

USO DE MARCADORES DISCURSIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS: LA SECUENCIA FOTOGRÁFICA COMO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA

YOLY ISABEL ÁLVAREZ GÓMEZ

LUISA FERNANDA SOTO VERGARA

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

SAN JUAN DE PASTO

2021

USO DE MARCADORES DISCURSIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
NARRATIVOS: LA SECUENCIA FOTOGRÁFICA COMO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA

YOLY ISABEL ÁLVAREZ GÓMEZ

LUISA FERNANDA SOTO VERGARA

Propuesta de grado presentado como requisito optar por el título de Magíster en Didáctica de la
Lengua y la Literatura Españolas

ASESORA:

DRA. PILAR LONDOÑO MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS

SAN JUAN DE PASTO

2021

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo de grado son responsabilidad exclusiva de las autoras

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado del Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño

NOTA DE ACEPTACIÓN

Fecha de sustentación: 12 de octubre del 2021

Puntaje: 78 puntos

DR. MARIO ERASO BELALCAZAR

Firma del jurado

MG. JOHAN CAMILO PRADO GÓMEZ

Firma del jurado

MG. PEDRO ALEJANDRO ZULUAGA JÁCOME

Firma del jurado

San Juan de Pasto, 12 de Octubre del 2021

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

La Universidad de Nariño y a la Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas, fuente de experiencias y aprendizaje gratificante.

Así mismo, a la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de la Habana Cuba, por darnos las bases y referentes de esta maestría.

A nuestras familias y seres queridos, quienes con su apoyo, dedicación, cariño, consejo y compañía se constituyeron en la fuerza y motor esencial para impulsar la realización de este trabajo.

A nuestros compañeros que compartieron sueños, tristezas, alegrías e ilusiones en diferentes momentos de nuestro largo camino.

A nuestra asesora Dra. Pilar Londoño, quien contribuyó a la construcción de este trabajo investigativo, con su paciencia, disciplina y orientación.

A la Institución Educativa el Paraíso, por permitirnos realizar esta investigación en el plantel educativo. Al igual, que a los estudiantes y profesores que colaboraron en ella.

Luisa y Yoly

DEDICATORIA

A Dios por darme la fortaleza y el valor necesario para continuar a pesar de las dificultades que se presentaron en mi camino y alcanzar mi propósito.

A mis padres y hermanos por el apoyo que me dieron en el largo recorrido que me lleve en alcanzar esta meta.

A mi compañero Eduardo y en especial a mis hijas Yuneth y Sofía por su paciencia e inocencia en la espera; por el tiempo que no pase junto a ellos, para alcanzar mi horizonte propuesto.

A mis compañeros de maestría, por estar ahí siempre unidos a pesar de las dificultades presentadas; juntas logramos alcanzar nuestra meta soñada.

Yoly Álvarez

A ti amado Dios por tu infinita bondad y permitirme haber llegado hasta este momento tan importante en mi formación profesional.

A mi madre que quien con su amor, paciencia y esfuerzo inculcó en mí el ejemplo de esfuerzo y valentía, de no temer a las adversidades porque Dios siempre está conmigo.

A mi amado esposo, por su cariño, paciencia y apoyo incondicional, durante todo este proceso.

A mis hijos hermosos, porque ellos fueron mi principal motivación.

A mis hermanos Mariam Y José, porque gracias a sus buenos consejos y palabras de aliento hicieron posible este sueño.

Y en especial a mi hermano Ale (Q.E.P.D) quien me enseñó a valorar cada momento de la vida y entregar siempre lo mejor a la familia.

Muchas gracias a todos los seres queridos que guardo en el alma.

Luisa Fernanda Soto

Resumen

El presente proyecto, tiene como finalidad proponer una estrategia didáctica basada en la secuencia fotográfica para el fortalecimiento del uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos en los estudiantes del grado 7-02 de la Institución Educativa el Paraíso del municipio de Tierralta- Córdoba.

La propuesta didáctica titulada “La fotografía una forma de narrar”, es el resultado de la investigación realizada durante el año 2020, basada en el análisis e interpretación de los resultados de dos talleres diagnósticos, la guía de observación a la clase y guía de entrevista al docente. Su base teórica está conformada por los siguientes autores, Adam, Portolés, Tébar, Hurtado, Van Dijk entre otros.

La estrategia didáctica ésta conformada por cuatro talleres, donde están plasmadas las actividades que van a realizar los estudiantes en compañía del docente.

Palabras claves: Marcadores discursivos, estrategia didáctica, texto narrativo, fotografía, secuencia fotográfica.

Abstract

The purpose of this project is to propose a didactic strategy based on the photographic sequence to strengthen the use of discursive markers in the production of narrative texts in students of grade 7-02 of the Institución Educativa El Paraíso in the municipality of Tierralta-Cordoba.

The didactic proposal entitled " La Fotografía una Forma de Narrar ", is the result of the research carried out during the year 2020, based on the analysis and interpretation of the results of two diagnostic workshops, they are the classroom observation guide, and the teacher interview guide. Its theoretical basis is formed by the following authors: Adam, Portolés, Tébar, Hurtado, Van Dijk, among others.

The didactic strategy is made up of four workshops, where the activities to be carried out by the students in the company of the teacher are set out.

Key words: Discursive markers, didactic strategy, narrative text, photography, photographic sequence.

Tabla de contenido

Introducción.....	16
1. Aspectos Generales	19
1.1. Descripción y Planteamiento del Problema.....	19
1.2. Formulación del Problema	21
1.3. Objetivos.....	22
<i>1.3.1. Objetivo General</i>	22
<i>1.3.2. Objetivos Específicos</i>	22
1.4. Justificación	22
2. Marco Referencial	25
2.1. Antecedentes.....	25
<i>2.1.1. Contexto Internacional</i>	25
<i>2.1.2. Contexto Nacional</i>	27
<i>2.1.3. Contexto Regional</i>	28
2.2. Marco Teórico-Conceptual.....	30
2.2.1. Escritura	30
2.2.2. La Escritura como Proceso	32
2.2.3. Texto	33
2.2.4. Propiedades del Texto	35
2.2.4.1. Macroestructura	36
2.2.4.2. Microestructura.....	37
2.2.4.3. Superestructura	38
2.2.4.4. Coherencia	39
2.2.4.5. Cohesión.....	41

2.2.5. <i>Marcadores Discursivos</i>	42
2.2.6. <i>Texto Narrativo</i>	46
2.2.7 <i>El Cuento</i>	47
2.2.8. <i>Fotografía</i>	48
2.2.9. <i>Estrategia Didáctica</i>	50
2.3. Marco Contextual	51
2.3.1. <i>Contexto externo</i>	51
2.3.2. <i>Contexto interno</i>	54
2.4. Marco Legal.....	55
3. Marco Metodológico	61
3.1. Paradigma de Investigación.....	61
3.2. Método de Investigación	62
3.3. Unidad de Análisis	64
3.4. Unidad de Trabajo	64
3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	65
3.5.1. <i>Observación Directa en el Aula de Clases</i>	65
3.5.2. <i>Guía de Observación Directa Aplicada a la Clase</i>	65
3.5.3. <i>Entrevista Semiestructurada Aplicada a Docentes</i>	66
3.5.4. <i>Talleres de Diagnóstico</i>	66
3.5.5. <i>Procedimiento de análisis de la Información</i>	67
4. Análisis e Interpretación de la Información	69
4.1. Dificultad en el uso de los marcadores discursivos	69
4.2. Estrategias didácticas empleadas por los docentes.....	78
Capítulo 5. Propuesta para el uso de marcadores discursivos en la producción de textos narrativos a partir de una secuencia fotográfica “La fotografía, una forma de narrar”	82

Introducción.....	82
5.1 Justificación.....	83
5.2 Objetivo General de la propuesta	84
5.2.1. Objetivos Específicos de la propuesta.....	84
5.3. Marco teórico de la propuesta	84
5.4. Metodología de la propuesta	86
Taller # 1	92
Taller # 2	97
Taller # 3	103
Taller # 4	109
Conclusiones.....	114
Recomendaciones	118
Referencias	119

Lista de tablas

Tabla 1. Clasificación de los marcadores discursivos de Martin Zorraquino y Portolés	44
Tabla 2. Identificación del municipio.....	51
Tabla 3. Identificación de la institución	54
Tabla 4. Matriz de referencia del IFCES.....	59
Tabla 5. Fases o etapas de la investigación acción educativa	64
Tabla 6. Unidad de análisis y unidad de trabajo.....	65
Tabla 7. Categorización de los objetivos.....	67
Tabla 8. Resultados del taller inicial de identificación de los marcadores discursivos.....	69
Tabla 9. Relación de la cantidad de marcadores encontrados en el texto.	75
Tabla 10. Relación de estudiantes que identificaron marcadores y categorías gramaticales en la actividad	75
Tabla 11. Relación de estudiante que construyeron oraciones taller A ejercicio de finalización .	76
Tabla 12. Relación de estudiante que no completaron las oraciones correctamente taller A ejercicio de finalización.....	76
Tabla 13. Relación de estudiante que participó en la actividad del taller B ejercicio de finalización	77
Tabla 14. Relación de estudiante que completaron oraciones del taller B ejercicio de finalización	77
Tabla 15. Tipos de planos.....	85
Tabla 16. Contenido del taller # 1	88
Tabla 17. Contenido del taller #2	88
Tabla 18. Contenido del taller # 3	88
Tabla 19. Contenido del taller # 4	89
Tabla 20. Organización de la estrategia	89

Lista de figuras

Figura 1. Mapa del municipio de Tierralta en el departamento de Córdoba.....	53
Figura 2. Institución Educativa El Paraíso	54
Figura 3. Estudiantes en el aula de clases	80

Lista de anexos

Anexo A. Taller Inicial de identificación de los marcadores discursivos.....	130
Anexo B. Taller del uso de los marcadores discursivos.....	133
Anexo C. Guía de observación directa aplicada a la clase	135
Anexo D. Entrevista semiestructura aplicada al docente	138
Anexo E. Resultados de la observación directa aplicada a la clase	140
Anexo F. Resultados entrevista a docente	143
Anexo G. Estudiantes que identificaron 6 marcadores en el texto	147
Anexo H. Estudiantes que identificaron 5 y 4 marcadores en el texto.	148
Anexo I. Estudiante que identificó 3 marcadores en el texto	149
Anexo J. Estudiantes que identificaron marcadores y categorías gramaticales.....	150
Anexo K. Estudiante que identificó los nombres de los personajes en la historia.....	155
Anexo L. Estudiantes que completaron 4 oraciones usando correctamente los MD.	156
Anexo M. Estudiantes que completaron 1 y 2 oraciones usando correctamente los M.....	157
Anexo N. Estudiantes que usaron solamente el MD pero.....	160
Anexo O. Estudiante que completó las oraciones sin utilizar los MD	161
Anexo P. Estudiantes que usaron solamente el marcador, pero y la conjunción y.....	162
Anexo Q. Estudiantes que usaron diferentes MD y las oraciones no tenían	163
Anexo R. Estudiante que no usó los MD indicados.....	164
Anexo S. Estudiantes que completaron correctamente 4 oraciones con los MD	165
Anexo T. Estudiantes que completaron correctamente una oración con los MD	166
Anexo U. Estudiantes que completaron correctamente 3 oraciones con los MD	167
Anexo V. Estudiantes que completaron correctamente 2 oraciones con los MD	168

SIGLAS UTILIZADAS

COVID 19: Corona virus para enfermedad año 2019

DBA: Derechos básicos de aprendizaje

ELE: Enseñanza de la Lengua Española

IAE: Investigación Acción Educativa

ICFES: Instituto Colombiano para la evaluación de la educación

IE: Institución Educativa

IEP: Institución Educativa el Paraíso

MD: Marcadores discursivos

MEN: Ministerio de Educación Nacional

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PISA: Program for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)

PNLE: Plan Nacional de Lectura y Escritura.

RAE: Real academia de Lengua Española

SENA: Servicio Nacional de aprendizaje

Introducción

En la historia social, la lengua escrita se crea por la necesidad de superar la oralidad y a la vez preservarla y transmitirla a generaciones futuras, porque permite que queden plasmados valores y costumbres de una cultura. De igual forma, se constituye en una herramienta al servicio del hombre y logra alcanzar nuevas perspectivas de la comunicación humana.

