cuento del Patito Feo, cabe resaltar que este punto también es importante porque refleja la coherencia del cuento. Por otra parte, este punto se realizó para que el taller sea más didáctico y agradable. De esta forma, y de acuerdo a lo analizado, tenemos que ningún estudiante logró ordenar las imágenes correctamente en su orden específico.

#### **Observaciones durante el taller:**

Con relación al punto número uno, la mayoría de los estudiantes tenían dudas, porque no comprendían las preguntas. Esto dio pie a que algunos estudiantes se sintieran un poco fastidiados al desarrollar este punto. Es así, que ningún estudiante logro responder correctamente las nueve preguntas como se esperaba, aunque si hubo unos estudiantes que respondieron al menos entre 2 y 6 preguntas bien.

En general, las respuestas que dieron los estudiantes a las preguntas del primer punto, sobre a quien o a que hacia referencia no fueron adecuadas porque ellos tuvieron dificultad para analizar e identificar a lo que hacia referencia realmente, detectándose así dificultades puesto que

la mayoría de estas respuestas no tenían sentido, no estaban bien redactadas, no eran coherentes con lo que se preguntaba, otras eran incompletas, presentando asimismo, problemas de ortografía, por lo cual no se lograba comprender de una manera agradable lo que querían expresar los estudiantes. Al mismo tiempo, se evidenció un mal manejo de los conectores en las respuestas que dieron los estudiantes. También, se pudo constatar que al momento de leer sus respuestas, la mayoría de los estudiantes respondieron literalmente, debido a que se limitaron a responder lo que se les preguntó y no fueron más allá, es decir; no hicieron inferencia o no dieron razones del porque de la respuesta.

Con respecto al punto número dos, se puede decir que la mayoría de los estudiantes respondieron de una manera apropiada este punto, porque describieron al patito feo de acuerdo a lo que ellos leyeron en el cuento, aunque para esa descripción algunos estudiantes sólo hayan utilizado un solo adjetivo. Asimismo, hay que recalcar que algunos estudiantes no hicieron lo que se les pidió en este punto, debido a que ellos tendieron hacer un resumen.

#### **Observaciones después del taller:**

Una vez finalizado el taller, se procedió hacer una actividad complementaria (el día lunes 24 de noviembre de 8:05 a 8:45 a.m.). En este día se llevó a cabo la corrección del taller, que los estudiantes habían hecho el anterior lunes. De modo que, los investigadores llevaron tres carteleras en papel bond, en las cuales se realizó el mismo taller a escala más grande, con el fin de desarrollarlo conjuntamente con los estudiantes, quienes participaron activamente: cuando los profesores preguntaban a que o a quien hacia referencia tal personaje o tal situación, algunos estudiantes, trataban de responder y dar una razón, una explicación o argumentar su respuesta. Por ejemplo: ellos decían *¡profe venga yo le explico ahí donde dice **le apartó con el ala**, hace referencia a la mamá Pata porque fue ella quien lo aparto con el ala y porque ella no lo quería!*.

En cambio otros estudiantes no respondían correctamente o daban respuestas al azar, sin sentido, por ejemplo algunos estudiantes decían *¡uh yo no sé profe!, ¡profe en esa respuesta como que hace referencia al frío y al hambre y no al invierno!*. También, se evidenció que los niños no prestan atención en el momento de leer el cuento y sólo algunos estudiantes se dieron cuenta que las respuestas estaban antes y después de las referencias. Los investigadores les explicaron detenidamente a todos los estudiantes, cada una de las referencias y las razones de estas, para que así ellos tengan mayor comprensión, y entendimiento de la dinámica o desarrollo de este primer punto.

En cuanto al segundo punto, como éste era de descripción del personaje principal, no se lo tomó como parte de la actividad complementaria porque la mayoría de los estudiantes respondió bien, evidenciando así la comprensión del mismo. Finalmente, en el tercer punto del taller se procedió conjuntamente con los estudiantes a colocar el número correspondiente a cada imagen, eso sí teniendo en cuenta el desarrollo del mismo. En este proceso la actitud de algunos estudiantes fue buena, porque se miró que si conectaban las imágenes con la trama del cuento, pero otros sólo decían respuestas incorrectas o al azar.

Por otra parte, en la realización de este taller se pudo observar que el desempeño de los estudiantes no fue exitoso puesto que el punto número uno no fue desarrollado adecuadamente por ellos, evidenciando problemas al momento de identificar las referencias anafóricas. Tal vez, la razón de esto sea que no se ha trabajado fuertemente con talleres que estén enfocados en reforzar los diversos aspectos del proceso escritor como el lector. Un ejemplo de esto son los resultados expuestos anteriormente; y otro aspecto de acuerdo a lo observado en las visitas que se ha hecho en las clases de Español, es que los niños están acostumbrados a leer un texto,

responder preguntas de comprensión, y buscar vocabulario. Y al parecer nunca se los ha puesto a analizar lecturas o cuentos como los talleres que se han aplicado en esta investigación.

**Cuarta Sesión.** El último taller fue llevado a cabo el 24 de noviembre 2008, de 9:00 a 10:00 a.m., para la realización de este taller se contó con 42 estudiantes. En esta clase, una vez terminada la actividad complementaria del taller No. 3; hubo un descanso de aproximadamente 15 minutos, después de este descanso, los estudiantes se acomodaron en sus puestos, aunque haciendo un poco de bullicio. Entonces, se les llamó la atención a los estudiantes hasta que hicieran silencio. Luego, se procedió a comentarles acerca del nuevo taller hasta que cada uno de los estudiantes poco a poco iba haciendo silencio y prestando más atención a dicha actividad. Después de esto, se pasó a explicarles los tres puntos del taller.

De esta manera, se presentó a los estudiantes el taller No. 4, el cual como se dijo anteriormente constaba de tres puntos. Para la realización de este taller se contó con cuarenta y dos estudiantes. De modo que, el objetivo de este taller era que los estudiantes compongan un cuento a partir de algunas situaciones dadas o temas sugeridos por los profesores, teniendo en cuenta algunos cuentos tradicionales. Con el fin de identificar el manejo de elementos cohesivos y por consiguiente su coherencia textual.

De esta forma, se dio paso a explicarles la dinámica de este taller y a organizarlos para que trabajen individualmente. Esta actividad consistió en:

1. Leer atentamente los subpuntos A, B y C. Y escoger uno de ellos, encerrando en un círculo la letra que corresponde al subpunto que se eligió.

- A. Imagina que pasaría si ***“la Caperucita Roja”*** no hubiese conocido al lobo.
- B. Imagina que pasaría si ***“El Patito Feo”*** hubiese nacido lindo y hubiese conocido al gusano del cuento ***“La Bella y el Gusano”***.

C. Imagina que pasaría si la golondrina se hubiese enamorado del gusano, en el cuento

*“La Bella y el Gusano.”*

2. Después se tenía que componer un cuento de aproximadamente tres a cuatro párrafos, teniendo en cuenta la opción que se escogió en el punto número 1.

3. Realizar un dibujo alusivo al cuento que se eligió.

Una vez explicado los anteriores puntos del taller número 4 por parte de los investigadores, los estudiantes procedieron a realizar el punto número uno, el cual como se dijo anteriormente consistía en escoger tres opciones de temas sugeridos o situaciones dadas A, B y C, y a partir de una de estas opciones componer un cuento. De manera que, treinta y dos estudiantes de cuarenta y dos escogieron la opción A, ocho estudiantes eligieron la opción B y los dos restantes escogieron la opción C.

En cuanto al numeral dos de este taller se puede decir que tan sólo dos estudiantes de cuarenta y dos lograron componer un cuento coherente, debido a que hicieron correctamente todo lo que se les pidió en las instrucciones; claro está, que se debe tener en cuenta que estos cuentos tienen problemas de ortografía, algunas palabras mal escritas, y falta uno que otro conector; pero a pesar de ello, los textos son fluidos, extensos con relación al número de palabras, se nota que la creatividad de los estudiantes es buena y por lo tanto son agradables al momento de leerlos.

Pero, desafortunadamente los cuarenta estudiantes restantes no lograron seguir las instrucciones de este punto, debido a que la mayoría de éstos se limitaron hacer resumen del cuento original. Además, los estudiantes tendieron a hacer comentarios u opiniones personales acerca de lo que hubiera pasado si el lobo no hubiera conocido a la caperucita roja.

Por otra parte, se tiene que hay un mal manejo de signos de puntuación, los cuales hacen que se pierda las ideas que quieren expresar, cortando así el sentido de éstas.

También, se encuentra un limitado manejo de conectores, en el cual el conector Y es utilizado constantemente en cada momento de las composiciones. En adición a esto, el inicio del cuento de algunos estudiantes está bien, pero el nudo y el desenlace de la composición del cuento no es muy claro porque éstos están sobrecargados de ideas, y muchas de estas están desorganizadas, mal redactadas y desconectadas unas de otras.

En cuanto a las narraciones, éstas presentan oraciones, párrafos desconectados en los que no hay una linealidad, ya que salta de una parte a otra. También, no hay un buen manejo del tiempo cronológico o tiempos verbales en algunos párrafos. Además, se puede decir que no hay una total comprensión del punto “A” por parte de algunos estudiantes. Un ejemplo que ilustra esto es de un estudiante que escribió lo siguiente “si la caperucita hubiera conocido al lobo y si la caperucita no hubiera conocido al lobo” es decir hay contradicciones al momento de desarrollar este punto.

A continuación se expondrán algunos ejemplos a cerca de las composiciones de los cuentos que los estudiantes escribieron, con el fin de demostrar las dificultades en los aspectos de cohesión y coherencia. Para analizar este punto del taller se consideraron algunos aspectos cohesivos, los cuales a su vez van a contribuir a la coherencia textual. De manera que, es importante tener en cuenta que los siguientes aspectos o terminología lingüística son utilizados con fines exclusivamente investigativos, para explicar o comprender mejor las dificultades encontradas especialmente en este cuarto taller. Entonces, es preciso aclarar que los estudiantes no manejan esta terminología o conceptos los cuales son muy técnicos para su grado de escolaridad.

1

TALLER No.4

Institución: I.E.M. José Artemio Mendoza Carvajal

Curso: 5-2

Fecha: 24 de Noviembre de 2008

Responsables: Deicy Eraso y Cesar Burbano

1. Lee atentamente los subpuntos A, B y C. Y escoge uno de ellos, encerrando en un círculo la letra que corresponde al subpunto que elegiste.

- A. Imagina que pasaría si "la Caperucita Roja" no hubiese conocido al lobo.
- B. Imagina que pasaría si "El Patito Feo" hubiese nacido lindo y hubiese conocido al gusano del cuento "La Bella y el Gusano".
- C. Imagina que pasaría si la golondrina se hubiese enamorado del gusano, en el cuento "La Bella y el Gusano".

2. Ahora, tienes que componer un cuento de aproximadamente tres a cuatro párrafos, teniendo en cuenta la opción que escogiste en el punto numero 1.

3. Realiza un dibujo alusivo al cuento que tú elegiste.



1 Yo me imagino que si la caperucita roja no hubiera conocido al lobo no le hubiera pasado nada ni tan poco como si ella se hubiera enamorado del gusano.

2 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

3 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

4 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

5 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

6 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

1 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

2 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

3 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

4 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

5 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

6 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

7 como no se hubiera enamorado del gusano no se hubiera enamorado del gusano.

Fin

A cerca del cuento número 1. Se puede decir que es muy difícil de comprender, debido a la mala caligrafía y ortografía que presenta. Así como también, los párrafos plasmados en el texto son incomprensibles y faltos de cohesión, un ejemplo de esto es que no hay los suficientes conectores que de acuerdo a Díaz (1999) “son una gama de elementos conjuntivos con los que se establece una relación lógica entre algo que se dijo anteriormente con algo que se va a decir a continuación. Además, mediante los conectivos el escritor organiza retóricamente y lógicamente la información de sus textos.” (p.37 y 43).

Entonces, los conectores son indispensables para que el texto tenga sentido y para que así también, el lector logre comprenderlo apropiadamente. El escaso manejo de conectores en el cuento que fue tomado como ejemplo: se deba a que el estudiante no maneje un amplio vocabulario, y por eso siempre tiende a ser repetitivo al momento de plasmar por escrito sus ideas. Otro ejemplo es que a medida que el estudiante cuenta la **historia, repite el mismo término sin hacer uso de los sinónimos que, tal, como lo** argumenta Martínez (1997) “la sinonimia es no repetir el mismo termino y reemplazarlo por una variación; seleccionando un término con una significación semejante”. (p.45).

Por tal razón, como se anunció anteriormente el escaso vocabulario hace que falte coherencia en el texto debido a que no hay secuencias oracionales lógicas que logren plasmar correctamente las ideas en cada párrafo.

2

# LA CAPERUCITA ROJA

habia una vez una niña que le decian "Caperucita Roja" y la mamá mando a darle unas flutas porque estaba enferma y se fue a la casa.

Y se encontro con tigre y el tigre le dijo: Si te vas por aya yegaras mas rapido y por acada mas lento entonces yo me voy por el camino mas largo y tu por el corto y se fueron.

Y el ~~tigre~~ la engañó y el lobo llego mas temprano y la niña mas tarde y el ~~tigre~~ se comio a la abuelita. ~~(Y se fue)~~

y la niña llego y la bio a la abuela muy extraña y la miro que era el tigre y el tigre le dijo te voy a comer y se la comio y llego la mamá y miro todo desordenado y miro que se las abia comido y llamo a un leydor y le abrio la parrsa y las sazo y lo llevo de piedras y feliz

En el cuento número 2. Se puede decir que el estudiante escribió párrafos más extensos, y además, inicio el cuento de una manera adecuada, con la siguiente frase: “había una vez....”. También, hay un manejo aceptable de los signos de puntuación, debido a que por lo menos separa los párrafos con un punto aparte.

- No hay manejo de sinonimia porque el estudiante repite el mismo término “Tigre” y no lo reemplaza por una variación que podría ser *el animal salvaje, el felino, animal carnívoro*, es decir, que no hace uso de la sinonimia.
- En el primer párrafo hay escasos referentes anafóricos. Por ejemplo, en la segunda línea del párrafo número uno, hace falta una referencia anafórica personal que es (*la*) porque el estudiante escribió: “y la mamá ^ mando a dejarle...”, además, en la palabra **dejarle** no dice anteriormente a quien hace referencia, entonces al momento de leer estas líneas, da la sensación de que algo falta en ellas para que sean totalmente coherentes. Así también, en la línea número tres y parte de la cuatro no es muy comprensible cuando dice: “*y se fue a la casa*”, no indica a quien hace referencia si a caperucita o la mamá.
- No hay manejo de referente elíptico el cual como lo afirma Díaz (1999) “consiste en omitir intencionalmente alguna palabra o frase del discurso sin que esto afecte su interpretación. La información elíptica aunque no aparece expresa se puede inferir sin mayor esfuerzo”. (p.36).

Y por otra parte está el referente demostrativo que según Martínez (1997) “se utiliza cuando se desea identificar el referente ubicándolo en un grado de proximidad. Es decir, si se quiere indicar que se hace referencia a algo que se mencionó inmediatamente antes en el texto, algo que está cerca, generalmente se utiliza: éste, éstos, éstas. Si por el contrario se quiere hacer alusión a algo que se mencionó mucho antes en el texto, que está más lejano, entonces se utiliza: ese, esa, aquel, aquella.” (p. 57 y 58).

Teniendo en cuenta, lo argumentado por los dos autores; primero se tiene que es importante omitir o suprimir palabras que se han mencionado anteriormente, con el fin de que no resulte repetitivo con términos que recarguen al texto y por consiguiente lo hagan extenso. Y segundo es indispensable que a lo largo de la composición se utilice una gran variedad de referentes demostrativos, como los nombrados anteriormente para que de esta manera no haya una repetición de palabras o términos y el texto sea más comprensible y refleje una buena redacción.

Entonces, como se mencionó anteriormente en el cuento tomado como ejemplo, no se encontró muchos referentes elípticos ni demostrativos. Un ejemplo que ilustra lo inicialmente expuesto se da en los párrafos dos, tres y cuatro. En éstos el estudiante no reemplaza el tigre por *el, este, esos o aquel animal*, si no que dice “*Y se encontró con tigre y el tigre...*”, “*... el tigre y el tigre le dijo te voy a comer...*” Además, en el tercer párrafo el estudiante confunde el nombre del animal, del cual inicialmente estaba hablando, por ejemplo: “*y el tigre la engaña y el lobo llegó más temprano.*”

- Por otra parte, en el cuento se logró apreciar que hay un escaso manejo de conectores porque en todos los párrafos hay un sobre uso del conector “Y”, como por ejemplo: “*y llamo a un leñador y le abrió la panza y las sacó y lo llenó de piedras y feliz*”. Sin embargo, cabe resaltar que en el anterior ejemplo el estudiante si hace un buen manejo de referencias. También, a cerca de este ejemplo, se puede decir que le falta coherencia al final del cuento porque el estudiante no lo concluye de una manera apropiada, debido a que corta el sentido de la idea, que está expresando previamente.

3

1 si la caperucita no obiese conocido al lobo  
ella no tuviera un final y sería diferente por que  
es parte de la historia y si él no fuera parte de la  
historia y él es muy feo y por eso es parte de la his-  
toria

2

el lobo es muy feo y le causa daño  
a las personas como en el cuento él es

muy feo y por eso le causa daño a la persona

que este cuento y el cuento con caperucita

3

el lobo no se lo puede mostrar por que  
él es feo con la demás gente entonces.  
Cinel lo podría ser historia por que él es como parte  
de la historia y por eso tiene que ser feo

4 entonces él es una persona más de la historia  
entonces él es un lobo feo que la

caperucita roja son él es enemigo de caperucita  
roja y por eso tiene que ser feo

En el cuento número 3. Se puede decir que es muy difícil de comprender, debido a que en todos los párrafos de este cuento, el estudiante repite de una manera un tanto exagerada la palabra Historia y Feroz, evidenciándose aquí una falencia en las referencias anafórica, elíptica y demostrativa porque no hay un reemplazo, variación u omisión de dichas palabras durante el texto, repitiéndose una y otra vez las mismas palabras para referirse a ellos. Entonces, ésta composición no sólo perdió fluidez, sino que se volvió pobre y redundante en su aspecto léxico. Además, el uso de los conectores es muy limitado, ya que tan sólo utiliza: *por eso, entonces y porque*. Además, más que la composición de un cuento son comentarios aislados.

Por otro lado, en el tercer punto del taller, los estudiantes hicieron un dibujo alusivo al cuento, el cual es un punto significativo porque representa la comprensión de la actividad que los estudiantes hicieron, es decir, de la composición de sus cuentos. Además, el objetivo primordial de este punto, es hacer un poco más didáctico dicho taller.

**Observaciones durante el taller:**

Con relación al punto número uno, la mayoría de los estudiantes no manifestaron tener dudas para la realización de éste, pero hubo uno que otro estudiante que no sabía de que trataba ese punto porque no prestó atención y no leyó atentamente las instrucciones del mismo.

En el punto número dos, se puede decir que todos los estudiantes tuvieron dificultades al momento de componer su respectivo cuento, debido a que como se evidenció en los ejemplos expuestos anteriormente, los estudiantes presentaron problemas en aspectos de coherencia como: secuencia lógica de oraciones y párrafos. En cuanto a los aspectos de cohesión se encontraron escasas referencias anafórica, elíptica, demostrativa y relativa, además, los estudiantes repiten el mismo término y no lo reemplazan por un sinónimo de éste. Así mismo, hay un uso limitado de conectores, como también, el sobre uso del conector “Y”. Además, problemas de ortografía, caligrafía y manejo pobre de signos de puntuación, y cuando hay uso de dichos signos, éstos son mal ubicados a lo largo de la composición, los cuales hacen que se pierda las ideas que quieren expresar, cortando así el sentido de éstas.

En cuanto al punto número tres, todos los estudiantes lograron desarrollar satisfactoriamente este punto; es decir que ellos realizaron un dibujo alusivo al tema que cada uno escogió. Es de suma importancia resaltar que este punto fue complementario en la realización del taller.

De otro lado, en la realización de este taller se pudo observar que el desempeño de los estudiantes no fue exitoso. Tal vez una de las razones de esto sea que no se ha trabajado

fuertemente con talleres que estén enfocados en reforzar los diversos aspectos del proceso escritor y lector. Entonces al no reforzar y trabajar esta habilidad, o al no haber un grado de exigencia por parte de los docentes, los estudiantes continuarán presentando falencias (como las evidenciadas anteriormente) al momento de componer un cuento o escribir cualquier clase de escrito.

## **PROPUESTA**

### **Título**

*“Pequeño amiguito ¿Quieres ser habitante de un fantástico mundo donde todo puede ser posible? Entonces ánimo a descubrir el maravilloso y mágico mundo de la composición de cuentos”.*

### **Presentación**

Teniendo en cuenta, los resultados de los cuatro talleres de Pre-test analizados por los investigadores; los cuales fueron realizados con los estudiantes de 5-2 de la I.E.M Artemio Mendoza Carvajal. Se puede decir que, en estos talleres se logró evidenciar diversas dificultades, en cuanto al manejo de los aspectos de coherencia y cohesión en la composición escrita de cuentos. Dichas dificultades fueron expuestas a lo largo del capítulo de resultados. Por esta razón, es necesario plantear estrategias, con las cuales se pueda reforzar la enseñanza de la composición, especialmente de cuentos.

### **Justificación**

Según Díaz (1999) “la lectura y la composición son dos actividades estrechamente relacionadas, de modo que lo que se afirme de una de ellas tiene que ver con la otra. Por eso, antes de aprender a escribir hay que aprender a leer. Si no se fomenta el hábito de la lectura no se puede dominar el área de la composición; se trata de dos procesos con un mismo propósito lingüístico: el texto escrito; tanto desde su producción, caso de la composición, como desde su descodificación, caso de la lectura. Por esta relación tan estrecha entre estos dos aspectos de la lengua, en todo taller de composición debe fomentarse la lectura como un aspecto indispensable. Cuando al alumno se le inicia en el análisis de la estructura de un párrafo, de inmediato se da cuenta de la relación entre el proceso de lectura y el de escritura.” (p.114).

Entonces, considerando lo anteriormente expuesto por Díaz, es importante no desligar la lectura de la escritura porque la lectura es una base fundamental para poder desarrollar de una manera adecuada el proceso escritor, especialmente en estudiantes de básica primaria. Es por eso, que el docente del área de Español debe tener como prioridad el desarrollo del hábito lector hacia sus estudiantes, de al menos una hora a la semana, para de esta manera fomentar y mejorar la habilidad escritora y que por lo tanto, sea más agradable, motivante y no se trate sólo de una imposición por parte del docente, sino de un proceso que disfruten los estudiantes.

Por otra parte, Díaz afirma que; “Los talleres de estrategia metodológica para la enseñanza de la composición, tienen ante todo una intención didáctica y carecen del don de la exhaustividad. Además, en la enseñanza del Español como instrumento de comunicación se deben tener en cuenta no sólo aspectos formales –sintácticos, morfológicos, fonéticos y fonológicos- sino también de qué manera los aportes de la lingüística del texto y la moderna retórica se pueden integrar en la enseñanza de la lengua como instrumento de comunicación”. (p.114).

De esta manera, es importante tener en cuenta, que el docente del área de Español no debe limitarse tanto en los aspectos gramaticales del código o formas lingüísticas como ortografía, caligrafía, vocabulario, gramática y estructura de las frases; sino más bien encaminar al estudiante a desarrollar su habilidad, su capacidad escritora, teniendo en cuenta el entorno del estudiante, y todo lo que esta a su alrededor para llevar a cabo dicho proceso, o como decía Lomas (1999) “un saber hacer cosas con la escritura en los distintos ámbitos de la comunicación escrita en contextos reales de producción.” (p.358 y 362).