Ahora bien, el uso de la escritura ha llegado a convertirse en un instrumento de transformación del conocimiento. Las diferentes comunidades literarias, científicas y artísticas han direccionado el aprendizaje de la escritura hacia un proceso planificado y sistematizado. En este sentido, la Real Academia de la Lengua Española se ha dedicado a promover reglas que permitan el buen uso de la composición escrita. Siguiendo esta directriz, autores como Cassany (1999), Hayes y Flower (1981), han visto este proceso como un acto integrado y significativo donde el ser humano compone y aprende. En este sentido, la escritura ocupa un lugar preponderante en la formación del ser humano.

En concordancia con lo dicho, en la presente investigación se busca fortalecer y mejorar los procesos escriturales de los estudiantes de grado 7°-02 de la Institución Educativa el Paraíso, ubicada en el municipio de Tierralta, Córdoba; para lo cual es preciso identificar las dificultades de escritura que influyen de manera negativa en el proceso educativo del estudiante, puesto que en casi todas las actividades diarias que este tiene que realizar en la escuela (escribir un cuento, responder un taller, prepara una cartelera) la escritura es el elemento central. De manera específica, se investiga en torno al uso de los marcadores discursivos en los procesos de producción de textos narrativos coherentes y lógicos. Esto a raíz de que el uso incorrecto de los marcadores discursivos afecta la expresividad, la dinámica y la coherencia de sus textos, puesto que ellos se encargan de orientar, conectar y ordenar las unidades comunicativas del texto.

A propósito de las dificultades asociadas con el uso de los marcadores discursivos en la producción textual, Soto (2017), precisa que:

Entre las dificultades que presentan los estudiantes se pueden mencionar: al momento de agrupar las ideas que expresan oralmente, desconocen la forma correcta de organizarlas en un escrito, incluso, aun teniendo una idea, algunas veces no saben por dónde iniciar, o en ocasiones puede que sean capaces de empezar a escribir, pero el miedo a ser criticados por los demás les impide realizar sus propias creaciones literarias. A esto se le suma, problemas de manejo de léxico, uso inapropiado de los signos de puntuación, y cuando intentan volver a redactar no tienen presentes elementos que ayuden a la coherencia y cohesión del texto (marcadores discursivos, entre otros) todo esto se debe a la falta de habilidades para planificar y organizar un texto escrito. (p 3).

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo general: proponer una estrategia didáctica basada en la secuencia fotográfica para el fortalecimiento del uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos, en los estudiantes del grado 7-02 de la Institución Educativa el Paraíso, en el municipio de Tierralta, departamento de Córdoba. Para ello, se organiza en los siguientes capítulos: Capítulo I. En este capítulo se presentan los aspectos generales de la investigación: identificación, planteamiento, descripción del problema, formulación del problema, objetivos y justificación. Capítulo II. En el cual se detallan los antecedentes y los marcos (teórico-conceptual, contextual y legal) que fundamentan la investigación. Capítulo III Metodología. Aquí se precisa el paradigma, el método, la unidad análisis y de trabajo del estudio. Del mismo modo, se definen las técnicas e instrumentos de recolección de información. Capítulo IV. Capítulo en el que se lleva a cabo el proceso de análisis de la información y se organizan los

resultados. Capítulo V. En esta parte, se elabora la propuesta didáctica. Dicha propuesta no fue posible desarrollarla o implementarla en la institución, por motivo de la pandemia del COVID-19.

Capítulo 1. Aspectos Generales

En este capítulo, se presenta descripción y planteamiento del problema, formulación del problema, objetivos y justificación.

1.1. Descripción y Planteamiento del Problema

Escribir es una liberación de emociones, ayuda a descubrir nuevas ideas y a organizar el pensamiento. Según Butterfield, (1994), citado por Salvador y Gallego (2002), la escritura es una competencia clave para el desarrollo personal e intelectual, “un proceso esencialmente cognitivo, aunque matizado o condicionado por otros procesos (emocionales, motivacionales)” (p.151).

A pesar de la importancia que tiene la escritura en el proceso formativo del ser humano, producir escritos claros, coherentes y adecuados es una problemática que se encuentra presente en las instituciones educativas del país, y eso se manifiesta en los resultados de los exámenes nacionales, como las Pruebas SABER, y en las internacionales, como la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Alumnos). En estos exámenes se realizan procesos de análisis, comprensión y producción de textos. Como dificultades asociadas con la escritura, Pérez (2003), precisa las siguientes:

- No hay producción de textos, hay escritura oracional.
- No se reconocen diferentes tipos de texto.
- Falta cohesión en los escritos de los estudiantes.
- No se usan los signos de puntuación en los escritos.
- No se reconocen las intenciones de la comunicación (p. 3).

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que el proceso de la producción de textos escritos es una problemática latente en los diferentes entornos educativos; por lo tanto, se hace indispensable estudiar la forma cómo se desarrolla la enseñanza de la escritura. Este estudio pretende establecer

una metodología que oriente los procesos de composición escrita de una forma creativa y original, contrario a las metodologías que orientan el acto de escribir desde la reproducción mecánica de letras y símbolos. Al respecto, Ferreiro y Gómez (2002), afirman que:

Si se trabaja la escritura como un proceso mecánico de copiado lo que se escribe más frecuentemente en el salón de clases (excluyendo lo que se copia de algún texto) incluye lo siguiente: enunciados problemas, definiciones, resúmenes, listas, preguntas y respuestas a preguntas: el resto tiende a ser dominio del maestro, es decir, texto que él produce y ellos copian. El texto libre se observa solo excepcionalmente (p. 307).

De lo anterior, se puede deducir que en las clases donde se presenta la situación descrita algunos estudiantes carecen de suficientes espacios en el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas y se convierten en receptores pasivos; especialmente, porque son pocas las oportunidades para la producción escrita.

Las situaciones planteadas son evidentes en la Institución Educativa el Paraíso (IEP), espacio en la cual es preciso fortalecer las competencias escriturales de los estudiantes, puesto que a ellos se les dificulta identificar y utilizar los marcadores discursivos en la escritura de textos, careciendo, por tanto, de organización lógica y relación de las ideas temáticas entre los párrafos.

La problemática anteriormente expuesta dio origen a la presente investigación, cuya finalidad es proponer, en el marco de la clase de Lengua Castellana, la escritura de textos narrativos a través de una secuencia fotográfica. La intención de trabajar con el texto narrativo parte de la idea de concebirlo como un recurso indispensable para desarrollar las competencias textuales en el aula de clases. Además, de brindarle a los niños la oportunidad de liberar sus pensamientos, sus fantasías, imaginación y sus sueños. Los niños disfrutaban de los cuentos y las anécdotas. Estos textos son los primeros que aprenden a escribir en la escuela.

Según la lingüística textual, la estructura del texto narrativo se organiza en secuencias. Esto quiere decir que los textos narrativos, en especial, el cuento, siguen una estructura esquemática (superestructura). Es decir, una ordenación global y jerárquica de sus respectivos fragmentos. Para Van Dijk (1996) “la superestructura es muy parecida a la estructura sintáctica de una oración” (p.53); pues se describe en términos de categorías y reglas de formación. En el caso del cuento, las categorías de formación son la introducción, la complicación, la resolución y la evaluación. A su vez, las reglas de formación determinan el orden en que las categorías aparecen. De este modo, se forma un esquema narrativo o superestructura narrativa, que, al decir de Van Dijk, (1996) “es más o menos independiente de la lengua puesto que el esquema de un cuento podría aplicarse a una secuencia de fotografías o dibujos” (p.54).

Lo dicho con anterioridad permite conectar la estructura de los textos narrativos y la estrategia didáctica de la investigación (la toma secuencial de fotografías); en la medida en que se construyen textos narrativos a partir de una secuencia fotográfica. En este marco, se seleccionó la fotografía, teniendo en cuenta que esta contiene un enorme potencial pedagógico, a partir del cual se comunica un lenguaje visual que facilita la adquisición y el desarrollo de las capacidades para conocer su entorno y desarrollar una lectura imaginaria que lo lleva a producir un nuevo texto con coherencia y con cohesión.

1.2. Formulación del Problema

¿Cómo fortalecer el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos, empleando la secuencia fotográfica como estrategia didáctica, con los estudiantes de grado séptimo de la Institución Educativa El Paraíso- Tierralta?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Proponer una estrategia didáctica basada en la secuencia fotográfica para el fortalecimiento del uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos, con los estudiantes de grado 7- 02 de la Institución Educativa el Paraíso.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Analizar las dificultades en el uso de los marcadores discursivos en los estudiantes de grado 7-02 de la Institución Educativa El Paraíso.
- Identificar las didácticas utilizadas por los docentes para trabajar el uso de los marcadores discursivos en los estudiantes de grado 7-02 de la Institución Educativa El Paraíso.
- Diseñar una estrategia didáctica basada en secuencias fotográficas para trabajar el uso de los marcadores discursivos en textos narrativos con los estudiantes de grado 7-02 de la Institución Educativa el Paraíso.

1.4. Justificación

En Colombia, los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura están orientados desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) (2011), los Estándares de Lenguaje (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) (2016). Desde estos documentos se ha organizado la enseñanza de la lengua castellana. En los estándares se tiene en cuenta la coherencia horizontal, que se estructura en los contenidos de cada grado, y la coherencia vertical, que se enfoca en un proceso integral y significativo.

Conforme a esto, en el área de la lengua castellana, los saberes se integran con el fin de que las acciones pedagógicas y didácticas realizadas en cada uno de los procesos exigidos por el MEN, comprensión, análisis y producción de textos; sean claros y productivos para los estudiantes.

Ahora bien, en relación con el proceso de producción de textos, los estándares básicos de educación plantean que los estudiantes, al momento de realizar cualquier secuencia textual, deben tener en cuenta “aspectos de cohesión (unidad temática, precisión léxica) y coherencia (marcadores discursivos, manejo de modos verbales, ortografía y puntuación)” (Amado y Ayala, 2006, p.46). Por este motivo, en la clase de Lengua Castellana se concibe, como tema fundamental, el uso de los marcadores discursivos para la producción de textos narrativos, en tanto herramientas de la lengua, que permite conectar o unir de forma lógica las distintas partes de un texto; además, su enseñanza permite que el estudiante se exprese con mayor facilidad en las diferentes situaciones comunicativas que se le puedan presentar en la vida diaria.

Por consiguiente, el propósito principal de la investigación es el fortalecimiento del uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos, con el fin de que el estudiante pueda reconocerlos y usarlos de acuerdo al contexto y al sentido que se le quiere dar al texto, estas unidades lingüísticas, son básicas para la interacción del discurso escrito y una clave al momento de lograr la coherencia.

En tal sentido, los marcadores discursivos son un elemento importante en los procesos de escritura de los estudiantes; por cuanto, su utilización les plantea exigencia gramatical, posicional y semántico-pragmática. Del mismo modo, les ayuda a expresar sus ideas, pensamientos y argumentos de manera coherente.

En concordancia con lo dicho, la estrategia didáctica que se diseñará consiste en una concatenación de fotografías tomadas por los estudiantes. A partir de ellas, los estudiantes crean

textos narrativos empleando los marcadores discursivos. La secuencia fotográfica es un recurso didáctico, que se caracteriza por ser novedoso y creativo. En palabras de Velásquez, Remolina y Calle (2010), “la creatividad puede ser desarrollada y mejorada a través de estrategias pedagógicas innovadoras mediadas por el maestro” (p. 327). Otra razón para diseñar esta estrategia es el hecho que los estudiantes han crecido rodeados de la tecnología, lo que les facilita el manejo de esta actividad innovadora.

Esta investigación beneficia a los estudiantes del grado 7-02 de la Institución Educativa el Paraíso, igual que a todos los jóvenes de la educación básica y media. Es más, se puede hacer extensiva a otras instituciones educativas de la región, como una ayuda para fortalecer el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos.

Finalmente, esta investigación es viable, ya que, la fundamentación teórica, permite acercarse a diferentes perspectivas en la búsqueda de encontrar una forma didáctica para trabajar con los estudiantes, ayudándolos a fortalecer su capacidad de observar el entorno de manera crítica y permitiéndoles producir textos escritos sobre esas realidades. También, se cuenta con el apoyo y aceptación de los directivos y profesores de la institución, lo cual motiva la participación de los estudiantes, sin embargo, como consecuencia de la pandemia de COVID-19, las clases se están desarrollando de manera virtual, a través de guías educativas compartidas de manera impresa a los niños y que ellos envían a los docentes, con las actividades resueltas, a través de WhatsApp. Tal situación ha llevado a ubicar esta propuesta en el nivel de la formulación de actividades y acciones.

Capítulo 2. Marco Referencial

En este capítulo se detallan los antecedentes de la investigación, las teorías y conceptos recopilados, el contexto donde se va a realizar la investigación y las regulaciones legales relacionadas con el tema de estudio.

2.1. Antecedentes

En esta parte se destaca algunas investigaciones, artículos y tesis consultadas que hacen referencia a los marcadores discursivos, estrategia didáctica, producción de textos y fotografía, los cuales contribuyen al desarrollo de la investigación y análisis e interpretación de la información recopilada en la presente investigación.

2.1.1. Contexto Internacional

En el marco de la Universidad de Valencia, en España, Montañez (2015) realizó el trabajo titulado *Marcadores discursivos conversacionales y posición final. Hacia una caracterización discursiva de sus funciones en unidades del habla*; cuyo propósito fue estudiar los marcadores discursivos vinculados con la conversación coloquial que ocupan una posición final: ¿eh?, ¿no?, ¿sabes?, ¿entiendes? En las conclusiones de este trabajo el autor señala que los Marcadores Discursivos (MD) presentan tres valores pragmáticos según la posición discursiva (inicio, intermedio y final), el rango como unidad o el valor apelativo de confirmación o ratificación. Esta investigación se considera pertinente, gracias a que sus aportes apuntan a los valores pragmáticos dentro de un texto escrito, aspecto esencial en el momento de la enseñanza de los marcadores.

Por otro lado, la tesis de Campos (2015) que se titula: *La enseñanza de los conectores en clase de ELE para la escritura de un cuento digital*, realizada en la Universidad de Girona, manifiesta, en relación con los conectores y su clasificación, que son difíciles de interiorizar por los

profesores de Enseñanza de la Lengua Española (ELE). Precisa que los docentes deben reflexionar sobre el uso inconsciente que hacen de la lengua para poder ayudar a los estudiantes. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en la investigación acción educativa y en el trabajo colaborativo.

En esta misma línea, Corral (2010), en su tesis titulada *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: Una propuesta de trabajo*, desarrollada en la Universidad de León, España; se propone estudiar los conectores discursivos (aditivos, consecutivos y contraargumentativos) según la teoría de la *gramática discursiva de la lengua española* postulada por Martín Zocarrino y Portolés. Esta investigación propone una estrategia que sirva a los docentes para conocer a profundidad los conectores y ayudar a los estudiantes en sus procesos de producción e interpretación textual alcanzando, de esta forma, los objetivos de la clase.

De otro modo, Gallego (2009) en su investigación: *Marcadores discursivos en el proceso de composición del texto escrito. La propuesta didáctica Servie de Publicacions*, producida en el contexto académico de la Universidad de Valencia, tiene como objetivo general: proponer una unidad didáctica concreta donde se trabajen algunos de los conectores que pueden entrar en juego a la hora de construir una pequeña historia. Esta investigación sirve como referencia en el desarrollo del presente trabajo en la medida en que reafirma el concepto de marcador discursivo. Para el autor, los marcadores discursivos son “una estrategia de reconducción en la interpretación de los enunciados” (p.206), que facilitan la estructuración del discurso y, en ocasiones, contribuyen a la realización de inferencias que permiten que el mensaje se asimile de forma precisa.

Las investigaciones mencionadas se han centrado en el análisis de los marcadores discursivos y en el diseño e implementación de estrategias didácticas en conformidad con la

situación comunicativa. Ellas nutren la perspectiva de estudio que se va a desarrollar en esta investigación acerca de los MD, puesto que contribuyen a que en el contexto de este estudio se tenga presente: primero, estudiar las funciones pragmático-discursivas de los marcadores a partir de un criterio discursivo y llevarlo a un texto escrito; segundo, la dificultad de interiorizar la función sintáctica de los MD; tercero, los MD cumplen funciones de reconducción de la interpretación de los enunciados en un texto y que al momento de diseñar la estrategia didáctica se considere el nivel en que se encuentran los estudiantes.

2.1.2. Contexto Nacional

La lectura inferencial de la fotografía del contexto. Una lectura que forma, es un trabajo donde se toma la fotografía como una estrategia para la comprensión de textos. Este proyecto realizado por Zuluaga (2019), aporta significativamente a la propuesta que se plantea en la presente investigación, ya que propone, en su objetivo general, fortalecer la lectura inferencial, utilizando como estrategia didáctica la fotografía del contexto con los estudiantes de 5° de la I.E. Ospina Pérez, del municipio de Ricaurte Nariño, durante el año 2018. Esta tesis plantea dentro de sus conclusiones que la fotografía es una herramienta útil en el aula para los docentes y estudiantes; por cuanto, permite fortalecer la lectura inferencial.

En el contexto de la Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Robles y Tobar (2018), en su tesis titulada *Comprensión lectora a través del microcuento contextualizado en los estudiantes de 6°A de la Institución Educativa La Herradura de Almaguer- Cauca 2016-2017*, se proponen mejorar la comprensión lectora, a través del microcuento contextualizado. Este trabajo plantea crear nuevas estrategias de lectura comprensiva, teniendo en cuenta las expectativas y necesidades de los estudiantes y llevándolos a enamorarse de la lectura. También trabajan la capacidad creativa de los

jóvenes en la producción textual, poniendo en práctica las habilidades y destrezas comunicativas, analíticas y críticas. Además, enfatizan en la motivación y autoconstrucción de herramientas que ayuden a potenciar la elaboración de textos escritos.

La investigación *La formación fotográfica en el aula. Una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla*, desarrollada por Hurtado (2015), desde la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; tiene como objetivo es promover una alfabetización de la fotografía en el aula como un saber pedagógico para las prácticas de los docentes. El autor concluye que la fotografía es un recurso educativo y un proceso pedagógico, porque en ella existe una técnica, una forma de ver el mundo a través de un lente, y este es el lenguaje en el que se mueve la sociedad actual. Igualmente, la investigación realizada por Hurtado (2015) manifiesta la necesidad de inducir a los profesores a la enseñanza de la imagen fotográfica como herramienta de trabajo.

Los anteriores antecedentes sirven de base para visualizar la pertinencia del uso de la fotografía como elemento esencial para el desarrollo de actividades en clase orientadas hacia la producción de textos narrativos a partir de marcadores discursivos. Además, permiten entender la fotografía como un recurso actual, fácil de usar por los alumnos, donde ellos se conecten con aquellas características que son significativas para determinar su identidad y la de su generación y acepten la diversidad en su entorno como algo que los enriquece.

2.1.3. Contexto Regional

Montiel (2017) en su investigación titulada: *El enfoque sociocultural de la escritura y su incidencia en la producción textual en estudiantes de grado tercero de la Institución Antonio Nariño*: un estudio de caso de la Universidad de Córdoba- es un trabajo realizado en la Maestría en Educación –SUE- Caribe, y como objetivo general establece diseñar e implementar un programa

holístico de escritura orientado a mejorar la competencia textual y emocional. La propuesta manifiesta que la didáctica de la expresión escrita se puede enfocar, en una actividad por pasos, teniendo presente que el docente debe guiar la enseñanza de la producción de un texto escrito por fases.

Hernández y Serpas (2009) en la tesis titulada *Programa Holístico de escritura para fortalecer la competencia textual y emocional en estudiantes de noveno grado del centro educativo “Mimbres” del municipio de Ciénaga de Oro* desarrollada en la Universidad de Córdoba, tiene como objetivo general establecer la incidencia del enfoque sociocultural de la escritura en la producción de textos y parten de la perspectiva que la escritura hace parte de la vida, y por esa razón propone una metodología totalmente práctica de llevar al aula de la clases todas las experiencias vividas en su entorno cultural. Según los autores, la investigación ayudará a potencializar las inteligencias verbales, que llevarán a avivar el acto de escribir desde edades muy tempranas.

Los proyectos revisados anteriormente permiten entender que el proceso de la escritura se inicia desde los primeros años escolares y que su enseñanza debe partir del contexto de los estudiantes, de la interacción con el entorno de forma creativa. Además, contemplan los procesos de planificación, elaboración y revisión.

2.2. Marco Teórico-Conceptual

En el presente marco teórico conceptual se establece los conceptos y teorías referentes a la escritura: la escritura como proceso, el texto, las propiedades del texto, el texto narrativo, los marcadores discursivos, la fotografía y la estrategia didáctica.

2.2.1. Escritura

Escribir es un hecho personal muy cercano a la manera de actuar y pensar de cada individuo, que puede resultar complejo de acuerdo a las características del contexto. Para muchas personas, escribir es sinónimo de caligrafía; sin embargo, autores como Cassany (2000), Roméu (2006), Van Dijk (1980) han dedicado esfuerzos que permiten interpretar la escritura como un proceso mental que requiere ser planificado y ser sistematizado. El concepto de escritura tiene antecedentes que han sido formulados desde la retórica de Aristóteles (s/f) hasta la lingüística del texto, y debido a la importancia del tema, se analizan algunos de esos conceptos.

Desde la mirada normativa, establecida por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), se puntualiza con respecto a la escritura que:

No se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. (p. 27).

Por consiguiente, la escritura exige dedicación al momento de producir y crear textos, revisar cuantas veces sea necesario para alcanzar la producción del texto que se desea compartir con el lector. El escritor posee el poder de expresar, comentar, convencer, idear, inventar, transformar y

confrontar. Cuando se escribe se ejerce el control sobre lo que se quiere o se pretende comunicar, para lograrlo de manera eficiente, es necesario conocer el código lingüístico, es decir, las convenciones establecidas al realizar el proceso de la escritura, tanto gramaticales (ortografía, puntuación, separación de palabras, gramática, rasgos caligráficos, entre otros); como textuales (cohesión, coherencia y adecuación).

Para considerar una posición sobre la escritura en este estudio, se parte de Cassany (2000), quien define la escritura como:

Una actividad o como un conjunto de aspectos que entran en juego a la hora de componer el texto y que apuntan de manera simultánea y compleja hacia la gramática, la comunicación, el proceso compositivo y el contenido en relación con los saberes que el escritor posea (p. 44).

Es decir, aprender a escribir implica una serie de procedimientos y cada uno de ellos (pasos, secuencias y procedimientos) está determinado por las dificultades que se superan con la práctica constante, por eso, es necesario plantear actividades y estrategias que ayuden a los niños a superar las dificultades que se les presentan en este difícil arte de escribir.

La reflexión sobre el concepto de escritura realizada anteriormente sirve de base para señalar la importancia de estudiar el tema de la producción textual desde las estrategias de enseñanza, lo que, en el marco de la presente investigación, se entiende como la exploración en torno a la producción del texto narrativo, utilizando una estrategia didáctica basada en la secuencia fotográfica.

2.2.2. La Escritura como Proceso

La composición escrita es una labor compleja. A muchos seres humanos se le dificulta el hecho de plasmar con sentido, lo que piensan y lo que quieren decir. Es difícil que el texto escrito corresponda de manera exacta con lo que se quiere expresar. Para lograr triangular todas estas ideas se necesita que el escritor establezca una relación profunda entre ellas. A continuación, se presentarán dos modelos referentes a la escritura como proceso.

El primer modelo es el de Hayes y Flower (1981), quienes proponen el modelo denominado *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Estos autores fueron precursores de una concepción acerca de cómo se podía entender y dar la escritura; del mismo modo, profundizaron en el proceso más no en los resultados. En esta propuesta describen los pasos que se llevan a cabo durante la producción textual, los cuales son: “la memoria de trabajo, la motivación y las emociones, y los procesos cognitivos de escritura” (Hayes, 1996, citado por Álvarez y Ramírez, 2006, p. 31).

El segundo modelo propuesto es el de Cassany (1987), quien manifiesta que los autores para producir un texto escrito deben tener conocimiento y dominio de los componentes del código escrito y las estrategias necesarias de redacción. Conocer y dominar los componentes del código escrito implica, según el autor, una comprensión de:

La gramática (ortografía y morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...) la variedad y el registro adecuado (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto, (los márgenes, los espacios en blanco...) (p. 11).

Como paso subsiguiente del dominio del código, se ubican las estrategias de redacción. Estas estrategias permiten aplicar el conocimiento del código por parte del autor. Para Cassany (1987), dichas estrategias se organizan de la siguiente manera:

- El autor tiene que ser consciente del contexto comunicativo donde actuará el texto (pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión, etc.).
- El autor tiene que ser capaz de generar y ordenar ideas sobre el tema para luego organizar la estructura global del texto.
- El autor para obtener una versión definitiva deberá realizar varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez (p. 12).