Considerando lo anteriormente expuesto, se puede decir que la importancia de esta propuesta está enfocada en reforzar y trabajar la habilidad escritora a través de diversas estrategias para la

enseñanza de la composición, propuestas por Álvaro Díaz (1999), las cuales serán trabajadas a partir de cuentos, en donde se propone el cuento, debido a que por ser un texto narrativo y un relato breve atrae más la atención de los estudiantes de básica primaria. Igualmente, éste es un medio de expresión que les gusta más porque es muy llamativo debido a sus historias y relatos fantásticos. También, son textos que están acorde a su edad y nivel de escolaridad. Es por esto, que el cuento puede resultar para los estudiantes más interesante que un texto expositivo, argumentativo, científico, filosófico, periodístico etc., los cuales son más complejos en cuanto a su forma estructural y necesitan en cierta medida de un alto nivel de análisis.

Por otra parte, el cuento como texto narrativo tiene varias ventajas para los niños, entre ellas se tiene que, ellos pueden despertar su imaginación y creatividad, pueden crear mundos posibles e historias a partir de personajes animados e inanimados, contar historias fantásticas y también pueden ser protagonistas de su propia historia.

Entonces, lo primordial de estas estrategias para la enseñanza de la composición, trabajadas a partir de cuentos, es que cualquier profesor encargado del área de Español pueda aplicar dichas estrategias con el fin de motivar, estimular y explotar la imaginación, la creatividad y la capacidad escritora, porque los estudiantes son muy inteligentes, capaces de hacer, y crear cosas magnificas. Entonces, el docente al emplear dichas estrategias podría dar vida, sacar a flote la creatividad de los niños, sacar de la oscuridad y el anonimato a esos pequeños escritores en potencia. Y de esta forma cambiar la mentalidad de los estudiantes porque durante la investigación se miraron dos posiciones por parte de ellos, que fueron puramente formales sin entender el verdadero sentido de la escritura, es decir, algunos estudiantes si les gusta escribir porque dicen que ejercitan su mano y aprender a hacer más bonita

su letra. Contrario a lo anterior, hay estudiantes que no les gusta escribir porque, dicen que es aburrido, les cansa mucho la mano y les da rabia.

Asimismo, lo que se pretende y se quiere con estas estrategias es poder fortalecer y mejorar las diferentes dificultades encontradas en los talleres debido a que si no se refuerzan estos aspectos tempranamente, es decir, desde los grados de básica primaria, los estudiantes presentarán varias falencias, en los grados siguientes y ellos no tendrán buenas bases al momento de componer un cuento o escribir cualquier clase de texto, llevando consigo este problema a la secundaria o en casos extremos a la universidad.

### **Objetivo**

Motivar e incentivar a los estudiantes para la producción de cuentos, enfocados en reforzar la composición escrita a través de algunas estrategias.

A Continuación, se van a presentar cinco talleres de estrategias, así como también ideas para desarrollar algunos talleres complementarios, a través de las cuales se pretende que los estudiantes superen las dificultades encontradas en la investigación con respecto a los aspectos de coherencia y cohesión en la composición escrita de cuentos. Pero antes de esto, es importante hacer una breve introducción sobre el cuento y sus partes, teniendo en cuenta el nivel escolar de los estudiantes. Además, con este taller se busca que todos participen y comprendan cuales son las partes principales del cuento y sus elementos, para que de esta manera asimilen y entiendan mejor las estrategias que se van aplicar.

## **FASES DE APLICACION**

### ***Introducción al cuento***

1. Distribuir las partes de la historia “El burrito descontento” en pliegos de colores de papel bond y ubicarlos de una manera desorganizada alrededor del curso. Posteriormente se les pedirá a los estudiantes que conformen equipos de diez personas, luego de esto se le dará a cada equipo las partes del cuento (introducción, desarrollo, clímax y desenlace), dichas partes estarán etiquetadas en forma de nubes que serán de colores diferentes para cada uno de los equipos. Después, ellos tienen que leer cuidadosamente las carteleras al menos dos veces, para comprender mejor dicho cuento.

2. Una vez leída las carteleras, cada equipo debe acordar acerca de donde podrían ubicar las nubes (partes del cuento). Para esta actividad un representante de cada equipo irá a ubicar dicha nube, al lado de la respectiva cartelera.

3. Después de esta actividad, el profesor encargado del área de Español, procederá a revisar la actividad que realizaron los estudiantes, para de esta manera mirar que equipos lograron ubicar acertadamente las partes del cuento. Si esto fue así, se procederá a dejar las nubes con las respuestas correctas y se retirarán las nubes que no lo son, para que de esta manera, el profesor de español pueda explicar las partes del cuento más apropiadamente. En esta explicación es importante tener en cuenta el nivel de los estudiantes, por eso para la realización de la misma, se podría seguir los siguientes parámetros, los cuales fueron tomados del libro Español Sin Fronteras (1991), (p. 97).

Partes principales del cuento:

- Introducción: presenta el ambiente y el protagonista
- Desarrollo: se conforma la acción.
- Clímax: punto culminante de la acción. Momento de mayor expectativa por el desenlace.
- Desenlace: cambio que determina el final de la acción.

### **El burrito descontento**

Érase un día de invierno muy crudo. En el campo nevaba copiosamente, y dentro de una casa de labor, en su establo, había un Burrito que miraba a través del cristal de la ventana. Junto a él tenía el pesebre cubierto de paja seca. - Paja seca! - se decía el Burrito, despreciándola. Vaya una cosa que me pone mi amo! Ay, cuándo se acabará el invierno y llegará la primavera, para poder comer hierba fresca y jugosa de la que crece por todas partes, en prado y junto al camino! Así suspirando el Burrito de nuestro cuento, fue llegando la primavera, y con la ansiada estación creció hermosa hierba verde en gran abundancia.

El Burrito se puso muy contento; pero, sin embargo, le duró muy poco tiempo esta alegría. El campesino segó la hierba y luego la cargó a lomos del Burrito y la llevó a casa. Y luego volvió y la cargó nuevamente. Y otra vez. Y otra. De manera que al Burrito ya no le agradaba la primavera, a pesar de lo alegre que era y de su hierba verde. Ay, cuándo llegará el verano, para no tener que cargar tanta hierba del prado! Vino el verano; mas no por hacer mucho calor mejoró la suerte del animal. Porque su amo le sacaba al campo y le cargaba con mieses y con todos los productos cosechados en sus huertos. El Burrito descontento sudaba la gota gorda, porque tenía que trabajar bajo los ardores del Sol. - Ay, qué ganas tengo de que llegue el otoño! Así dejaré de cargar haces de paja, y tampoco tendré que llevar sacos de trigo al molino para que allí hagan

harina. Así se lamentaba el descontento, y ésta era la única esperanza que le quedaba, porque ni en primavera ni en verano había mejorado su situación.

Pasó el tiempo... Llegó el otoño. Pero, qué ocurrió? El criado sacaba del establo al Burrito cada día y le ponía la albarda. - Arre, arre! En la huerta nos están esperando muchos cestos de fruta para llevar a la bodega. El Burrito iba y venía de casa a la huerta y de la huerta a la casa, y en tanto que caminaba en silencio, reflexionaba que no había mejorado su condición con el cambio de estaciones. El Burrito se veía cargado con manzanas, con patatas, con mil suministros para la casa. Aquella tarde le habían cargado con un gran acopio de leña, y el animal, caminando hacia la casa, iba razonando a su manera: - Si nada me gustó la primavera, menos aún me agrado el verano, y el otoño tampoco me parece cosa buena, Oh, que ganas tengo de que llegue el invierno! Ya sé que entonces no tendré la jugosa hierba que con tanto afán deseaba. Pero, al menos, podré descasar cuanto me apetezca. Bienvenido sea el invierno! Tendré en el pesebre solamente paja seca, pero la comeré con el mayor contento.

Y cuando por fin, llegó el invierno, el Burrito fue muy feliz. Vivía descansado en su cómodo establo, y, acordándose de las anteriores penalidades, comía con buena gana la paja que le ponían en el pesebre. Ya no tenía las ambiciones que entristecieron su vida anterior. Ahora contemplaba desde su caliente establo el caer de los copos de nieve, y al Burrito descontento (que ya no lo era) se le ocurrió este pensamiento, que todos nosotros debemos recordar siempre, y así iremos caminando satisfechos por los senderos de la vida: Contentarnos con nuestra suerte es el secreto de la felicidad.

FIN

4. En este punto el profesor va a socializar a los estudiantes los elementos del cuento que son los siguientes:

**Tema:** es el motivo central y básico de la obra, su objeto único y primordial. En otras palabras, el tema es la esencia de la idea principal.

- En este elemento, el profesor les dará a los estudiantes varias opciones acerca del tema, para que los estudiantes escojan cual es la correcta.

**Personajes:** Son los seres creados por el autor para tomar parte en la obra. Quien realiza la acción fundamental es el personaje principal, héroe o protagonista, que se enfrenta a una determinada realidad. Los personajes revelan una norma de conducta o sea, carácter, que se muestra por un proceder exterior sujeto a las costumbres, el medio familiar y social, la educación y edad, entre otros. Un personaje colectivo puede ser la sociedad en cuyo medio debe realizarse la acción del protagonista.

- En este elemento, el profesor va a entregarles a cada grupo de estudiantes, unas paletitas en cuales van estar dibujados los personajes del cuento y otros dibujos que no lo son, con el fin de que los estudiantes identifiquen los personajes primarios y secundarios del cuento.

**Acción:** En toda narración la acción se concentra en la lucha que realiza el héroe al enfrentarse a una determinada realidad. Los momentos de esa lucha son parte de la acción y las relaciones entre ellos, la acción total.

- En este elemento, cada grupo va a escribir en una hoja en blanco, los momentos o ratos vividos por el personaje principal, para que luego uno de los integrantes del grupo lea lo que escribieron, y de esta manera trabajar conjuntamente para determinar la acción en el cuento.

**Tiempo:** Hay un tiempo exterior que es el mismo cronológico con el cual se mide la duración de la acción; el interior corresponde al mundo del personaje y se manifiesta dentro de él. Como técnica literaria puede manejarse en forma lineal, es decir, tener principio y continuar con una secuencia lógica de los hechos hasta el final. Puede también comenzar por el final y narrar hacia el pasado, o presentar la acción en forma circular empezando por el final para llegar a donde había comenzado.

- En este elemento, el profesor va a tomar como ejemplo las estaciones (verano, invierno, primavera y otoño) para determinar el tiempo del cuento, en donde se va a tomar una o dos acciones realizadas por el personaje principal en cada una de estas. Para que de esta forma los estudiantes comprendan mejor dicho elemento.

**Lugar:** Es el espacio donde se desarrolla la acción. También puede ser exterior e interior. El exterior es el espacio físico que puede ser general o específico. El interior está en la conciencia del héroe.

- En este elemento, el profesor va a describir ampliamente el lugar donde se desarrolló la acción. Luego los estudiantes tendrán que hacer un dibujo según la descripción dada por el profesor, y de esta manera determinar el lugar donde transcurrió la acción.

Las anteriores pautas se dan con el fin de que la actividad de las partes y elementos del cuento se más didáctica y comprensible para los estudiantes. Sin embargo el profesor encargado del área de español, es autónomo, en el sentido que puede aplicarla de esta manera o cambiarla como lo vea más conveniente.

*“Pequeño amiguito ¿Quieres ser habitante de un fantástico mundo donde todo puede ser posible? Entonces ámate a descubrir el maravilloso y mágico mundo de la composición de cuentos”.*

### **IDENTIFICACIÓN DE ORACIONES**

**Propósito:** para lograr que nuestras ideas expresadas por escrito, tengan sentido y sean entendibles, es importante tener en cuenta su organización y coherencia. Entonces, con relación a esto Díaz (1999) considera que “El alumno no podrá redactar oraciones de manera eficaz mientras no conozca las condiciones que rigen para ellas en el texto escrito: desde un punto de vista gráfico, comienzan con mayúscula y terminan en punto. Desde un punto de vista semántico, toda oración debe contribuir al desarrollo proposicional de un texto.”(p.115).