Para el objeto de esta investigación, se asumen los aportes de Cassany, debido a que son una invitación formal, para enseñar a los estudiantes a producir un texto por partes, la necesidad de poner en la praxis la escritura como un proceso; por lo tanto, la enseñanza de la producción de textos narrativos escritos se fortalece cuando orientamos el empleo de los saberes previos, la significación del contexto y reforzando el dominio del código escrito.

2.2.3. Texto

Sobre el texto se pueden encontrar diferentes puntos de vista y disciplinas que se han encargado de estudiarlo como la lingüística, la retórica, la estilística, la psicología, la filosofía, etc; pero siguiendo los objetivos de esta investigación, se tomará solamente los aportes realizados por la lingüística.

Un punto de partida lo brinda Bernárdez (1982), quien, más que una definición, presenta una serie de características que permiten comprender lo que es el texto:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua (p. 85).

Este aporte entreteje los elementos fundamentales del texto, por eso, reconoce al emisor, al receptor y el contexto como parte fundamental de un acto comunicativo. También se puede comprender que reúne conjuntamente los saberes de un nivel textual y el sistema que comprende la lengua.

Por otra parte, la concepción del texto fue cambiando ese pensamiento estructuralista que lo planteaba como la suma de varias frases. Este pensamiento dejó de concebirse desde el mismo momento que diferentes autores situaron al texto en un contexto comunicativo y pragmático.

Desde esta perspectiva, Van Dijk (1983), realiza aportes al estudio de la lingüística del texto, y con un enfoque interdisciplinario, afirma que:

(...) la elaboración y comprensión del texto, por regla general, tiene lugar en un proceso de comunicación en el que el hablante desea que el oyente se entere de algo o modifique su estado interior de otra manera (se forme o modifique determinadas opiniones o posturas) y en virtud de ello eventualmente lleve o no a cabo ciertas acciones deseadas (p. 214).

De acuerdo con lo anterior, se puede comprender que un texto es la interacción de contextos, en el cual se da un proceso de comunicación y se espera tener respuestas para llegar a cierto nivel de comprensión entre ambas partes, simultáneamente se realizan procesos mentales, los cuales están relacionados con la semántica y la pragmática.

Roméu (2007), plantea un modelo para la enseñanza de la lengua llamado enfoque *cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua escrita*, en el cual establece que:

El texto es un enunciado comunicativo coherente, portador de un significado, que cumple una determinada función comunicativa (representativa, expresiva, artística) en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y una

determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlos (p. 18).

Los aportes realizados por Roméu (2007), perfilan el texto como un proceso que se lleva a cabo teniendo en cuenta las relaciones entre los niveles semántico, pragmático y sintáctico. En el modelo planteado se organizan tres dimensiones para la enseñanza de la lengua castellana, las cuales en su orden son: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural. Dentro de la primera dimensión cobran importancia las macro reglas de Van Dijk (1983) respecto a la interpretación. En la segunda dimensión, demuestra la conveniencia de manejar las estructuras lingüísticas, la intención comunicativa y la pertinencia del contexto. Por último, en la tercera dimensión recopila aspectos emocionales, sociales, creativos y axiológicos.

Dicho esto, el modelo postulado por Roméu (2007), ofrece una conceptualización que permite concebir el texto de diferentes formas, no solo de manera oral o escrita, sino también en relación con la intención comunicativa y el contexto sociocultural del estudiante. De este modo, los estudiantes se entienden como entes proactivos en el proceso de producción de textos, los cuales logran plasmar aprendizajes significativos y vivenciales, a partir de una fotografía.

2.2.4. Propiedades del Texto

La lingüística textual introduce una variedad de conceptos teóricos y metodológicos referentes a la teoría del texto, teniendo en cuenta que la lingüística fue permeada por las ciencias sociales y la semiótica. En este sentido, se incorporan las nociones de macroestructura, microestructura, superestructura y coherencia; de los cuales se hará énfasis, para los fines de esta investigación, en los conceptos de superestructura y coherencia.

2.2.4.1. Macroestructura

Van Dijk (1978), realizó un análisis más allá de las relaciones locales del texto, gracias a que plantea nuevas estructuras generales que definirían su coherencia. La primera de ella es la macroestructura, de la cual dice que son: “conexiones que se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores” (p. 55). La macroestructura se destaca por su relación con el contenido y el tema desarrollado en ideas y proposiciones. Este tipo de estructura, a su vez, se divide o se relaciona con la coherencia y la cohesión necesaria para que la idea principal, la problemática o temática central se desarrolle de manera lógica y con el énfasis que el escritor intencionalmente desea manifestar.

Por lo tanto, según Van Dijk (1992), la función de la Macroestructura semántica es indispensable, porque permite una conexión lineal lógica entre las oraciones alcanzando la comprensión global del texto y afirmando que por eso “tienen cierto carácter de necesidad cognitiva” (p. 54).

Este postulado da nuevas posibilidades de comprender y producir contenidos escritos, puesto que establece que cada texto tiene temas y subtemas, es decir, conexiones de naturaleza semántica que no se aprecian a simple vista, en la medida en que no están detalladas de manera explícita, sino que requieren de un análisis profundo. Esto se confirma cuando Van Dijk (1978) enuncia que “la macroestructura es una representación abstracta de la estructura global” (p. 56).

Por su parte, Jurado, Bustamante y Pérez (1998), dicen que la macroestructura se hace evidente cuando se le enseña a un niño a:

- Asignar un título llamativo al texto.
- Seguir una secuencia lógica entre las oraciones incorporando nueva información.
- Seguir un hilo temático a lo largo del texto.

- Introducir acciones que permitan comprender el desarrollo de la historia.
- Sugerir el espacio y el tiempo en el cual suceden las acciones. (p. 99).

Con todo lo dicho, la macroestructura constituye un elemento global como eje central al texto direccionado al tema abordado.

2.2.4.2. Microestructura

Al momento de hacer referencia a las relaciones de coherencia y de cohesión que se presentan en un texto, es necesario determinar que estas se presentan gracias al vínculo que se establecen entre las unidades que forman parte de un texto, es decir, las microestructuras. Las microestructuras son definidas por Van Dijk (1983) como:

Estructuras proposicionales contenidas en oraciones y secuencias de discurso de carácter más bien local, a diferencia de las macroestructuras, que son de nivel más global y que se definen como un denominador común proposicional que describe una situación como un todo, de tal manera que las proposiciones que la constituyen refieren a acciones componentes generales del texto (p. 153).

Es decir, la microestructura se presenta en las relaciones cohesivas del texto: referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica. En cambio, la macroestructura, por su característica global, ocurre puntualmente al nivel de la tesis o el tema, puesto que es la construcción textual que proporciona coherencia a un texto.

Jurado, Bustamante, Pérez (1998) dicen que la microestructura se hace evidente cuando se le enseñan los siguientes componentes al niño:

- Concordancia: Para establecer relación de género y número entre el sujeto y el verbo, la cual se evidencia por medio de los siguientes componentes:

- Utilizar palabras de manera clara y sencilla.
- Establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/ verbo, género/número.
- Segmentación: Para delimitar proposiciones. Se evidencia a través de:
- Delimitar debidamente las proposiciones.
- Segmentar a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, uso de conectores, uso de preposiciones y signos de puntuación (p. 94).

2.2.4.3. Superestructura

Como propiedad textual, la superestructura hace referencia a la forma global de enunciación. En ella, se define la ordenación integral y las relaciones jerárquicas de los fragmentos del texto. Según Van Dijk (1980), las superestructuras son “estructuras globales que caracterizan un tipo de texto” (p.142). En este sentido, establecen un orden global de las partes del texto y determinan su contenido.

En el marco del proceso de escritura, esta propiedad permite al escritor determinar el ordenamiento global de las partes del texto e identificar las funciones comunicativas y sociales, al mismo tiempo, posibilita al escritor las herramientas para expresar la verdadera intención que se quiere entregar a los lectores. Por ello, la relevancia de los planteamientos de Van Dijk (1978), porque gracias a sus postulados, la enseñanza de la comprensión y la producción tienen una organización lógica.

En relación con la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela desde el área de Lengua Castellana, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998) publicó los lineamientos de Lengua Castellana, con el propósito de “recoger la discusión sobre algunos puntos que tiene incidencia en la pedagogía de la lengua materna y la literatura, que en la ley 115 de 1994 se ha denominado Lengua

Castellana” (p.4). En este documento se hizo una primera reflexión teórica entorno a los procesos de comprensión y producción textual; discusión que posteriormente con la elaboración y divulgación de los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (2006). De manera reciente, el MEN publicó los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) y la Matriz de Referencia: lenguaje (2016) en los cuales se precisan las competencias aprendizajes y evidencias de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes en los procesos de lectura y escritura.

2.2.4.4. Coherencia

La coherencia es un concepto que se relaciona con las estructuras que organizan la información semántica y que permite asignarle un sentido al texto. No es una propiedad inherente a los textos mismos, sino una actividad por medio de la cual se le asigna significado y función al discurso de carácter oral o escrito.

Se pueden destacar variadas conceptualizaciones referentes a dicho término, entre las cuales está la que realiza el autor Van Dijk (1980), quien dice que la coherencia nace de las relaciones entre la semiótica y la estructura textual. Para este autor, la coherencia es: “a la vez, intencional y extensional: hay relaciones entre los significados de las oraciones, así como entre los referentes” (p.17). Señala, en tal sentido, que los textos no pueden carecer de sentido, porque necesitan de una organización o de conexiones. Además de ello, precisa que cada texto posee unas características específicas establecidas desde la macroestructura.

Con sus reflexiones teóricas Van Dijk (1980) amplía el concepto de coherencia, al considerar que “es la propiedad semántica global de los textos, así pues, una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas” (p. 23). En síntesis, la coherencia hace referencia a las diversas condiciones que debe cumplir un texto.

De otro modo, Bernárdez (1993), plantea en sus investigaciones que la coherencia “es algo obtenible por el productor y el receptor utilizando procedimientos cognitivos” (p. 9); lo cual permite entender que sus estudios se asumen desde una perspectiva psicolingüística. Según el autor, la coherencia de un texto contribuye a que los partícipes tengan en cuenta todos los elementos que hacen parte de la producción escrita, dinamizando el proceso de comprensión, gracias a la intervención de los factores externos. De esta manera, subraya en la importancia de la participación actividad de los elementos de la comunicación. En palabras del autor: “la coherencia textual es el fruto de un conjunto de procesos realizados por los participantes de la comunicación y no como una característica inherente del texto” (p. 22).

En concordancia con los planteamientos de Van Dijk, Parra (1991), afirma que la coherencia inicia desde la superestructura, pues esta, condiciona la macroestructura y dentro de la macroestructura, se establecen relaciones entre las proposiciones. Es así como el emisor logra comprender el mensaje y lo vincula con su visión del mundo. Para la autora, la coherencia “es de naturaleza semántica y nos remite a un significado global del texto; depende de la manera como el autor de un texto desee organizar las ideas que va a expresar” (p. 56).

A propósito de las reflexiones sobre este concepto, es pertinente destacar también los planteamientos de Roméu (2015), para quien la coherencia es “una secuencia lógica de proposiciones relacionadas entre sí, y estructuradas en el plano del pensamiento y el lenguaje” (p. 5). Esta autora hace referencia a la relación que debe existir entre la estructura del texto y su significado. Dicha relación es de carácter recíproca e indisoluble, además, se puede comprender que las ideas y los pensamientos se entrelazan con el lenguaje y las situaciones comunicativas (pragmática).

Las anteriores definiciones de coherencia evidencian la necesidad de que un escrito tenga conexiones lógicas entre sus estructuras sintácticas para conseguir transmitir un mensaje claro y conciso. Los postulados referentes al concepto de coherencia son de suma importancia en la construcción de la secuencia didáctica de textos narrativos, por consiguiente, se asume la teoría de Van Dijk (1980), puesto que permite comprender que la coherencia de un texto inicia en un nivel global (relaciones de proposiciones y temas) y continúa en un nivel local (signos de puntuación y marcadores discursivos). Con esto se evidencia que la buena utilización de los elementos cohesivos (signos de puntuación, marcadores discursivos) determina la coherencia de un texto, por lo cual se pretende incorporar a los marcadores discursivos con fines didácticos, ya que en un escrito, un elemento mal utilizado, puede llevar a ambigüedades o cambiar el sentido original.

2.2.4.5. Cohesión

Louwerse (2004) aplica el término cohesión para las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente, es decir, es un rasgo del texto a través del cual se desvela el significado del mismo. Entonces, la cohesión es una propiedad del texto, inherente a la coherencia y reflejada en las pistas que el autor da para comprender el mensaje; estas pistas están dadas por la abundancia o carencia deliberada en el empleo de los conectores.