Considerando esta información, es básico que el estudiante logre identificar las oraciones en un texto, en este caso en el cuento, con el fin de que el al momento de escribir, trate de ubicar los signos de puntuación de una manera adecuada, y no sean estos mal utilizados lo largo de la composición, para que de esta manera el texto no pierda coherencia, y asimismo se logre organizar las ideas en forma elegante y comprensible.

**Objetivo:** que los estudiantes identifiquen oraciones en el cuento el Flautista Hamelin, utilizando los signos de puntuación de una manera correcta y organizada.

**Descripción:** este taller se aplicará de forma individual. Y consiste básicamente en dos pasos, en el primero de ellos los estudiantes van a trabajar en la identificación de oraciones en los diferentes párrafos del cuento El Flautista de Hamelín. En el segundo paso, los estudiantes van a trabajar en la ubicación de los signos de puntuación, los cuales fueron suprimidos en un párrafo del mismo cuento.

**Estrategia:** Los pequeños detectives van a identificar las oraciones en el cuento el Flautista de Hamelín.

### ACTIVIDAD

- I. a. Lee atentamente la primera parte de este cuento, la cual está dividida en cuatro párrafos.
- b. Subraya con diferentes colores teniendo en cuenta en donde comienza y termina las oraciones que aparecen en cada párrafo.
- II. a. Ahora, lee atentamente los párrafos restantes del 5 al 8.
- b. Una vez, leído dichos párrafos reescríbelos en una hoja en blanco, colocando los signos de puntuación pertinentes donde estos hagan falta; considerando que, debes escribir con mayúscula después de cada punto seguido o a parte, con el fin de darle sentido al párrafo.

### EL FLAUTISTA DE HAMELIN

1. Hace mucho, muchísimo tiempo, en la próspera ciudad de Hamelín, sucedió algo muy extraño: una mañana, cuando sus gordos y satisfechos habitantes salieron de sus casas, encontraron las calles invadidas por miles de ratones que merodeaban por todas partes, devorando, insaciables, el grano de sus repletos graneros y la comida de sus bien provistas despensas. Nadie acertaba a comprender la causa de tal invasión, y lo que era aún peor, nadie sabía qué hacer para acabar con tan inquietante plaga.

2. Por más que pretendían exterminarlos o, al menos, ahuyentarlos, tal parecía que cada vez acudían más y más ratones a la ciudad. Tal era la cantidad de ratones que, día tras día, se enseñoreaba de las calles y de las casas, que hasta los mismos gatos huían asustados. Ante la gravedad de la situación, los prohombres de la ciudad, que veían peligrar sus riquezas por la

voracidad de los ratones, convocaron al Consejo y dijeron: "Daremos cien monedas de oro a quien nos libre de los ratones".

**3.** Al poco se presentó ante ellos un flautista taciturno, alto y desgarbado, a quien nadie había visto antes, y les dijo: "La recompensa será mía. Esta noche no quedará ni un sólo ratón en Hamelín". Dicho esto, comenzó a pasear por las calles y, mientras paseaba, tocaba con su flauta una maravillosa melodía que encantaba a los ratones, quienes saliendo de sus escondrijos seguían embelesados los pasos del flautista que tocaba incansable su flauta.

**4.** Y así, caminando y tocando, los llevó a un lugar muy lejano, tanto que desde allí ni siquiera se veían las murallas de la ciudad. Por aquel lugar pasaba un caudaloso río donde, al intentar cruzarlo para seguir al flautista, todos los ratones perecieron ahogados.

**5.** Los hamelineses, al verse al fin libres de las voraces tropas de ratones, respiraron aliviados ya tranquilos y satisfechos, volvieron a sus prósperos negocios, y tan contentos estaban que organizaron una gran fiesta para celebrar el feliz desenlace, comiendo excelentes viandas y bailando hasta muy entrada la noche a la mañana siguiente, el flautista se presentó ante el Consejo y reclamó a los prohombres de la ciudad las cien monedas de oro prometidas como recompensa.

**6.** Pero éstos, liberados ya de su problema y cegados por su avaricia, le contestaron: "¡Vete de nuestra ciudad!, ¿o acaso crees que te pagaremos tanto oro por tan poca cosa como tocar la flauta?" y dicho esto, los orondos prohombres del Consejo de Hamelín le volvieron la espalda profiriendo grandes carcajadas.

**7.** Furioso por la avaricia y la ingratitud de los hamelineses, el flautista, al igual que hiciera el día anterior, tocó una dulcísima melodía una y otra vez, insistentemente pero esta vez no eran los ratones quienes le seguían, sino los niños de la ciudad quienes, arrebatados por aquel sonido maravilloso, iban tras los pasos del extraño músico cogidos de la mano y sonrientes, formaban una gran hilera, sorda a los ruegos y gritos de sus padres que en vano, entre sollozos de desesperación, intentaban impedir que siguieran al flautista nada lograron y el flautista se los llevó lejos, muy lejos, tan lejos que nadie supo adónde, y los niños, al igual que los ratones, nunca jamás volvieron en la ciudad sólo quedaron sus opulentos habitantes y sus bien repletos graneros y bien provistas despensas, protegidas por sus sólidas murallas y un inmenso manto de silencio y tristeza.

**8.** Y esto fue lo que sucedió hace muchos, muchos años, en esta desierta y vacía ciudad de Hamelín, donde, por más que busquéis, nunca encontraréis ni un ratón ni un niño.

## SEÑALAMIENTO DE RECURSOS COHESIVOS

**Propósito:** al momento de plasmar nuestras ideas por escrito, se debe ser mucho más cuidadoso en su organización de palabras, frases, enunciados, y en toda su estructura formal para lograr así un texto escrito unificado. Es decir, este proceso es más exigente que cuando se expresan las ideas de manera oral. Entonces, con el fin de reforzar la idea anterior, Díaz (1999) afirma que “tradicionalmente la oración ha sido estudiada teniendo en cuenta su estructura interna y se ha prestado poca atención al modo como las oraciones forman secuencias. Las oraciones en el texto escrito se someten a una organización mucho más rigurosa que la que predomina en el discurso oral; por tanto, es necesario ejercitar al alumno en la comprensión y el uso de esos recursos en forma apropiada en el texto escrito.” (p.116).

Teniendo en cuenta, lo anteriormente mencionado, se puede decir que es fundamental que el estudiante reconozca e identifique cómo las oraciones de un texto se fundamentan o se conectan unas con otras, es decir, que el sentido de un término, depende de otro término dicho anteriormente en el texto.

**Objetivo:** que el estudiante identifique las referencias de anáfora y catáfora en el cuento El León y el Ratón.

**Descripción:** Este taller se aplicará de forma individual. Y consiste básicamente en un punto, en el cual el estudiante identificará a que o a quien hace referencia las diversas palabras que están a lo largo del cuento, las cuales están en letra cursiva. Para la realización de este punto se va a dar tres opciones, que van a estar representados con un símbolo, en donde uno de estos va a tener la respuesta correcta. Entonces, los estudiantes van a subrayar o pintar el símbolo que crean que tiene la respuesta correcta.

**Estrategia:** *El caminito encantado para identificar recursos cohesivos en el cuento el León y el Ratón.*

#### ACTIVIDAD

I. Lee cuidadosamente el siguiente cuento.

#### El León y el Ratón

1. **Estaba** el león durmiendo la siesta bajo un árbol, y unos ratoncillos traviesos que pasaban por allí, al verle dormido se le **subieron encima** sin el menor respeto y empezaron a jugar, escondiéndose en **su larga melena** y saltando entre **sus patas**.

2. Pero tanto **alborotaron** que el león acabó despertándose, y ya se sabe que cuando alguien está durmiendo la siesta tranquilamente y lo despiertan, lo más probable es que se ponga de mal humor. El león lanzó un rugido terrible y los pobres ratones huyeron aterrados: pero con un rápido movimiento de **su poderosa garra**, **la fiera** atrapó al más pequeño de ellos y lo miró con expresión feroz.

3. “No me hagas daño”, suplicó el ratoncillo, “y seré tu amigo: si alguna vez estás en peligro, te ayudaré”.

4. Al león le hizo tanta gracia que lo soltó. ¡Aquel diminuto ratoncillo le ofrecía **su ayuda** a **él**, el rey de la selva!.

5. “Está bien, valiente”, **dijo riendo**, “siempre es bueno tener un aliado tan fuerte como tú”.

6. Poco después, el león cayó en la red de unos cazadores, y por más que se **debatió** y forcejeó no pudo soltarse. Ya se daba por perdido, cuando pasó por allí el ratoncillo que **royó** con sus afilados dientes un nudo de la red y lo dejó en libertad.

II. Ahora, que ya leíste el cuento, desarrolla este punto de la siguiente manera:

- En cada pregunta habrá tres opciones de respuesta, que van a estar representadas por un símbolo; lo que tienes que hacer es escoger la respuesta que tu consideres que es la correcta, rellenado o pintando aquel símbolo.

A. En el párrafo número uno ¿la palabra ***estaba*** a quién hace referencia?



Árbol



Ratoncillos



León

B. En el párrafo número uno ¿la oración ***subieron encima*** a quién hace referencia?



León



Traviesos



Ratoncillos

C. En el párrafo número uno ¿la oración ***su larga melena*** a quien hace referencia?



Fiera



León



Roedor

D. En el párrafo número uno ¿la oración ***sus patas*** a quién hace referencia?



Felino



Cazador



León

E. En el párrafo número dos ¿la palabra ***alborotaron*** a quién hace referencia?



Alguien

☆ Ratoncillos

♡ León

F. En el párrafo número dos ¿la oración **su poderosa garra** a quién hace referencia?

😊 León

☆ Pobres

♡ Ratón

G. En el párrafo número dos ¿la palabra **la fiera** a quién hace referencia?

😊 Ellos

☆ León

♡ Pequeño

H. En el párrafo número cuatro ¿las palabras **su ayuda** a quién hace referencia?

😊 El rey

☆ Otro

♡ Ratoncillo

I. En el párrafo número cuatro ¿la palabra **a él** a quién hace referencia?

😊 Diminuto

☆ Fiera

♡ Rey de la selva

J. En el párrafo número cinco ¿la oración **dijo riendo** a quién hace referencia?

😊 León

☆ Valiente

♡ Amigo

K. En el párrafo número seis ¿la palabra *debatío* a quién hace referencia?



Ratoncillos



Cazadores



León

L. En el párrafo número seis ¿oración *royó* a quién hace referencia?



León



Ratoncillo



Dientes

## REORDENACION DE SECUENCIAS ORACIONALES

**Propósito:** para que el texto cobre sentido y sea significativo, es necesario que cada una de las oraciones y frases que conforman el texto, estén adecuadamente conectadas, es decir que haya una relación lógica entre ellas. Es por eso, que según Díaz (1999) “El orden lógico de las secuencias de las oraciones es uno de los factores que garantizan la coherencia textual, por tanto, es conveniente orientar al alumno en cuanto al orden proposicional de un texto escrito”. (p.118).

De acuerdo a lo planteado por Díaz, es importante tener en cuenta que el estudiante reconozca adecuadamente el orden en una secuencia de oraciones, debido a que éstas, son la base fundamental para desarrollar correctamente la coherencia textual, y que de esta manera al plasmarla por escrito sea comprensible para el escritor y que además el lector al momento de leerla pueda comprender e interpretar el texto de una manera apropiada.

**Objetivo:** que el estudiante logre organizar de una manera adecuada las secuencias oracionales del cuento Estrellitas y Duendes.

**Descripción:** Este taller se aplicará de forma individual. Y consiste básicamente en un punto, en donde se le entregará al estudiante dos párrafos, en los cuales las oraciones que conforman cada párrafo van a estar en desorden. Entonces, el fin de esta estrategia es que el estudiante trate de organizarlas de una manera lógica.

**Estrategia:** *El laberinto mágico para reordenar las secuencias oracionales del cuento Estrellitas y Duendes.*

### ACTIVIDAD

- El siguiente cuento está conformado por tres párrafos, en los cuales las oraciones que conforman los dos primeros están en desorden. Por tal motivo, debes de leer muy bien cada una de las oraciones.
- Después de hacer tu lectura, tienes que encontrar el orden correspondiente de cada una de las oraciones. Tendiendo en cuenta que la primera oración ya está dada. Una vez encontrada la segunda oración, debes ubicarla en la caja que está al final de cada párrafo, y así sucesivamente con el resto de oraciones hasta que completes el párrafo uno. En cuanto al párrafo numero dos tienes que hacer lo mismo, considerando que la última oración de este ya está dada.
- Finalmente debes leer de nuevo los tres párrafos para conocer la historia del cuento.

### ESTRELLITAS Y DUENDES

- Lo que más gustaba al duendecillo era ver como cada mañana, con los primeros rayos de sol, todas las flores de su jardín iban abriendo una por una sus hojas.
- Vivía en una casita toda rodeada de montañas.
- Y caminando entre las rocas encontró una flor: era una flor preciosa, nunca había visto otra de igual belleza.
- Un duende muy travieso que siempre andaba riendo y saltando de un lado para otro.
- A su lado, un pequeño río que discurría plácidamente por la falda de la ladera describiendo un paisaje difícil de imaginar.

En el país de los cuentos había una vez un pequeño duende.

- No entendía como la flor más maravillosa del mundo podía estar triste.
- Un día como tantos otros, nuestro duendecillo vio como de una de sus hojas caía una pequeña lágrima.
- Le había cautivado tanto que paso toda la tarde mirándola. Era maravilloso verla cuando se contorneaba cada vez que el viento acariciaba sus hojas.
- Se acercó a ella y le pregunto: -“¿Por qué lloras?”. -Y contesto la flor: “me siento triste aquí entre las rocas, sin nadie que me mire salvo tu.
- Al siguiente día y al siguiente, y al otro, volvió para estar a su lado y mirarla.

Me gustaría vivir en un jardín como el tuyo y ser una más de entre las flores. Además, te concederé el deseo que mas quieras si me llevas allí.

Fue entonces, cuando el pequeño duende la tomo entre sus manos y con todo el cariño del mundo la planto en el lugar más bonito de su jardín. Una vez cumplido el deseo, la flor le dijo al duendecillo: - “Y bien, ahora que me has llenado de felicidad al traerme aquí, ¿que es lo que mas deseas en este mundo?”. Y el duendecillo entonces, la miro fijamente y contesto: - “Quiero ser flor como tu para sentirme por siempre a tu lado”. Y colorín colorado, en el país de los cuentos, el final ha llegado.

## LOS CONECTIVOS COMO ELEMENTOS DE COHESIÓN

**Propósito:** cuando se va a componer un escrito es conveniente darle una especial atención y uso a los diferentes nexos gramaticales, los cuales permiten que exista una relación lógica entre enunciados. De esta forma, Díaz (1999) afirma que “se llaman conectivos a toda una gama de elementos conjuntivos con los que se establece una relación lógica entre algo que se dijo anteriormente con algo que se va a decir a continuación. Los conectivos expresan directamente una relación específica (de causa, consecuencia, énfasis, repetición, contraste, analogía, etc.) En otras palabras, los conectivos son marcas que orientan al lector en el descubrimiento de la coherencia que subyace en la estructura superficial del texto. Mediante los conectivos el escritor organiza retóricamente y lógicamente la información de sus textos. El lector, por su parte, se apoya en los conectivos para descubrir con más facilidad cómo se relaciona en el texto la información nueva con la suministrada anteriormente”. (p.37 y 43).

De esta manera, se puede decir que es de suma importancia que el estudiante logre manejar e identificar una variedad de conectores acorde a su nivel o al grado que está cursando, para que de esta manera logre utilizarlos correctamente y por lo tanto hacer un escrito coherente y cohesivo. Y esto se consigue a través de la práctica constante, la cual debe ser auspiciada por el docente, él debe convertirse en el principal motivador que incentive al estudiante a leer, analizar y escribir ya sea diferentes tipos de textos o en este caso más particular cuentos para que así enriquezca su vocabulario. Es por eso, que la estrategia que se presenta a continuación es tan sólo una de tantas, donde se quiere que el docente de lengua castellana aplique o ponga en práctica con los estudiantes de grado quinto, para que así poco a poco tengan noción de que los conectores son palabras esenciales en un texto escrito, debido a que estos le dan sentido y

armonía a la composición y que por lo tanto, hagan correcto uso de ellos al momento de plasmar sus ideas por escrito.

**Objetivo:** que el estudiante logre identificar la versión correcta del cuento y ubicar de una manera adecuada, los conectores en los espacios en blanco de cada párrafo del cuento La oruga y el gusanito.

**Descripción:** este taller consistirá en tres pasos, en el primero se presentará a los estudiantes una primera versión del cuento, en el cual los dos primeros párrafos han sido modificados y por lo tanto su cohesión ha sido cambiada, puesto que se le han eliminado los conectores textuales que relacionan semánticamente sus oraciones.

En el segundo paso se presentará a los estudiantes una segunda versión del mismo cuento, utilizando también los dos primeros párrafos de éste, pero en esta versión dichos párrafos van estar completos, es decir los conectores van a estar en sus correspondientes lugares.

En cada una de las versiones de los cuentos, los estudiantes tendrán que responder algunas preguntas, en las cuales ellos comentarán sus impresiones acerca de que si aquella versión del cuento es completa, incompleta, si le faltan algo o algunas palabras o si hay algo de extraño en ella, o si por lo contrario la segunda versión es realmente completa y si tiene sentido.

Y por último en el tercer paso, se ha elaborado una pequeña actividad con el tercer y quinto párrafo, de los cuales se han sustraído los conectores que están ubicados al final de cada párrafo, con el fin de que los estudiantes escojan el conector que ellos consideren que es el más apropiado, y de esta manera lo escriban en los espacios correspondientes.

**Estrategia:** Palabritas mágicas que dan sentido al cuento La oruga y el gusano.

## ACTIVIDAD

I. Lee cuidadosamente los dos párrafos del siguiente cuento:

### **La oruga y el gusanito**

1. Un Parque lleno grandes árboles, un gusanito comía hojas una rama cercana una oruga lo observaba atención. Llegado el momento, la oruga le preguntó al gusanito: ¿Oye amiguito estás comiéndote las hojas este árbol, no ves me vas dejar una ramita la sombra?. El gusanito mirándola cara pocos amigos, detiene un momento su trabajo le responde: ¡Disculpe amiga oruga, yo no puedo perder el tiempo usted, se la pasa todo el día durmiendo y no se mueve esa rama, yo cambio tengo trabajar sol sol, comiéndome todas estas hojas, podré crecer llegar al tope este árbol, mirar las alturas el mundo!. ¿Ve lo importante es mi trabajo?.

2. Un poco sorprendida las palabras del gusanito, la oruga exclamó: ¡arrogante eres gusanito!. ¿No ves pretendes crecer costillas comerte todas las hojas del árbol, pensar un momento el daño le causas? ¡No podrá respirar alimentarse morirá, yo cambio no le hago ningún daño al dormir su rama, simplemente aprovecho su sombra tu conocimiento, te digo si es verdad me la paso todo día durmiendo esa es la manera puedo crecer algún día volar contemplar el mundo las alturas!. Ante las palabras la oruga, el gusanito soltó la risa burlándose ella le dijo: ¿vas a estar volando tu oruga, si tengo tiempo viéndote colgada esa rama?. ¡Mira mejor te levantas vas a comer estoy seguro cualquier momento te vas desmayar tanto pasar hambre!. La oruga no le prestó mayor atención las palabras burlas del gusanito, continuó muy tranquila reposando colgada la rama.

II. Ahora, responde las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué contraste de extraño en este cuento?
- b. ¿Le hacen falta algunas palabras a esos dos párrafos?
- d. ¿Crees que esos dos párrafos tienen sentido?
- c. Escribe algunas palabras que les hacen falta.

III. Lee cuidadosamente los dos párrafos del siguiente cuento:

En un Parque lleno de grandes árboles, un gusanito comía hojas mientras en una rama cercana una oruga lo observaba con atención. Llegado el momento, la oruga le preguntó al gusanito: ¿Oye amiguito porque estas comiéndote las hojas de este árbol, no ves que me vas a dejar sin una ramita para la sombra?. El gusanito mirándola con cara de pocos amigos, detiene por un momento su trabajo y le responde: ¡Disculpe amiga oruga, yo no puedo perder el tiempo como usted, que se la pasa todo el día durmiendo y no se mueve de esa rama, yo en cambio tengo que trabajar de sol a sol, comiéndome todas estas hojas, así podré crecer y llegar al tope de este árbol, para mirar desde las alturas el mundo!. ¿Ve lo importante que es mi trabajo?.

Un poco sorprendida por las palabras del gusanito, la oruga exclamo: ¡Que arrogante eres gusanito!. ¿No ves que pretendes crecer a costillas de comerte todas las hojas del árbol, sin pensar por un momento en el daño que le causas?.¡No podrá respirar y alimentarse y entonces morirá, yo en cambio no le hago ningún daño al dormir sobre su rama, simplemente aprovecho su sombra y para tu conocimiento, te digo que si es verdad que me la paso todo el día durmiendo ya que esa es la manera en que puedo crecer y algún día volar y contemplar el mundo desde las alturas!. Ante las palabras de la oruga, el gusanito soltó la risa y burlándose de ella le dijo: ¿Qué vas a estar volando tu oruga, si tengo tiempo viéndote colgada de esa rama?. ¡Mira mejor te levantas y vas a comer porque estoy seguro que en cualquier momento te vas a desmayar de tanto pasar hambre!. La oruga no le prestó mayor atención a las palabras y burlas del gusanito, continuó muy tranquila reposando colgada de la rama.

III. Ahora, responde las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué contraste de diferente en los dos párrafos que leíste anteriormente?
- b. ¿Crees que estos párrafos están más completos que los de la anterior versión? Si o no y por qué?
- c. ¿Le faltan o le sobran palabras?
- d. ¿Esos párrafos realmente si tienen sentido?

IV. Si quieres saber como termina este cuento, tienes que leer detenidamente los siguientes párrafos. En los párrafos tres y cinco vas a encontrar dos cajas que contienen palabras. Con estas palabras tienes que llenar los espacios en blanco, teniendo en cuenta que debes organizarlas de una manera correcta para que la narración tenga sentido.

3. Transcurrieron \_\_\_\_\_ un día muy soleado, el pequeño gusanito que ya se había convertido en un gusano adulto, llegó \_\_\_\_\_ fin a la última rama del árbol y muy erguido observó el bello paisaje desde las alturas \_\_\_\_\_ le permitía el inmenso árbol.

que	y	por
-----	---	-----

4. En ese momento escuchó que alguien lo llamaba, al voltear sorprendido vio a una gran mariposa que revoloteando muy alegre lo saludaba: ¡Hola amigo gusano como estás!. ¿ No te acuerdas de mí?.

5. ¡Soy aquella pequeña oruga \_\_\_\_\_ dormía sobre la rama de este árbol y de la cual tu tanto te burlabas, ahora mira como he crecido, soy una bella mariposa y como te dije en aquella oportunidad puedo volar hacia donde yo quiera \_\_\_\_\_ viajar\_\_\_\_\_ el mundo, en cambio tu sólo puedes contemplar el mundo desde esa rama del árbol, chao amigo espero\_\_\_\_\_ estas sinceras palabras te sirvan de reflexión \_\_\_\_\_ no te burles más nunca de ningún otro animalito del bosque!.

y	y	que	que	por
---	---	-----	-----	-----

6. La mariposa se fue volando muy alegre, mientras el gusano sintió una lágrima rodarle por la cara, a partir de ese momento no dejó de pensar en aquellas sabias palabras.