Según Sánchez (2005) la cohesión se produce intratextualmente, gracias a una red de enlaces que funcionan en conjunto para establecer la unidad semántica de un texto a partir de las relaciones explícitas entre los elementos que lo componen (párrafos, proposiciones, enunciados).

Las definiciones expuestas, permiten concluir que la cohesión es un elemento esencial que da consistencia al texto, además es una propiedad del texto, de naturaleza pragmática y propone el uso de indicadores textuales, tales como, los MD, que sirven como nexo entre los términos que componen un texto.

2.2.5. Marcadores Discursivos

Un escrito es como un rompecabezas, es decir, una oración es una pequeña pieza que debe encajar con las demás para que todas se relacionen a la perfección. En una producción textual los distintos párrafos necesitan que cada una de las oraciones que integran el mensaje se muestren de una forma ordenada y cohesionada. Según Montolío (2001), las frases deben presentar coherencia interna y externa. Esto significa que las partes de un escrito deben exponer las ideas de manera clara y ordenada, al mismo tiempo que cada una de ellas ofrezca información relevante. Para crear dicha coherencia en el mensaje, el uso correcto de los marcadores discursivos es esencial, puesto que son uno de los mecanismos que permite que “la unión resultante sea un fluido de información, y no una sarta entrecortada de aisladas frases puntuales” (p. 10). Así pues, los elementos de conexión son los eslabones, que colocados entre las oraciones y/o párrafos, ofrecen cohesión textual al mensaje.

El uso de los marcadores, además de su función de conectar, también facilita la organización visual de la información dada en un texto. Tal y como define Montolío (2001), dichas unidades cohesivas facilitan tanto la lectura como la comprensión del propio texto. Por eso, al momento de llevar al aula una tarea de expresión escrita, se debe tener claro la importancia de estas piezas discursivas en el desarrollo de la redacción, dado que de su buen uso dependerá que la producción resultante se presente de forma cohesionada.

En este orden de ideas, Martí (2008) sostiene también que el significado que transmiten los marcadores discursivos, es una huella para la interpretación del mensaje. De tal modo, que los marcadores discursivos representen una guía con la cual el receptor pueda interpretar el mensaje que el emisor ha querido dar. Al respecto, Montolío (2001), expone que “los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” (p. 17). Por

esto, quien trasmite el mensaje debe tener cuidado y vigilar aquellas piezas de conexión que inserta en su mensaje para no confundir al receptor y manifestar aquello que realmente quiere transmitir, evitando, en la medida de lo posible, caer en la confusión interpretativa.

Las anteriores conceptualizaciones de los marcadores discursivos, se basaron en el análisis que realizó el autor Portolés (1998), quien en sus estudios acerca de los MD estableció específicamente la función de estas unidades y la importancia que tienen en la producción de un discurso ya sea oral o escrito. De acuerdo con ello, puntualiza que:

Los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (p. 457).

Además, Portolés (1998) afirma que serán los “marcadores del discurso aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que, orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos” (p. 457).

En este orden de ideas, los conectores son uno de los elementos que hacen parte de la sintaxis de un texto, y funcionan como un enlace entre las diferentes proposiciones, pero cabe aclarar que su función no solo es entretener el seguimiento de un tema, sino, ir entrelazando ideas que vayan surgiendo para que exista una progresión temática de fondo. Andueza y Aguilera (2018), reafirman que el uso de los marcadores discursivos favorece “los vínculos entre los contenidos proposicionales del texto sin estar sintácticamente integrados en la oración en la que están insertos” (p. 28).

Teniendo presente que los marcadores discursivos son elementos que hacen parte de la cohesión, en esta investigación se asume la teoría planteada por Portelés (1998), quien realiza una clasificación de los marcadores, la cual se presenta en la Tabla 1 que se encuentra a continuación. En las tres primeras columnas de la Tabla, se aprecia la clasificación realizada por el autor y en la última columna, los investigadores presentan los marcadores discursivos seleccionados para la construcción de textos narrativos en el proyecto, de acuerdo con el nivel académico del grupo objeto de la investigación.

Tabla 1. *Clasificación de los marcadores discursivos de Martin Zorraquino y Portolés*

Clasificación de marcadores	Subclasificación de marcadores	Marcadores discursivos	Marcadores discursivos que se utilizarán en la propuesta.
ESTRUCTURADORES DE LA INFORMACIÓN Los hablantes desarrollamos nuestro discurso de forma que sus diversas partes “comenten” asuntos –tópicos– determinados. Para facilitar la estructuración de esta información, existen unos marcadores especializados que denominamos estructuradores de la información.	COMENTADORES Los comentadores son un tipo de marcadores que presentan el miembro discursivo que introducen como un nuevo comentario, lo que lo distingue del discurso previo.	pues, pues bien, así las cosas, dicho esto, etc.	Pues.
	ORDENADORES Los ordenadores son estructuradores de la información con dos funciones primordiales: en primer lugar, indican el lugar que ocupa un miembro del discurso en el conjunto de una secuencia discursiva ordenada por partes; y, en segundo lugar, presentan el conjunto de esta secuencia como un único comentario y cada parte como un subcomentario. Pueden ser de apertura, de continuidad y de cierre.	en primer lugar/en segundo lugar; por una parte / por otra parte; de un lado / de otro lado	en primer lugar / en segundo lugar; por una parte / por otra parte;
	DIGRESORES Introducen un comentario lateral en relación con el tópico lateral del discurso.	por cierto, a todo esto, a propósito, etc.	por cierto, a propósito.
CONECTORES Un conector es un marcador discursivo que vincula	ADITIVOS Los aditivos unen a un miembro discursivo anterior otro con la misma orientación argumentativa.	además, encima, aparte, incluso, por añadidura, es	Además, también.

semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior.		más, también etc.	
	CONSECUTIVOS Presentan el miembro del discurso en el que se encuentran como una consecuencia de un miembro anterior.	por tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, por ende, de resultas, porque, por eso, así, etc.	Entonces, así, porque, por eso,
	CONTRAARGUMENTATIVOS Vinculan dos miembros del discurso, de tal modo que el segundo se presenta como supresor o atenuador de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero.	Pero, en cambio, por el contrario, antes bien, sin embargo, aunque, no obstante, con todo, empero, ahora bien, ahora, eso sí, etc.	Pero, en cambio, sin embargo, aunque.
REFORMULADORES Los reformuladores son marcadores que presentan el miembro del discurso que introducen como una nueva formulación de un miembro anterior.	EXPLICATIVOS Presentan el miembro del discurso que introducen como una reformulación que aclara o explica lo que se ha querido decir en otro miembro anterior que pudiera ser poco comprensible.	o sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, etc.	O sea, es decir.
	DE RECTIFICACIÓN Sustituyen un primer miembro, que presentan como una formulación incorrecta, por otra que la corrige o, al menos, la mejora.	mejor dicho, mejor aún, más bien, digo, etc.	Mejor dicho, digo.
	DE DISTANCIAMIENTO Estos reformuladores presentan expresamente como no relevante un miembro del discurso anterior a aquel que los acoge. Con ellos no se pretende formular de nuevo lo antes dicho, sino mostrar la nueva formulación como aquella que ha de condicionar la prosecución del discurso, al tiempo que se priva de pertinencia el miembro discursivo que le precede	en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.	De todos modos, en todo caso.
	RECAPITULATIVOS Presentan su miembro del discurso como una conclusión o recapitulación a partir de un miembro anterior o de una serie de ellos.	en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, después de todo, en resumidas cuentas, total, después de todo,	En conclusión, en fin, después de todo, Total

		etc.	
OPERADORES ARGUMENTATIVOS Son aquellos marcadores que por su significado condicionan las posibilidades argumentativas del miembro del discurso en el que se incluyen, pero sin relacionarlo con otro miembro anterior.	DE REFUERZO ARGUMENTATIVO Refuerzan como argumento el miembro del discurso en el que se encuentran	En realidad, en el fondo, de hecho, etc.	De hecho.
	DE CONCRECIÓN Presentan como un ejemplo el miembro del discurso en el que se encuentran.	Por ejemplo, en particular...	Por ejemplo, en particular.

Fuente: Portolés (1998), adaptado por el grupo investigador (2020)

2.2.6. Texto Narrativo

El texto narrativo se identifica porque cuenta una historia, sea real o imaginaria, que implica personajes, lugares y acontecimientos. Además, los textos narrativos desarrollan distintas situaciones (familiares, sentimentales, escolares) que pueden resultar significativas en la medida que el estudiante las relacione con su entorno inmediato. A esto hace alusión Cassany (1994) cuando dice:

Los textos narrativos son aquellos que relatan hechos y sucesos que le pasa a uno o más personajes reales o imaginario, teniendo en cuenta, el tiempo, el espacio y el lugar determinado, se organiza por frases que son la presentación, el nudo y el desenlace, y permite expresar su ingenio y fantasía, en la escuela como también en el ambiente familiar y social. (p. 495).

Ahora bien, según Adam (1992), los textos narrativos tienen la siguiente estructura:

- Exposición: “La exposición suele presentar dos partes (una en que se presentan los elementos narrativos, personajes, tiempo, espacio, tema ... y otra en que se presenta la acción)”

- Nudo: desarrollo de los sucesos y complicaciones, se pone en marca la situación de los protagonistas.
- Desenlace: resoluciones, que tiene intencionalidad narrativa. (p. 15).

El texto narrativo, es un recurso pertinente para trabajar en la presente investigación, porque es un instrumento que sirve tanto para dar un ejemplo, como para enseñar imaginando. En la asignatura de Lengua Castellana, utilizar la narración, permite relatar historias de cualquier tema, que involucre el interés del ser humano, así, una historia bien narrada es un tesoro invaluable, no solo por su riqueza sintáctica y semántica, sino porque logra permear los rincones más sensibles de los niños, consigue despertar emociones, inclusive, si el docente está atento y es sensible a las motivaciones de los niños podrá ser capaz de identificar que un texto narrativo es la oportunidad de estrechar lazos de confianza con ellos.

2.2.7 El Cuento

López, (2004). Define que el cuento es una narración breve, oral o escrita, de un suceso imaginario. Su finalidad es provocar en el lector única respuesta emocional. Se caracterizan porque contienen una enseñanza moral; su trama es sencilla y tiene libre desarrollo imaginativo. Se ambienta en un mundo fantástico donde todo es posible. El cuento favorece la creatividad, habilidad lingüística, contribuye a obtener conocimientos nuevos, tales como valores, el papel que desempeña el personaje del cuento.

Por su parte, cuento es definido por Barreras (2014) como un relato o narración breve de carácter ficticio o real, con un argumento fácil de entender y cuyo objetivo es formativo o lúdico. Es importante tener en cuenta que las historias que a través de esta figura se narran, son diversas; presentan algunas particularidades comunes: poseen una estructura central vinculada a un

protagonista, las acciones se colocan en tiempo y espacio desde el inicio, es ficticio, cada acción desencadena una consecuencia, los personajes principales deben resolver problemas, existe uno o varios personajes clave que son esenciales para el desarrollo de la trama y deben ser breves. De manera genérica, se podría atender a muchas otras estructuras. Se define también como relato de unos hechos reales o imaginarios que les suceden a unos personajes en un lugar. Cuando se cuenta algo que ha sucedido o que se ha soñado o cuando se cuenta un cuento, se está haciendo una narración.

Puede decirse que el cuento es una forma de relato, en el cual el autor determina un conjunto de acontecimientos llevado por personajes o actantes en espacios y tiempos determinados. Los personajes son un elemento fundamental en los cuentos y ellos pueden ser constituidos por animales, personas o cosas que participan e interactúan entre sí en la historia que se está narrando.

2.2.8. Fotografía

El lenguaje es la facultad que tiene el ser humano para comunicarse, se utiliza a diario, cuando se habla y se escribe. Ahora bien, el lenguaje de las imágenes en específico tiene un efecto mayor en nuestro cerebro que las palabras, puesto que influye directamente en las emociones y en los recuerdos. Las imágenes atractivas y motivadoras son almacenadas en la memoria como un recuerdo para toda la vida. De acuerdo con lo anterior, se puede decir que una de las formas que puedan trascender estas, es por medio de la técnica de la fotografía. Según la RAE (2010), la fotografía es el “Arte de fijar y reproducir por medio de reacciones químicas, en superficies convenientemente preparadas, las imágenes recogidas en el fondo de una cámara oscura” (p.732). Etimológicamente, esta palabra deriva de los términos griegos *foto* (luz) y *grafía* (escritura). Sobre esta técnica, Barthes (1980), puntualiza que:

La fotografía es más que una prueba, no muestra algo que ha sido, sino que también y ante todo demuestra. En ella permanece de algún modo la intensidad del referente de lo que fue y ya ha muerto. Vemos en ella detalles concretos aparentemente secundarios, que ofrecen algo más que un complemento de información, (en tanto que elementos de connotación): conmueven, abren la dimensión del recuerdo provocan esa mezcla de placer y dolor la nostalgia (p. 24).

Para Hurtado (2015), la fotografía es el arte de realizar imágenes a través de distintas técnicas de estampado. Pero la fotografía es también un lenguaje, un medio de liberación social, “una representación de la realidad que ofrece datos visuales de esta, en cuanto a su tamaño, su textura y su color, a su vez, puede brindar información sobre punto de vista, intención, y contexto” (p.33). Como forma artística, conjuga un componente denotativo (la técnica) y uno connotativo (la cultura).

De acuerdo con lo dicho, el uso pedagógico de la fotografía es una forma de canalizar el conocimiento y trabajar de manera didáctica. Al respecto Optiz (2007) plantea que: “la adecuación de la fotografía como recurso educativo permite, el análisis de formas de enseñanza que se salen de la formalidad del aprendizaje” (p.47) Es decir, los docentes pueden llevar a cabo la enseñanza por medio de herramientas que ayuden a romper el protocolo del tablero, el libro y el marcador, a su vez invita a mirar otras posibilidades que sean del agrado y estén al alcance del estudiante.

Por otro lado, según Hurtado (2015), la enseñanza de la fotografía en el contexto educativo debe orientarse hacia la identificación de los componentes técnicos y sociales de la fotografía, a través de los cuales se forme en valores democráticos que están presentes en la comunicación. En tal sentido, promover un uso pedagógico de la fotografía orientado hacia el “análisis crítico de la

información fotográfica que promueven procesos orientados a la reflexión, crítica y análisis consciente de la propia realidad económica, social, cultural y del impacto de la comunicación y la información en dichos contextos” (p.38).

En concordancia con lo dicho, se considera pertinente la apropiación y la enseñanza de la fotografía, como un recurso didáctico que abre un nuevo horizonte educativo al momento de comprender, apreciar y analizar texturas, la imagen fotográfica es una forma de contemplar el mundo de una manera diferente, en este orden de ideas, se utiliza como herramienta que accione el ambiente de aprendizaje y a la vez contribuya a estimular el análisis crítico, para que origine acciones, en el caso de esta investigación, serian nuevas producciones textuales.

2.2.9. Estrategia Didáctica

La estrategia didáctica se considera necesaria y valiosa para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje en las diferentes disciplinas del saber. De hecho, el docente es el encargado de aplicar estas acciones en el ámbito escolar, promoviendo prácticas reflexivas y enriquecedoras. Su uso fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas por parte del estudiante.

Para Díaz (1998), la estrategia didáctica se entiende como: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p.19). En concordancia con los planteamientos de Díaz, Tebar (2003) asegura que la estrategia didáctica consiste en: “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p.7).

Otro autor que profundiza sobre esta temática es Elliot (1994), quien precisa que “a través de las estrategias se posibilita identificar las causas del fracaso escolar, inducen al estudiante al

aprendizaje autónomo, fortalecen el aprendizaje por procesos, desarrollan el aprender a aprender, mejoran la motivación para el estudio y orientan el papel del profesor” (p.95).

Los autores mencionados con anterioridad consideran de suma importancia el uso de la estrategia didáctica, porque estas contribuyen de manera esencial y efectiva en el quehacer docente, y a su vez, enriquecen el proceso de enseñanza- aprendizaje de manera significativa en los estudiantes. Las estrategias didácticas, además, facilitan al docente poder comunicarse de una forma clara e innovadora. Una estrategia didáctica no es valiosa solo por su diseño, sino que adquiere su valor al momento de implementarla, por su dinamismo y su contenido. En tal sentido, la estrategia de la secuencia fotográfica, para fortalecer el uso de los marcadores discursivos en los textos narrativos tiene un gran valor didáctica en la medida en que propone una alternativa diferente y novedosa para abordar la problemática de la comprensión y producción en la clase de Lengua Castellana.

2.3. Marco Contextual

En este aparte se encuentra una descripción de la Institución Educativa donde se efectúa la investigación, tanto desde su contexto externo como interno.

2.3.1. Contexto externo

Tabla 2. Identificación del municipio

Municipio	Tierralta
Departamento	Córdoba
Ubicación del municipio	Limita al Norte con el Municipio de Montería, al Noroccidente con el Municipio de Valencia; al Occidente con el Departamento de Antioquia, al Sur con el Departamento de Antioquia (Ituango); por el Oriente con el municipio de Montelíbano y por el Nororiente con el Municipio de Planeta Rica (figura1).

Características generales	Cuenta con una superficie territorial de 5.079 km ² , siendo el municipio más extenso del departamento con un 20.3% del área total. Tierralta es catalogada como zona roja. Se encuentra en el norte del departamento de Córdoba. Es un municipio rico en diversidad de flora y fauna. En este municipio se encuentra el Nudo del Paramillo.
----------------------------------	---

Fuente: grupo investigador (2020)

La institución Educativa el Paraíso, se encuentra ubicada en el barrio del mismo nombre al noroccidente de la cabecera municipal, en una zona urbano marginal en la vía que conduce a Montería, habitado por un gran número de desplazados por la violencia, reinsertados y madres cabeza de familia. El sustento lo consiguen los hombres del rebusque o jornaleando, las mujeres trabajando en casa de familia y los rebusques que puedan conseguir.

Los pobladores sufren a causa de la violencia del conflicto armado, entre bandas criminales y paramilitares, ya que se disputan el territorio, para utilizarlo como fuente de recursos económicos, obligando a la población al cultivo ilícito de la coca, sin dejar al campesino otra opción de siembra. Por tanto, Tierralta es catalogada una región generadora de actos violentos. Esta problemática repercute en la comunidad educativa, donde el acceso de docentes a las aulas de clase se hace difícil, debido a la alta inseguridad y los problemas de orden social. Además, algunos educadores que se encuentran en la zona reciben constantes amenazas, por ello, los docentes deciden abandonar el lugar de trabajo y a su vez los jóvenes prefieren ingresar a formar parte de estos grupos, porque son pocas las fuentes de ingresos económicos. Ahora bien, teniendo presente este conjunto de situaciones, es necesario intervenir de una manera positiva en el proceso educativo de los estudiantes de la institución educativa El Paraíso, por medio de proyectos que contribuyan al mejoramiento de la educación.

Figura 1. Mapa del municipio de Tierralta en el departamento de Córdoba



Fuente: Secretaría de Planeación Municipal de Tierralta (2020)

Procedencias de los estudiantes:

Los estudiantes de la I.E. El Paraíso provienen de las siguientes veredas: Las parcelas de Venezuela, Nuevos Aires, La Alcancía, Los Bongos, Los Morales, entre otras. Los caminos de las veredas, que acercan a los estudiantes a la I. E. El Paraíso, son de difícil acceso; los recorridos son muy extensos en un promedio de dos a cuatro horas. Por esta razón, los estudiantes utilizan como medio de transporte la moto o el bus escolar, para asistir a la Institución, dado que, si lo hacen a pie no podrían llegar a tiempo a sus clases (Secretaría de Planeación Municipal Tierralta, 2020).

2.3.2. Contexto interno

Este estudio tiene como escenario la I. E. El Paraíso. (Figura 2)

Figura 2. Institución Educativa El Paraíso



Fuente: grupo investigador (2020)

Tabla 3. Identificación de la institución

Nombre del plantel educativo	Institución Educativa El Paraíso
Sector	Oficial
Rector de la Institución	Milton Perea Murillo
Misión	Queremos niños, niñas, jóvenes capaces de participar activamente y creativamente en los procesos de cambio en la sociedad para que proteja y promueva la cultura ambiental asumiendo con respecto y responsabilidad los retos que se le presenten en la vida.
Visión	Para el 2020 la institución educativa el Paraíso, debe lograr una formación integral de sus educandos basada en valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la amistad y la solidaridad, capacitados para preservar el ambiente y vincularse al mercado laboral mediante el manejo práctico de la informática.
Ubicación de la Institución	Ubicada al noroccidente del municipio de Tierralta – Córdoba, en

	el barrio el Paraíso. A 500 metros del centro de la cabecera municipal y a 79 kilómetros de Montería, la institución limita con los barrios el Paraíso, Bula Hoyos y Amaury García.
Niveles de enseñanza	Preescolar, primaria, secundaria y media.
Convenio con instituciones externas	SENA: Técnico en venta de productos y servicios, en que se ofrece desde el grado 10 hasta 11.
Modalidad educativa	Bachiller académico.

Fuente: PEI de la institución (2020)

En el P.E.I. se reconoce que la Lengua Castellana es una de las áreas fundamentales del conocimiento y de la formación para lograr la calidad educativa de los estudiantes. Se tienen en cuenta los estándares, los lineamientos curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de Lengua Castellana que son planteados por el MEN.

Incluso, como refuerzo del programa académico se realizan proyectos transversales, uno de ellos es “La paz en mis letras”, que está encaminado a incentivar a los estudiantes para que practiquen la lectura; pero se observa que el proceso de comprensión y producción que se plantea en el P.E.I. queda como teoría, porque en la práctica, la ejecución del plan de estudios que se encuentra en construcción y debido a esto el proyecto transversal se desarrolla de forma parcial.

2.4. Marco Legal

Se especifica las políticas educativas de Colombia que enmarcan la necesidad e importancia de abordar estrategias para fortalecer la competencia lectora y escritora, por ello, se toma como base primordial: La Constitución Política de Colombia (1991), La Ley General de Educación (Ley 115 de febrero 8 de 1994), Los lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998), los Estándares Curriculares de Lengua Castellana y Literatura (2006), la Matriz de referencia del ICFES (2015) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016).

En el marco de la Constitución Política de Colombia y de acuerdo al Artículo 67: se debe garantizar el ingreso a la educación pública de manera gratuita comprendiendo mínimo uno de preescolar y nueve de educación básica, que permita el acceso al conocimiento en distintos saberes, siendo uno de ellos el lenguaje. Por lo tanto, es deber del Estado y de la sociedad velar por el cumplimiento, la calidad y la cobertura de la educación, así mismo, asegurar las condiciones necesarias para que los educandos ingresen y permanezcan en el sistema educativo.

En este orden de ideas, esta investigación se apoya, en el título II de los derechos, las garantías y los deberes, capítulo 1 de la Constitución Política de Colombia (1991). De los derechos fundamentales, se afirma: “El Estado garantizará las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y catedra” (art. 27), de acuerdo con las experiencias vividas, esto implica que el docente debe fortalecer la inclusión en el aula de otras formas educativas, como la pintura, la música, el teatro y en este caso la fotografía.

La Ley General de Educación, también conocida como Ley 115 de 1994, en el artículo 30 plantea los objetivos para la enseñanza de la Lengua Castellana en el ciclo de básica secundaria, los cuales dicen que los estudiantes deben desarrollar la capacidad de comprender los textos que leen y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escrito, de igual forma, entender mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua; además, de la valoración y utilización de su idioma como medio de expresión y creación literaria.

En cumplimiento de lo que exige la Ley 115, el Ministerio de Educación Nacional entregó, en el año 1998, a los educadores y a las comunidades del país, un documento titulado “Lineamientos Curriculares”, el cual es el punto de partida para la construcción de nuevos planes de estudio, programas metodologías y procesos que contribuyan a la formación de los estudiantes.

Los Lineamientos generan un cambio, ya que proponen la comprensión, el análisis y la producción de diversos textos, por medio de tres tipos de procesos. El primero de ellos hace alusión a trabajar a nivel intratextual las estructuras semánticas y sintácticas de las microestructuras y macroestructuras, lo mismo que al manejo de léxicos, particulares y de estrategias que garanticen coherencia y cohesión (cuantificadores, conectores, pronominalización, marcas temporales, marcas espaciales). El segundo proceso también se proyecta al nivel intratextual, específicamente al reconocimiento de las relaciones existentes entre el texto y otros textos, donde el estudiante debe hacer analizar las épocas culturales, citas literales, referencias directas tomadas de diferentes autores; y el tercer proceso referido al nivel extratextual, tiene que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación que se producen o aparecen en los textos.