## JUEGO-EJERCICIO

**Propósito:** una manera de motivar al niño a componer un cuento, es despertando su imaginación, a través de situaciones llamativas que lo hagan reflexionar e ir más allá de lo habitual, para que de esta manera cree mundos posibles y fascinantes. Es por eso, que a través del juego-ejercicio (Caperucita Roja en Helicóptero) propuesto por Rodari (1999) se busca que “el niño reaccione a partir de un elemento nuevo, que es, a lado de cierta serie de acontecimientos, inesperados; para integrar la palabra dada en la historia conocida; para hacer que las palabras acostumbradas reaccionen en el nuevo contexto en que se encuentran”. (p. 74).

Con base en lo previamente argumentado, se puede decir que una forma de motivar e incentivar a los estudiantes a componer un cuento es por medio de la innovación, en donde no sólo se limite al estudiante a escribir un cuento como tal, si no que a partir de uno ya conocido, se le modifiquen algunos elementos que lo hacen tradicional y único, con el fin de que a partir de esto los estudiantes imaginen, sueñen, y se diviertan construyendo una versión diferente de aquel cuento.

**Objetivo:** que el estudiante componga un cuento, utilizando como base una serie de palabras para hacer dicha composición.

**Descripción:** este taller se aplicará de forma individual. Y consiste básicamente en tres puntos, en el primero se presentará a los estudiantes algunas palabras claves del cuento “Los tres cerditos”, y una o dos palabras totalmente desconectadas de la historia. El segundo punto es que a partir de esas palabras los estudiantes inventen una nueva historia, utilizándolas a lo largo de la composición. Y el tercer punto es realizar un dibujo creativo sobre el cuento.

**Estrategia:** “¡Hey! amiguito arriégate a cambiar el rumbo de la historia de los tres cerditos”.

### ACTIVIDAD

1. Lee atentamente las siguientes palabras. Estas tienen relación con el cuento los tres cerditos, y dos no tienen relación con esa historia. Las palabras son:

- Los tres cerditos, el lobo, la mamá cerdita, la casa de paja, la casa de estacas, la casa de ladrillos, *el puente hechizado y el castillo de plata.*

2. Tienes que componer un cuento diferente, teniendo en cuenta cada una de las palabras expuestas en el primer punto.

3. Realiza un dibujo alusivo al cuento que tú realizaste.

***IDEAS PARA DESARROLLAR ALGUNAS ESTRATEGIAS COMPLEMENTARIAS EN LA  
COMPOSICIÓN ESCRITA DE CUENTOS***

En esta propuesta, las estrategias complementarias que se presentarán a continuación tiene unos propósitos claros, la cual está enfocada primero que todo en fomentar la lectura por medio de cuentos, con el fin de que pueda ser más llevadero y ameno el proceso escritor, porque la lectura y la escritura son actividades que están estrechamente relacionadas. Además, otro propósito de las estrategias es que el niño se sienta cómodo, motivado, y que se le despierte el gusto por la lectura y sobre todo por la composición escrita de cuentos. Asimismo, que a través de éstas los estudiantes aprendan poco a poco a plasmar sus ideas, y que todo ese derroche de fantasía pensado y expresado por ellos este organizado, y que sus partes estén conectadas entre si, dando de esta manera sentido al texto. Considerando así aspectos que previamente se han trabajado en los anteriores talleres de estrategia metodológica para la enseñanza de la composición escrita.

De esta forma, se van a tener en cuenta unas ideas para desarrollar algunas estrategias complementarias en la composición escrita de cuentos, las cuales se pueden utilizar en la elaboración de otros talleres, que servirán para reforzar y fomentar la habilidad escritora de los estudiantes, porque sólo a través de la práctica constante, de la revisión de varios borradores, de la corrección y edición de las composiciones, se puede llegar a mejorar y desarrollar una buena composición escrita, que en este caso estaría enfocada en la redacción de cuentos. Debido a que el cuento es un relato breve, en el cual, el estudiante puede despertar su imaginación de una manera espontánea, además, éste es un medio de expresión que les gusta más a los estudiantes porque es más llamativo debido a sus historias y los relatos fantásticos presentes en éste.

A continuación se van a enumerar una lista de ideas para desarrollar actividades complementarias, entre estas ideas se tienen algunas que fueron tomadas del libro de Gianni Rodari (Gramática de la Fantasía, introducción al arte de inventar historias, (1999)). Entre ellas tenemos lo siguientes:

- La técnica de las **“hipótesis fantásticas”** es muy sencilla. Su forma proviene, precisamente, de la pregunta: ¿Qué pasaría si.....?. En el interior de esa hipótesis todo se vuelve perfectamente lógico y humano, se carga de significados abiertos a diferentes interpretaciones, el símbolo sobrevive autónomamente y son muchas las realidades a las que se adapta. Para formular la pregunta se eligen al azar un sujeto y un predicado. Su unión nos dará la hipótesis sobre la cual trabajar. (p. 39).

- **“Error Creativo”**. De un error puede nacer una historia, no hay en ello ninguna novedad. Si, al pasar a máquina un artículo, resulta que escribo “Cocombia” en lugar de “Colombia”, he descubierto un país nuevo, sabroso y silvestre: sería una lástima sacarlo de los mapas de lo posible por medio de un borrador especial; mejor explorarlo, como turistas de la fantasía. Un magnífico ejemplo de error creativo se encuentra, según Thompson (*Las fabulas en la tradición popular*), en *La Cenicienta* de Perrault: la zapatilla que, en principio, debía ser de *vaire* (una especie de piel), sólo por una afortunada desgracia se volvió de *verre*, es decir “de cristal”. Una zapatilla de cristal es sin duda más fantástica que cualquier otra pantufla de piel, y más rica en seducciones, aunque haya nacido de un error de transcripción. El error ortográfico, si se considera con atención, puede dar lugar a todo tipo de historias cómicas e instructivas, dotadas de un trasfondo ideológico. (p. 48).

- **“A equivocarse las historias”** puede nacer en cualquier casa, en cualquier momento.

Ejemplo: -Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

-No. ¡Roja!

-¡Ah! Si. Roja. Bueno, su padre la llama y...

-Pero no, no era su padre, era su mamá.

-Correcto. La llama y le dice: ve donde la tía Rosita y llévale...

-Ve donde la abuela, le dijo, ¡no la tía!

Etcétera.

Se trata de un juego más serio de lo que podría parecer a primera vista. Pero hay que saberlo jugar en el momento justo. Los niños, en lo que se refiere a las historias, son en buena medida conservadores. Quieren volver a escucharlas con las mismas palabras de la primera vez, por el placer de reconocerlas, de aprenderlas de arriba abajo en la secuencia correcta, de volver a sentir las emociones del primer encuentro, en el mismo orden: sorpresa, miedo, y satisfacción. (p. 71).

- **“Los cuentos al revés”**. Una variante del juego de equivocar las historias consiste en una inversión premeditada y orgánica del tema de la historia. Ejemplo: La caperucita Roja es mala y el lobo es bueno..... De esta manera, la técnica del error se convierte en un pensamiento guía, un proyecto de diseño. El producto será parcial o totalmente inédito, según que la “inversión” se haya aplicado solamente a uno o a todos los electos del cuento inicial. (p.77).

- **“Qué cosa ocurre después”** -¿Y después? -preguntan los niños, cuando el narrador termina. Incluso cuando el cuento termina, siempre hay la posibilidad de un “después”. Los personajes están listos para actuar, conocemos su comportamiento, sabemos que relaciones tienen entre sí. La simple introducción de un elemento nuevo, vuelve a poner en movimiento todo el mecanismo, como saben todos aquellos que han escrito o imaginado “continuaciones” de Pinocho. (p. 79).

•“*El niño como protagonista*”.

--Érase una vez un niño que se llamaba Carlitos.

--¿Cómo yo?

Como tú.....

En este diálogo clásico entre madre e hijo hay una primera explicación de ese bellissimo “imperfecto” que los niños usan para comenzar el juego:

\_Yo era el guardia, y tú escapas.

--Tú gritas..... (p. 138).

También, se tomaron algunas ideas formuladas por Yolanda Sassoon (2008)

•Cerca de la escuela hay una casa abandonada. Con miedo, pero también con muchísima curiosidad, decides visitarla... Las calles están solitarias, así que es fácil entrar por una ventana sin que nadie te vea. Entras en silencio, y cuando te encuentras en la estancia, un gato que se había refugiado en la casa corre asustado... En su carrera tira un florero que estaba sobre la mesa. Queda roto sobre el suelo... y entre los restos ves una carta... La lees... ¿A quién está dirigida y qué dice? Escribe el texto.

• Viajabas en un autobús hacia la playa. A la mitad de la carretera el transporte se descomponen... Escribe qué pasa a partir de ese incidente...

• Estás parado frente a una ventana. Miras hacia el exterior con interés. Algo está sucediendo afuera... Narra lo que estás viendo...

- Inventa un animal que sólo existe en nuestra imaginación: una combinación entre un oso y un murciélago... ¿Qué nombre recibe? ¿Cómo es su apariencia? ¿Cuál es su naturaleza? (apacible, feroz, nervioso, violento, etc.) ¿Cuáles son sus costumbres? ¿Cómo es el entorno donde vive? Escribe un texto ligando todas las características de ese animal imaginario.
- Alarga por escrito la siguiente frase: Salieron bajo la lluvia...

## CONCLUSIONES

De acuerdo, a todo el proceso investigativo realizado y tomando como base fundamental los resultados obtenidos, se puede concluir lo siguiente:

Se logró evidenciar y comprender mejor las diversas dificultades que los estudiantes de 5-2 presentaron en cuanto al manejo de los aspectos de coherencia y cohesión en la composición escrita de cuentos.

De manera que durante la realización de los talleres se observó que los estudiantes, no estaban familiarizados con actividades como las que se llevó a cabo en esta investigación. Porque para la mayoría de ellos, aquellas actividades fueron nuevas y por lo tanto, resultaron complicadas al momento de desarrollarlas. En este sentido es importante considerar que el docente del área de Español tiene también un grado de responsabilidad, debido a que es él o ella quien tiene que exponer a los estudiantes a actividades llamativas e innovadoras, que sean significativas y que estén encaminadas a un desarrollo integral en el proceso lector y escritor. De esta manera, se tomó una conclusión de la profesora García de Morán (citada en Electa-(2002)) donde señala que: “Los alumnos no saben leer ni escribir porque los docentes no saben hacerlo y éstos no lo hacen porque los programas están estructurados en términos de conductas y contenidos y no en términos de procesos, por este motivo los dos repiten mecánicamente, no comprenden, no interpretan, no valoran, no crean y no enjuician”. (García de Morán, 1998, ENDIL).

En cierta medida, lo que afirma anteriormente García es cierto debido a que los docentes del área de Español muchas veces se limitan a seguir un programa académico, en el cual ya está estipulado lo que se debe trabajar. Por tal motivo algunos docentes no incluyen actividades o

estrategias encaminadas a desarrollar poco a poco el proceso y la práctica lectora y escritora, más no fragmentarlo en contenidos encajonados.

Por otra parte se puede decir que los estudiantes presentaron dificultades en la comprensión de las instrucciones de los talleres, así como también en la de los cuentos que se utilizaron para hacer dichos talleres. Es importante decir y aclarar que los investigadores leían los cuentos y las instrucciones dos veces antes de su desarrollo, para que de esta manera hubiese una mejor comprensión.

Con respecto a lo anterior, Lerner (2003) argumenta que “en la enseñanza de la lengua escrita son bien conocidas: en un comienzo lectura mecánica (?) y sólo más tarde lectura comprensiva; las letras o sílabas se presentan en forma estrictamente secuenciada y -por supuesto- antes que la palabra; que la oración, que el texto; los alumnos deben comprender "literalmente" el texto antes de hacer una interpretación propia de él y mucho antes de poder hacer una lectura crítica ... Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad.” (p. 52).