Posterior a la publicación de los Lineamientos, el Ministerio de Educación Nacional (2006), estableció los estándares básicos de competencia, donde nuevamente planteó la necesidad de superar las visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, y propuso una nueva pedagogía que permite a los estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la Institución Educativa, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.

Estos estándares básicos, específicamente los de lenguaje, están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo grado involucren los del grado anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje: interpretativas, argumentativa y propositiva.

La estructura definida para los estándares permite una lectura vertical y horizontal de los contenidos necesarios para cada grupo de grados y la relación temática y conceptual con cada estándar, por esta razón un estándar está dividido en tres partes. Lo primero que se establece es un

factor, después, un enunciado identificador, de cuales se derivan unos subprocesos, que son los contenidos que al final de cada grado el estudiante debe conocer.

Ahora bien, para el grado séptimo de la básica secundaria en los estándares de lenguaje el MEN (2006) estableció lo siguiente: dos factores, comprensión e interpretación textual y producción textual, de los cuales, para fundamentar este trabajo investigativo, se hace necesario tomar como base lo que exige el estándar en el factor de producción textual, cuyo enunciado identificador establece lo siguiente “produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos, de elaboración, y establezco nexos intratextuales y extratextuales”. Del anterior factor se derivan los siguientes subprocesos para séptimo grado:

- Defino una temática para la producción de un texto narrativo.
- Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar.
- Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas.
- Produzco una primera versión del texto narrativo, teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y mi entorno.
- Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...) (p.36).

Teniendo claro que la normatividad que rige el sistema educativo colombiano está orientado por los lineamientos curriculares y por los estándares, con sus respectivos subprocesos, como conceptos básicos que los estudiantes se les debe enseñar en el grado séptimo; para dar

cumplimiento a los estándares desde la Institución Educativa el Paraíso, las autoras de esta investigación se orientan en el factor de producción textual y en la importancia de sus subprocesos, especialmente el último en la lista mencionado anteriormente.

Ahora bien, la matriz de referencia del ICFES Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) es un documento en el que se soportan las preguntas realizadas en las pruebas estandarizadas Saber del Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior (ICFES) de tercero, quinto, séptimo, noveno y once; pruebas que miden los conocimientos de los estudiantes en lenguaje en los componentes pragmático, semántico y sintáctico.

En la matriz de referencia se contemplan actividades en donde los niños y niñas deben desarrollar aprendizajes muy estrechamente relacionados con la producción de texto escritos y el uso de los marcadores discursivos, las cuales se aprecian en la Tabla 4.

Tabla 4. *Matriz de referencia del ICFES*

Componente	Aprendizaje	Evidencia
Pragmático	Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular.	Identifica la correspondencia entre el léxico empleado y el auditorio al que se dirige un texto.
	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación.	Evalúa la validez o pertinencia de la información de un texto y su adecuación al contexto comunicativo.
Semántico	Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.	Evalúa las formas de referir o recuperar información en el texto.
		Evalúa el estilo y léxico del texto atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación y al rol del interlocutor.
		Evalúa la pertinencia del contenido en relación con el propósito.

Sintáctico		Evalúa la puntualidad y claridad de las ideas.
		Evalúa las estrategias de progresión y desarrollo del tema.
	Prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.	Identifica el tipo de texto que debe escribir.
		Elabora un plan textual para producir un texto.
	Da cuenta de la organización micro y superestructura que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.	Elige los conectores y marcas textuales que permiten dar cohesión a las ideas.
		Reorganiza las ideas en un texto atendiendo a un plan de desarrollo.
	Da cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.	Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación).

Fuente: Colombia aprende (2018)

En la matriz de referencia se contemplan, desde el componente sintáctico, actividades que los estudiantes deben desarrollar y que están estrechamente relacionadas con organización de un plan textual, para la producción de un texto escrito.

Capítulo 3. Marco Metodológico

Este capítulo hace referencia a los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para abordar, desarrollar y recolectar información pertinente para lograr los objetivos propuestos en la presente investigación, con el fin de fortalecer el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos, mediante el diseño de una estrategia didáctica basada en la utilización de secuencias fotográficas en los estudiantes de grado 7º02 de la Institución Educativa El Paraíso.

Se determinó orientar el proyecto mediante el paradigma cualitativo, aplicando la metodología de Investigación Acción Educativa (IAE). Se recurrió a las técnicas e instrumentos adecuados de acuerdo a las necesidades presentadas para recolectar la información como son: La técnica de taller inicial, con dos guías de taller aplicadas a los estudiantes, (Anexo A, B); la entrevista semiestructurada aplicada al docente, (Anexo D) y una observación directa aplicada al docente, con su respectiva guía de observación (Anexo C).

3.1. Paradigma de Investigación

La presente investigación se circunscribe en el paradigma cualitativo porque permite realizar una aproximación a la situación real del objeto de estudio o problema (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014), que se pretende analizar e interpretar a partir de testimonios y evidencias recogidas con la intervención de los miembros de la I. E El Paraíso, lo cual hace parte del modelo de investigación acción que se caracteriza por la observación participante, el contacto cotidiano y la toma de datos observados.

La investigación cualitativa se focaliza según Colmenares, y Piñero (2008) “en la realización de descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, experiencias, actitudes, creencias,

pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 98). De esta forma, se obtiene información por medio del diálogo y las vivencias que se tiene a diario con los estudiantes.

Según Sandín (2003), la investigación cualitativa se considera un proceso sistemático y un conocimiento de fenómenos formativos y sociales, que conlleva “a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p.61).

Con esto, es conveniente mencionar que la investigación cualitativa siempre busca resaltar el contexto de estudio, es decir, los acontecimientos y situaciones no podrían comprenderse de la mejor forma, si son distanciados de la experiencia humana en su contexto, lo cual hace parte de la vida, de su naturaleza, es decir, de la realidad sociocultural estudiada.

En tal sentido, el investigador cualitativo tiene la oportunidad de ser parte activa de la investigación, ya que, por medio de la interacción directa con el estudiante, obtiene información permitiendo sistematizar y teorizar la información recopilada.

3.2. Método de Investigación

La investigación se fundamenta en la Investigación Acción Educativa (IAE). Esta mirada supone la implementación de la investigación sobre la práctica pedagógica, articulada con la realidad social e institucional, donde se reúnen las bondades, los conflictos y las dificultades que no son lineales ni predecibles; generando procesos de reflexión sobre la praxis. Para llevar a cabo este proceso, Gómez (2004), propone realizar tres fases: una fase de deconstrucción, una de reconstrucción y una de validación de la aplicación de la propuesta. A propósito de las dos primeras fases, el autor puntualiza:

La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus

fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica. Es el punto indispensable para proceder a su transformación. Solo si se ha realizado una deconstrucción sólida es posible avanzar hacia una reconstrucción promisorio (p. 51).

Las fases comprenden la reconstrucción y transformación de la práctica pedagógica que tiene su origen en el conocimiento de los sucesos comprobados en la deconstrucción que da la oportunidad de ejercer una nueva práctica que promueve un mejor desempeño, previendo que el nuevo ejercicio no se debe aplicar con rigidez, sino valorar las circunstancias que lo precedieron. Por ello, Restrepo (2004), afirma que:

Es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y la presente, es posible incursionar en el diseño de una experiencia nueva, la cual inclusive, debe haberse insinuado por momentos y fragmentariamente durante la fase crítica de la práctica que se deconstruye (p. 51).

En la tercera fase de propuesta de acción los autores Ruiz-Bernardo, Sánchez-Tarazaga, y Mateu-Pérez (2018) analizan que, se debe hacer una validación de la satisfacción de los participantes e interesados en la intervención y se toman medidas para ejecución que incluye una propuesta de comisión o grupo ejecutor.

En este marco, y para los fines del presente estudio, La Investigación Acción Educativa se desarrolla a partir de cuatro etapas: reflexión inicial y análisis del problema, participación y recolección de datos, propuesta de acción y análisis y reflexión de los datos a partir de la aplicación de la propuesta Restrepo, (2004). Esa dinámica la plantean los principales autores que han reflexionado sobre el tema. A continuación, se explica cada una de las etapas mencionadas.

Tabla 5. *Fases o etapas de la investigación acción educativa*

Fases	Características y acciones
Reflexión inicial y análisis del problema.	Definición del contexto social donde ejerce la práctica educativa y las pretensiones de los participantes de acuerdo al entorno para entender a complejidad del problema. Diagnóstico de la situación.
Participación y recolección de datos.	Obtener información para un diagnóstico pedagógico de la práctica social educativa. Descripción del problema y planteamiento de objetivos. Determinación de los instrumentos y técnicas.
Propuesta de acción para la reconstrucción de la practica	Informe descriptivo de acciones a tomar. Proceso de adaptación, de dialogo entre la teoría y la práctica.
Análisis y reflexión de datos	Análisis de perspectivas. Invitación para renovar las practicas.

Fuente: grupo investigador (2020)

El método de Investigación Acción Educativa, desde el paradigma cualitativo, se ajusta a esta investigación, porque está encaminado al cambio de un contexto educativo y a mejorar una situación académica a partir del diseño de una estrategia didáctica, propuesta para fortalecer, en este caso, el uso de los marcadores discursivos en la producción de los textos narrativos.

3.3. Unidad de Análisis

La unidad de análisis es la población que se ha elegido o delimitado para desarrollar la investigación, en este caso, la población es homogénea ya que las características de los participantes son similares en cuanto al contexto. Está conformada por la comunidad educativa de la Institución Educativa El Paraíso de Tierralta-Córdoba, esto es, 120 estudiantes que conforman los grados de 7-01, 7-02 y 7-03; además, de dos profesores del área de Lengua Castellana.

3.4. Unidad de Trabajo

La unidad de trabajo está conformada por 25 estudiantes de 7-02, distribuidos en 14 mujeres y 11 hombres, cuyas edades oscilan entre 12 -15 años. Son estudiantes con diversos problemas

familiares, económicos y víctimas de conflictos sociales que corresponden en su mayoría de la zona rural y otros del casco urbano.

Tabla 6. *Unidad de análisis y unidad de trabajo*

Unidad de análisis	120 estudiantes de 7° de la I.E. El Paraíso
Unidad de trabajo	25 estudiantes de 7-02 y dos docentes del área
Fuente: grupo investigador (2020)	

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas e instrumentos que se implementan en esta investigación para la recolección de la información son de carácter cualitativo. Estas técnicas son:

3.5.1. Observación Directa en el Aula de Clases

Esta técnica se aplica en las sesiones de clases para así poder evidenciar la forma en que el docente titular lleva a cabo las clases de Lengua Castellana y Literatura, con los propósitos de identificar las didácticas utilizadas para mejorar el uso de los marcadores discursivos y dilucidar las estrategias propuestas por el docente y la forma como los niños reaccionan ante ellas, permitiendo así al investigador obtener información de primera mano a través de la relación directa con el sujeto de estudio y tomar nota de lo que ocurre en un lugar o situación determinada con ayuda de la guía de observación a la clase (Anexo C).

3.5.2. Guía de Observación Directa Aplicada a la Clase

Mediante este instrumento aplicado en la clase, se puede analizar y pormenorizar la manera como desarrolla el docente la clase de Lengua Castellana y Literatura. También, permite conocer las

estrategias o recursos didácticos de los cuales se vale, principalmente, para promover la comprensión textual en los educandos. Para este instrumento tiene en cuenta algunos aspectos que se consideran pertinentes para el proyecto, como la utilización de materiales, tipología textual privilegiada y otras estrategias utilizadas por el docente para identificar las prácticas pedagógicas y didácticas dirigidas hacia los estudiantes (Anexo C).

3.5.3. Entrevista Semiestructurada Aplicada a Docentes

La entrevista es un espacio de interacción que se da entre el investigador y los sujetos investigados y pueden ser de varias clases. En esta investigación se utiliza la entrevista semiestructurada, la cual se orienta a partir de “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010, p.403), es decir, no todas las preguntas están predeterminadas, sino que tienen cierto margen de libertad.

La entrevista semiestructura aplicada a dos docentes es de carácter cualitativa y su finalidad es obtener la información necesaria para identificar las didácticas utilizadas por los docentes de lengua castellana. (Anexo D).