Considerando lo expuesto por Lerner es conveniente que a los estudiantes se les refuerce y trabaje la comprensión de lectura, con lecturas que sean agradables, interesantes y comprensivas de acuerdo a su nivel, en donde lo primordial y fundamental es que ellos perciban el texto, es decir que se familiaricen con éste, para que luego lo puedan interpretar de una manera adecuada, y de esta forma puedan tener una comprensión más significativa y no literal y descontextualizada de éste.

En cuanto a las respuestas dadas por los estudiantes sobre algunas preguntas tanto de comprensión, como de descripción de algún personaje de los cuentos, se logró identificar que ellos presentan falencias al momento de redactar sus respuestas porque éstas no son coherentes

con relación al texto y además son incompletas. También, presentan problemas de ortografía, por lo cual se dificulta comprender lo que querían expresar los estudiantes.

Con relación al manejo de los elementos de coherencia y cohesión se pudo observar que el desempeño de los estudiantes no fue bueno, debido al escaso uso de conectores para dar sentido a sus composiciones. De este modo es importante resaltar que, a los estudiantes se les facilita más el uso del conector copulativo y de adición (*Y*), puesto que ellos están más acostumbrados a utilizar este, que los otros conectores utilizados o nombrados en el desarrollo de los talleres. Igualmente, el escaso o limitado vocabulario que manejan los estudiantes en sus composiciones hace que se repitan muchos términos y conectores.

Con relación a la referencia (anáfora, catáfora) los estudiantes tuvieron problemas para analizar e identificar cada una de ellas, por tal motivo ellos tuvieron dificultades para contestar esas respuestas porque la mayoría de estas no eran coherentes con lo que se preguntaba, no estaban bien redactadas, y otras eran incompletas. Al mismo tiempo, se evidenció un mal manejo de los conectores en las respuestas que dieron los estudiantes. Además, la mayoría de los estudiantes respondieron literalmente, debido a que se limitaron a contestar sólo lo que se les preguntó y no fueron más allá, es decir; no hicieron inferencia o no dieron razones del porque de la respuesta.

Finalmente, en la composición de cuentos, se puede decir que se condensaron todos los problemas expuestos anteriormente, porque los estudiantes tuvieron falencias al momento de componer su respectivo cuento. Es decir ellos tuvieron problemas en aspectos de coherencia como: secuencia lógica de oraciones y párrafos. En cuanto a los aspectos de cohesión se presentó escaso uso de referencias anafórica, elíptica, demostrativa y relativa, así como también el uso limitado de conectores y de palabras o sinónimos para remplazar términos repetidos (sinonimia)

y el sobre uso del conector “Y”. Además, como se había anunciado al principio persistieron los problemas de ortografía y manejo inadecuado de signos de puntuación, ya que cuando se los utiliza, éstos son mal ubicados a lo largo de la composición, y de esta manera hacen que se pierda las ideas que quieren expresar, cortando así el sentido de las mismas.

De otro lado, se puede concluir que los estudiantes no tuvieron un desempeño exitoso, puesto que en todos, se evidenció diversos problemas al momento de componer los cuentos. Una de las razones de esto podría ser, que no se ha trabajado de una manera constante con talleres que estén encaminados a fortalecer los diversos aspectos de coherencia y cohesión como se dijo anteriormente. Por esta razón, es necesario realizar una propuesta, la cual esté enfocada en reforzar dichos aspectos al momento de componer cuentos. Es así que, se elaboró una propuesta llamada *“Pequeño amiguito ¿Quieres ser habitante de un fantástico mundo donde todo puede ser posible?. Entonces ámate a descubrir el maravilloso y mágico mundo de la composición de cuentos”*, para tratar de mejorar todas las falencias que mostraron los estudiantes, y de esta manera ayudar a desarrollar su proceso lector y escritor tomando el cuento como base para llevar a cabo dicho proceso, ya que a través de éste se puede explorar mundos asombrosos y extraordinarios, en donde el niño se puede convertir en parte de estos mundos y sus historias, desarrollando y utilizando de esta manera su imaginación al momento de componer dichas historias. O como lo señala Rodari (1999) en donde dice que a través del uso de la fantasía se puede “establecer una relación activa con la realidad. Y también, se puede mirar el mundo a la altura de un hombre, pero también desde lo alto de una nube (con los aviones es más fácil). Con las historias y los procedimientos fantásticos para producirlas, nosotros ayudamos a los niños a entrar en la realidad por la ventana, en vez de hacerlo por la puerta. Es más divertido y por lo tanto más útil”. (P.42-43).

## BIBLIOGRAFÍA

- Calvache, J. E., (2005). La investigación una alternativa pedagógica y didáctica en la formación profesional. Pasto: Editorial CEPUN .30 y 64
- Cañón, V. N., Baquero, G. M., & Parra, R. O. (1990). Literatura infantil didáctica. Centro de enseñanza desescolarizada. Universidad Santo Tomas de Aquino. Bogotá: USTA editor. 216-217.
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir: como se aprende a escribir. Barcelona: Paidós comunicación. 19
- Díaz, R. A. (1999). Aproximación al Texto Escrito. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia .1, 25-34.
- Duarte, J. F. Investigación en si. Mayo 13, 2003, de <http://www.monografias.com/trabajos14/la-investigacion/la-investigacion.shtml> - 49k
- Lerner, D. (2003). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica para la Lectura. México.52
- Lomas, C. (1999). Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras: Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol 1. Madrid: Editorial Paidós. 133-170, 358 y 362
- Londoño, P. (2003). La enseñanza de la lengua materna: Un reto para el docente, del decir al hacer. En: Revista hechos y proyecciones, No. 12.. Pasto. Editorial Universitaria. Universidad de Nariño UNED. 54-57.
- Martínez, M. C. (1997). Análisis del Discurso: Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Cali: Editorial Universidad del Valle. 41-80.
- Martínez, P. L. M. (2006). Comunicación y lenguaje: Competencia comunicativa supuestos de

los profesores de básica primaria. Colección Textos de rehabilitación y desarrollo.

Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario .Facultad de Rehabilitación y

Desarrollo Humano. 19,21,24, 25.

Quiles de la Luz, L. (1968, Noviembre). El cuento en la literatura puertorriqueña. Universidad de Puerto Rico: Editorial U.P.R. 11-13.

Rey de Sánchez, N. & Campos, C. V. (1991). Español Sin Fronteras. Un enfoque semántico comunicativo. Educación Básica Secundaria Grado 7º. Estructura del Cuento. Santafé de Bogotá: Editorial Voluntad. 97.

Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias. Santafé de Bogotá: Editorial Panamericana. 39, 42-43, 48, 71, 74, 77, 79 y 138.

Sánchez, A. (2000). Redacción Avanzada. . México: Internacional Thomson Editores. 233-234.

Sánchez, B. (1972, julio). Lenguaje Escrito, Diagnóstico, Enseñanza y

Recuperación. La composición escrita. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. 9-10.

Sassoon, Y (2008). Diez actividades de escritura creativa.

<http://planetadepapel.blogspot.com/2008/03/diez-actividades-de-escritura-creativa.html>

Torres, P. M. E., (2002). La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento.

En: Publicación Electrónica: Agora Trujillo, Revista del centro regional de investigación, humanística, económica y social. Año 5-No. 9. Enero-Junio 2002. Mérida – Venezuela.

Centro de Teleinformación (CTI). Corporación Parque Tecnológico de Mérida

(CPTM)Universidad de Los Andes. 13. (pdf)

[http://biosalud.saber.ula.ve/cgi-bin/be\\_alex.exe?Acceso=T016300001266/5&Nombrebd=SSABER](http://biosalud.saber.ula.ve/cgi-bin/be_alex.exe?Acceso=T016300001266/5&Nombrebd=SSABER)

Villabona, R. C., & Vargas, P. R. (1995). Español Dinámico: Educación Básica Secundaria

Dificultades en la composición escrita de cuentos.140

Grado 6°. El León y el Ratón. Santafé de Bogotá. Rei Andes Ltda. 145.

## ANEXOS

### TALLER No.1

Institución: I.E.M. José Artemio Mendoza Carvajal

Curso: 5-2

Fecha: \_\_\_\_\_ de Octubre de 2008

Responsables: Deicy Eraso y Cesar Burbano

- Reordena el cuento por párrafos, teniendo en cuenta su desarrollo general, debido a que este cuento está en desorden. De esta manera, a lado de cada párrafo hay una pequeña línea, en la cual vas a escribir el número correspondiente a cada párrafo, (recuerda que este cuento esta dividido en 8 párrafos).

### LA BELLA Y EL GUSANO

La golondrina vino temprano a bañarse porque tenía una fiesta al mediodía: vivía muy ocupada. El gusano le habló, temblando, de su profundo amor. Temía que la golondrina no le entendiera, no le diese tiempo de explicarse, siguió hablando sin saber qué decía; el corazón, dando saltos de trapequista, siguió no supo al fin cuánto rato, luego se quedó mudo como una piedra, sin atreverse a entregarle las flores que du-

El desdichado gusano se enamoró hasta la locura de aquella golondrina, no vivió más que para pensarla, para el deseo de verla, para la remota esperanza de que ella lo amara. La volvió a ver otra tarde pero no pudo alcanzarla. ¿De dónde vendría? ¿A dónde iría? Ya lo torturaban las preguntas. Se arrastró con pena hasta lo más profundo del bosque, donde su cueva se le antojó más fea que nunca, y volvió a esperarla. No podía estarse quieto, se revolcaba ante el fuego, se revolcaba en los sueños, amanecía pálido y sudoroso, enredado.

Era un gusano solitario y triste que se enamoró de una golondrina que pasó una tarde de verano. Una bella golondrina de suave y lánguido vuelo que vivía de fiesta en fiesta, sin ninguna preocupación, arrogante y feliz.

-¿A dónde vas?  
-Voy a beber al lago -dijo la golondrina sin mirar.  
-¿Dónde vives?  
-En el tejado del hotel de Los Ángeles -dijo la golondrina sin mirar.  
Y desapareció.  
Qué linda, pensó el gusano, pero qué criatura más linda.

rante la noche se marchitaron y las hormigas mordisquearon en los descuidos del enamorado vigilante. Pasado el asombro, la golondrina se burló, lo humilló con su arrogancia de loca feliz y se fue. Se le hacía tarde.  
El gusano siguió esperándola. -Picotéame -le dijo, desesperado.

Otra tarde en que su corazón no daba más la golondrina se detuvo a su lado y picoteó entre las piedras. El gusano quedó paralizado, perdido; de una vez se hizo un violento nudo y se paralizó. Ay, madre. El pobre ni parpadeaba. Ya la golondrina alzaba vuelo cuando tartamudeó:

Pero a la golondrina no le gustaba el sabor a gusano. Era muy exquisita.  
Volaba alto y divino. -Cásate conmigo.  
Pero la golondrina no amaba al gusano -Tú estás loco, descarado.  
No amaba a nadie. Quería disfrutar la vida. Y no amaba a nadie. Era libre. -Muérete -dijo la golondrina, que tenía un corazón duro. Que era bella pero con un corazón duro.  
Y el gusano murió.  
Las hormigas se repartieron su carne y durmieron la siesta entre trocitos de hojas, arrulladas por un ritmo delicioso y profundo.  
Era la golondrina que se bañaba en el lago.

El gusano corrió, corrió hasta el lago, donde llegó de noche porque corría muy despacio y porque sucumbió a la tentación de recoger las flores más bellas del camino: la golondrina no estaba. La brisa rasgaba la superficie del agua, que a esa hora no retrataba los despeinados árboles de la orilla. El gusano, que no conocía ningún hotel, pasó allí la noche.

TALLER No. 2

Institución: I.E.M. José Artemio Mendoza Carvajal

Curso: 5-2

Fecha: \_\_\_\_\_ de Octubre de 2008

Responsables: Deicy Eraso y Cesar Burbano

I. De acuerdo al texto (Domingo siete) narrado por los profesores responde las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué uno de los compadres vivía de mal genio?
2. ¿Por qué Agustín tuvo un sueño tan extraño con unos marranos?
3. ¿Por qué razón los pájaros le quitaron el coto a Agustín?
4. ¿Por qué Régulo sintió envidia de Agustín?
5. ¿Por qué Régulo ahora vive más furioso que nunca?

II. Haz un dibujo alusivo con respecto a uno de los personajes del cuento.

a. Ahora, llena los espacios en blanco de cada párrafo utilizando las palabras que están al final de cada párrafo, teniendo en cuenta que debes organizarlas de una manera correcta para que la narración tenga sentido.

DOMINGO SIETE

1. Había una vez dos compadres: el uno tenía casa, tierras, animales \_\_\_\_ todo lo que los hombres creen que necesitan para ser felices, pero vivía casi siempre de mal genio \_\_\_\_ tenía una enfermedad en el cuello cuyo nombre es coto. Se llamaba Régulo. Agustín, el otro, era pobre y nada tenía, \_\_\_\_ le gustaba cantar y era el primero en burlarse de su cuello, también abultado.

porque y pero

2. Un domingo en el mercado, Agustín se quedó mirando unos marranos y pensando cuándo sería que los podría comprar. Sin saber a qué horas, se le hizo tarde. Oscureció, así que decidió no emprender el camino de regreso a su casa, pues era lejos, sino quedarse a dormir debajo de un inmenso árbol, bien cobijado \_\_\_\_ su ruana. Toda la noche soñó Agustín \_\_\_\_ los marranos que no había podido comprar y cuando ya amanecía lo despertó una algarabía de pájaros. Se puso a oír con atención \_\_\_\_ escuchó que cantaban:  
Lunes y martes  
y miércoles tres,  
lunes y martes  
y miércoles tres.

Como a Agustín le gustaba cantar, contestó inmediatamente:

Jueves y viernes  
y sábado seis,  
jueves y viernes  
y sábado seis.

con y con

3. Los pájaros bajaron a revolotear sobre él, encantados con la copla \_\_\_\_\_ había cantado Agustín y, como en los cuentos de hadas, le dijeron que podía pedirles un deseo.

---¡Qué me quiten el coto!--- exclamó Agustín.

Y, en efecto, al tocarse el cuello, el bulto ya no estaba. Los pájaros, además, le echaron morrocotas de oro en el bolsillo \_\_\_ se alejaron felices cantando su copla completa.

que y

4. Cuando Régulo vio a su compadre sin coto, se puso verde de la envidia y su rabia creció cuando, el otro domingo, vio que Agustín compraba seis hermosos marranos y dos vacas lecheras. ----Agustín ---le dijo ---, tú estás en tratos con el diablo, ¿cómo si no íbas a quedar con el cuello liso y a volverte rico de la noche a la mañana?

5. Agustín soltó la risa y le contó la historia de los pájaros. Antes de que Agustín hubiera acabado de hablar, Régulo salió corriendo hacia el árbol y se puso a zarandear las ramas hasta cuando los pájaros cantaron:

Lunes y martes  
y miércoles tres,  
jueves y viernes  
y sábado seis,  
lunes y martes  
y miércoles tres.  
jueves y viernes  
y sábado seis.

6. ---¡Y domingo siete!--- concluyó Régulo, convencido de que le había tocado el turno de la buena suerte. Pero los pájaros no le encontraron ni rima ni gracia a su verso. En lugar de quitarle el coto como él esperaba, le añadieron el de su amigo y el cuello le quedó como una chirimoya. Ahora vive más furioso que nunca y en el pueblo lo llaman “Domingo siete”.

*Tomado de Cuentos Picarescos para niños de América Latina.*

TALLER No. 3

Institución: I.E.M. José Artemio Mendoza Carvajal

Curso: 5-2

Fecha: \_\_\_\_\_ de Noviembre de 2008

Responsables: Deicy Eraso y Cesar Burbano

I. Responde las siguientes preguntas, de acuerdo al cuento: El Patito Feo:

- A. el párrafo número uno ¿la oración **estaban tan contentos** a quién hace referencia?
- B. En el párrafo número dos ¿la palabra **su atención** hace referencia a la atención de quién?
- C. En el párrafo número dos ¿la oración **era el más grande** a quien hace referencia?
- D. En el párrafo número dos ¿la oración **le apartó con el ala** a quien hace referencia?
- E. En el párrafo número tres ¿la palabra **allí** a qué hace referencia?
- F. En el párrafo número tres ¿a quién se refiere cuando dice **que le quería**?
- G. En el párrafo número cuatro ¿la frase y **con él** a que hace referencia?
- H. En el párrafo número cinco ¿las palabras **como verdaderas bailarinas** a quienes se refiere?
- I. En el párrafo número cinco ¿ la oración **no te engañamos** a quienes se refiere?.

### EL PATITO FEO

1. En una hermosa mañana de verano, los huevos que había empollado la mamá Pata, empezaban a romperse, uno a uno. Los patitos fueron saliendo poquito a poco, llenando de felicidad a los papás y a sus amigos. **Estaban tan contentos** que casi no se dieron cuenta de que un huevo, el más grande de todos, aún permanecía intacto.
2. Todos, incluso los patitos recién nacidos, concentraron **su atención** en el huevo, a ver cuando se rompería. Al cabo de algunos minutos, el huevo empezó a moverse, y luego se pudo ver el pico, luego el cuerpo, y las patas del sonriente pato. **Era el más grande**, y para sorpresa de todos, muy distinto de los demás. Y cómo era diferente, todos empezaron a llamarle de Patito Feo. La mamá Pata, avergonzada por haber tenido un patito tan feo, **le apartó con el ala** mientras daba atención a los otros patitos. El patito feo empezó a darse cuenta de que allí no le querían. Y a medida que crecía, se quedaba aún más feo, y tenía que soportar las burlas de todos.
3. Entonces, en la mañana siguiente, muy temprano, el patito decidió irse de la granja. Triste y solo, el patito siguió un camino por el bosque hasta llegar a otra granja. **Allí**, una vieja granjera le recogió, le dio de comer y beber, y el patito creyó que había encontrado a alguien **que le quería**. Pero, al cabo de algunos días, él se dio cuenta de que la vieja era mala y sólo quería engordarle para transformarlo en un segundo plato.
4. El patito salió corriendo como pudo de allí. El invierno había llegado. **Y con él**, el frío, el hambre, y la persecución de los cazadores para el patito feo. Lo pasó muy mal. Pero sobrevivió

hasta la llegada de la primavera. Los días pasaron a ser más calurosos y llenos de colores. Y el patito empezó a animarse otra vez.

5. Un día, al pasar por un estanque, vio las aves más hermosas que jamás había visto. Eran elegantes, delicadas, y se movían *como verdaderas bailarinas*, por el agua. El patito, aún acoquejado por la figura y la torpeza que tenía, se acercó a una de ellas y le preguntó si podía bañarse también en el estanque. Y uno de los cisnes le contestó:

- Pues, ¡claro que sí! Eres uno de los nuestros.

Y le dijo el patito:

- ¿Cómo que soy uno de los vuestros? Yo soy feo y torpe, todo lo contrario de vosotros.

Y ellos le dijeron:

- Entonces, mira tu reflejo en el agua del estanque y verás cómo *no te engañamos*.

El patito se miró y lo que vio le dejó sin habla. ¡Había crecido y se había transformado en un precioso cisne! Y en este momento, él supo que jamás había sido feo. Él no era un pato sino un cisne. Y así, el nuevo cisne se unió a los demás y vivió feliz para siempre.

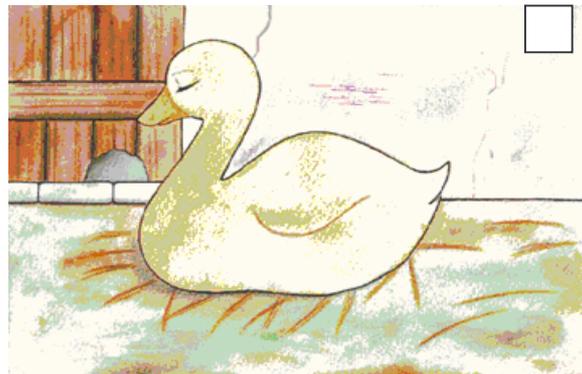
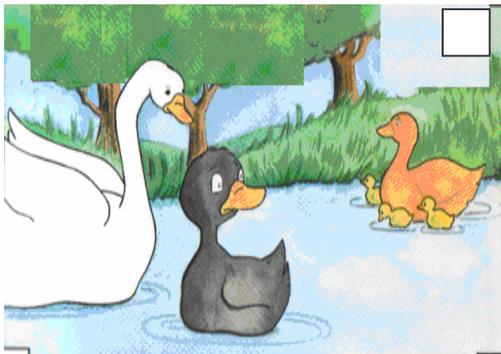
FIN

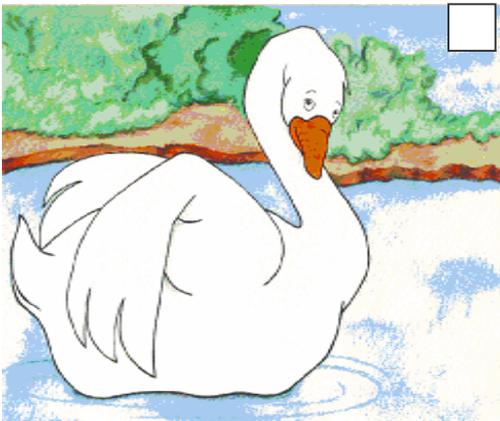
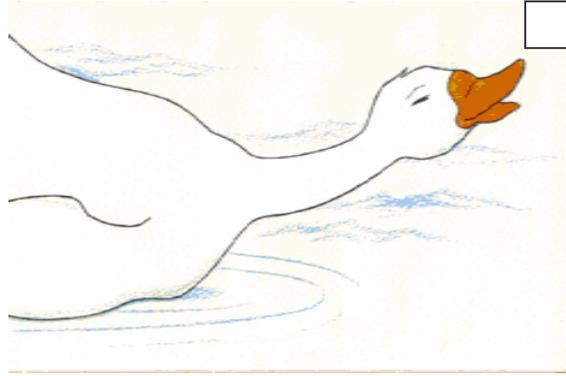
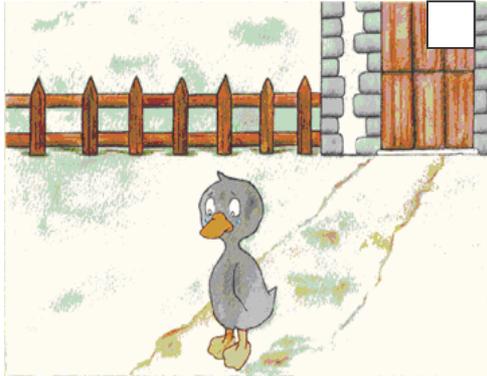
Ahora, en este espacio escribe las respuestas del punto número uno.

II. De acuerdo al texto El Patito Feo, realiza la siguiente actividad:

A. Describe al personaje principal de este cuento y cuéntanos si el patito tuvo un final feliz o no.

B. Ordena las siguientes imágenes de 1 a 11, de acuerdo al cuento del Patito Feo.





TALLER No.4

Institución: I.E.M. José Artemio Mendoza Carvajal

Curso: 5-2

Fecha: \_\_\_\_\_ de Noviembre de 2008

Responsables: Deicy Eraso y Cesar Burbano

1. Lee atentamente los subpuntos A, B y C. Y escoge uno de ellos, encerrando en un círculo la letra que corresponde al subpunto que elegiste.

A. Imagina que pasaría si *“la Caperucita Roja”* no hubiese conocido al lobo.

B. Imagina que pasaría si *“El Patito Feo”* hubiese nacido lindo y hubiese conocido al gusano del cuento *“La Bella y el Gusano”*.

C. Imagina que pasaría si la golondrina se hubiese enamorado del gusano, en el cuento *“La Bella y el Gusano”*.

2. Ahora, tienes que componer un cuento de aproximadamente tres a cuatro párrafos, teniendo en cuenta la opción que escogiste en el punto número 1.

3. Realiza un dibujo alusivo al cuento que tú elegiste.