3.5.4. Talleres de Diagnóstico

Según Ccora y Paulino (2018) el taller es de utilidad para diagnosticar y conocer la problemática social en las circunstancias presentes de sus alumnos, hacer valoración de problemas y con ello realizar intervenciones en diferentes dimensiones en el aula de clases y fuera de ella. Se constituye, por tanto, en una forma de enseñar o indagar por medio de actividades teórico prácticas donde interviene el docente y sus estudiantes en busca de una meta conjunta. Por otro lado, para Mannay (2018), el taller no solo se limita a acciones pedagógicas para diagnosticar, valorar e

intervenir una realidad; sino que también es una oportunidad para acceder de forma creativa a lo que ha sido particularmente difícil de acceder u obtener un conocimiento.

Por lo anterior, la técnica del taller permite una interacción continua con los estudiantes, y posibilitar la construcción de conocimientos y de producciones escritas a través de las cuales es posible detectar las principales dificultades que presentan los estudiantes en cuanto a la producción de textos con el uso de los marcadores textuales (Anexos A y B). Los dos talleres están planteados de tal manera que los estudiantes puedan identificar los marcadores discursivos en un texto, al igual que, las dificultades en el uso o desuso que le dan los estudiantes a los MD en sus producciones escritas.

3.5.5. Procedimiento de análisis de la Información

El análisis de la información se realiza de manera deductiva a partir de las categorías que se establecen en la operacionalización de los objetivos de la investigación en la Tabla 7.

El procedimiento que se lleva a cabo es el siguiente: Se sistematiza la información recolectada con las diferentes técnicas, luego se codifica y se sacan las recurrencias con base en las categorías establecidas, para posteriormente triangular esa información con la teoría que se consultó sobre el tema y la experiencia de las investigadoras.

Tabla 7. Categorización de los objetivos

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría	Técnica	Instrumento	Unidad de análisis	Unidad de trabajo	Tiempo
----------------------------	------------------	---------------------	----------------	--------------------	---------------------------	--------------------------	---------------

USO DE MARCADORES DISCURSIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.

1. Reconocer las dificultades en el uso de los marcadores discursivos en los estudiantes de grado 7-02 de la Institución Educativa El Paraíso.	Dificultad en el uso de los marcadores discursivos	Desconocimiento de los marcadores discursivos. Desconocimiento del uso de los marcadores discursivos.	Taller Inicial	Guía del Taller	120 estudiantes de grado 7° 01- 7-02- 7 03 de la I.E.P	25 estudiantes de grado 7-02 de la I.E.P	60 minutos
2. Identificar las didácticas utilizadas por los docentes para trabajar el uso de los marcadores discursivos en los estudiantes de grado 7-02 de la Institución Educativa El Paraíso.	Estrategias didácticas empleadas por los docentes	Producción de textos narrativos. Estructura de un texto narrativo (superestructura, macroestructura)	Entrevista	entrevista semiestructurada	34 docentes	2 docentes	80 minutos (dos sesiones de 40 minutos)
			Observación directa	Guía de observación	34 docentes	2 docentes	120 minutos (dos sesiones de 60 minutos)
3. Diseñar estrategias didácticas basadas en una secuencia fotográfica para mejorar el uso de los marcadores discursivos en textos narrativos de los estudiantes de grado 7-02 de la Institución Educativa El Paraíso		Secuencia fotográfica	Taller de fotografías.	Guía de taller para el estudiante	120 estudiantes de grado 7° 01- 7-02- 7 03 de la I.E.P	25 estudiantes de grado 7-02 de la I.E.P	180 minutos
			Talleres de producción de textos narrativos.	Guía de taller para estudiante	120 estudiantes de grado 7° 01- 7-02- 7 03 de la I.E.P	25 estudiantes de grado 7-02 de la I.E.P	600 minutos (5 sesiones de 120 minutos)

Fuente: grupo investigador (2020)

Capítulo 4. Análisis e Interpretación de la Información

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de los tres instrumentos de recolección de información, a saber: taller inicial (Anexo A y B), observación directa aplicada a la clase (Anexo C), y entrevista semiestructura al docente (Anexo D). Dicha información sirve de base para proponer una estrategia didáctica basada en la secuencia fotográfica para el fortalecimiento del uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos, con los estudiantes de grado 7- 02 de la Institución Educativa El Paraíso.

4.1. Dificultad en el uso de los marcadores discursivos

En este apartado se presentan los resultados de los talleres iniciales (A y B) aplicados a los estudiantes del grado 7-02, de la Institución Educativa el Paraíso (I.E.P.). Antes de la planeación y formulación de estos talleres, se realizaron actividades de formación a los participantes sobre conceptos, identificación y uso de los marcadores discursivos con el fin de activar los saberes previos y visualizar el tema desde lo académico. El taller inicial (Anexo A) tuvo como objetivo identificar los marcadores discursivos en un texto. Dicho taller, aplicado a 25 estudiantes, se dividió en dos actividades: iniciación y finalización.

En la actividad de iniciación del taller inicial A, los estudiantes debían buscar los marcadores presentes en un texto y luego hacer una lista con los encontrados. En el texto se ubicaron 6 marcadores (por eso, también, además, sobre todo, pero y porque). De los 25 estudiantes que realizaron la prueba, 18 de ellos realizaron la actividad e identificaron marcadores en el texto y 7 estudiantes entregaron la hoja en blanco. Lo anterior se resume en la siguiente tabla:

Tabla 8. *Resultados del taller inicial de identificación de los marcadores discursivos*

Uso de los marcadores discursivos		
Objetivo del taller: Identificar los marcadores discursivos en un texto narrativo.		
Taller A- Ejercicio de iniciación.		
Para la organización de los resultados se empleó la siguiente codificación: (Est) que significa estudiante.		
Estudiante	Marcadores discursivos identificados en el texto (ejercicio)	Otros elementos gramaticales

seleccionados		
EstN1	Sobre todo	Muy
	También	
	Por eso	Como
	Pero	
	Además	Siempre
EstN2	Porque	
	Además	
	Sobre todo	
	Porque	
	Por eso	
EstN3	También	
	No desarrollo la actividad	
EstN4	Sobre todo	
	Por eso	
	También	
EstN5	No desarrollo el ejercicio	
EstN6	Pero	Y
	Por eso	Que
	También	Tiene
		Es

		Demasiado
EstN7	Además	
	Pero	
	Por eso	
	Sobre todo	
EstN8	Pero	Es
	Por eso	Y
	También	Tiene
		Siempre
		Demasiado
EstN9	Además	Y
	Sobre todo	Siempre
	También	Demasiado
	Porque	es muy
	Por eso	
	Pero	Una
EstN10	Porque	En el
	Por eso	Da
		Para
		Muy
		Un
		Quedé

EstN11	No desarrolló la actividad	
EstN12	Sobre todo	Más
	También	Y
	Pero	Para que
	Además	
	Por eso	
EstN13	No desarrolló la actividad	
EstN14	No desarrolló la actividad	
EstN15	Además	Siempre
	Sobre todo	Y
	Por eso	Cuando
	Porque	
	También	
	Pero	
EstN16	Además	Muy
	Sobre todo	Siempre
	Porque	Como
	Por eso	
	También	
EstN17	Además	Siempre
	Sobre todo	Y
	Por eso	Cuando

	Porque	Como
	También	
EstN18	Sobre todo	
	También	
	Por eso	
	Además	
	Porque	
EstN19	No realizó la actividad	
EstN20	Además	Muy
	Pero	Para
	Porque	Cuando
	Por eso	Otros
	También	Tiene
		Como
EstN21	Además	
	Sobre todo	
	Pero	
	Por eso	
	También	
	Porque	
EstN22	Además	
	Sobre todo	

	Pero	
	Por eso	
	También	
	Porque	
EstN23	No desarrolló la actividad	
EstN24	.	Gruñón
		Mocoso
		Tímido
		Dormilón
		Bonachón
		Sonrisa
EstN25	Además	Siempre
	Pero	Junto a
	Porque	Es muy
	Sobre todo	Para que
	Por eso	Otros
	También	

Fuente: elaboración propia. (2020)

Según la información analizada en la tabla 8, se presenta la siguiente información. De los 25 estudiantes solo 18 realizaron la actividad. De los 18 únicamente 2 niños ubicaron los 6 marcadores (Anexo G). A su vez, 2 niños reconocieron 5 marcadores (Anexo H), un estudiante identificó 4 marcadores (Anexo H) y un estudiante señaló 3 marcadores (Anexo I). A continuación, se sintetiza dicha información, tabla 9:

Tabla 9. *Relación de la cantidad de marcadores encontrados en el texto.*

Número de 6 MD	5 MD	4 MD	3 MD
MD			
Número de 2	2	1	1
estudiantes			

Fuente: grupo investigador (2020)

Además de lo señalado, se presentó el caso de que de los 18 estudiantes que realizaron la actividad e identificaron marcadores en el texto. 11 niños seleccionaron adverbios, sustantivos, preposiciones conjunciones y marcadores en la actividad desarrollada (Anexo J) y un estudiante no entendió la actividad, ya que solo realizó una lista con los nombres de los personajes de la historia. (Anexo K). A continuación, se sintetiza dicha información, tabla 10:

Tabla 10. *Relación de estudiantes que identificaron marcadores y categorías gramaticales en la actividad*

Estudiantes que identificaron 6 MD y categorías gramaticales	Estudiantes que identificaron 5 MD y categorías gramaticales	Estudiantes que identificaron 4 MD y categorías gramaticales	Estudiantes que identificaron 3 MD y categorías gramaticales	No entendió la actividad
3	5	0	3	1

Fuente: grupo investigador (2020)

En concordancia con lo dicho, los resultados de la primera actividad indicaron que las dificultades en el uso de los marcadores discursivos tienen su origen en el desconocimiento de la posición del marcador dentro del texto, en no diferenciar los marcadores de las categorías gramaticales y en la dificultad de establecer relaciones cognitivas entre lo que dicen y la nueva información que quieren introducir en sus escritos.

En la segunda actividad del taller A, (Anexo A), los estudiantes tenían que construir 4 oraciones uniendo los conceptos de las imágenes con los marcadores discursivos que conocían, de tal forma que no repitieran los marcadores y que las oraciones tuvieran sentido. De los 25 estudiantes que participaron en el taller, solamente 2 completaron correctamente las 4 oraciones usando los marcadores discursivos (Anexo L). Se presentó un caso de un niño que no llevó a cabo la actividad. Los 22 estudiantes restantes desarrollaron la actividad de diferentes maneras. 2 de ellos realizaron correctamente 2 oraciones usando los MD (Anexo M), 3 estudiantes elaboraron

correctamente una oración usando los MD (Anexo M) y 17 niños no siguieron las indicaciones dadas para realizar el ejercicio. A continuación, se sintetiza dicha información, ver tabla 11:

Tabla 11. *Relación de estudiante que construyeron oraciones taller A ejercicio de finalización*

Estudiantes que completaron correctamente las 4 oraciones usando los MD	Estudiantes que completaron correctamente 2 oraciones usando los MD	Estudiantes que completaron correctamente 1 oraciones usando los MD
2	2	3

Fuente: grupo investigador (2020)

Por otro lado, los 17 estudiantes que no siguieron las indicaciones dadas para realizar el ejercicio, 10 estudiantes repitieron el marcador del ejemplo (*pero*) en todas las oraciones (Anexo N), un estudiante completó las oraciones sin utilizar los MD (Anexo Ñ), 2 estudiantes la conjunción “y” y el marcador “pero” (Anexo O), 4 estudiantes emplearon varios marcadores, pero las oraciones no tenían sentido (Anexo P). A continuación, se sintetiza dicha información, ver tabla 12:

Tabla 12. *Relación de estudiante que no completaron las oraciones correctamente taller A ejercicio de finalización*

Estudiantes que repitieron el MD <i>pero</i> en todas las oraciones	Estudiantes que completaron las oraciones sin utilizar MD	Estudiantes que utilizaron la conjunción “y” –y el MD <i>pero</i>	Estudiantes que emplearon varios MD en oraciones sin sentido
10	1	2	4

Fuente: grupo investigador (2020)

De acuerdo con lo dicho, los resultados en esta segunda actividad mostraron que los problemas en el uso de marcadores discursivos por parte de los estudiantes tienen su origen en tres aspectos: en primer lugar, en dificultades asociadas con el uso de los signos de puntuación, especialmente, con el uso de la coma. En segundo lugar, en la falta de concordancia de número entre el sujeto y el verbo de las oraciones. Por último, en el desconocimiento del sentido de los marcadores discursivos dentro de la oración y en relación con un contexto discursivo.

De otro modo, el taller inicial B (Anexo B) tuvo como objeto reconocer las dificultades en el uso de los marcadores discursivos. Este taller se organizó también en dos actividades: iniciación y

finalización. La actividad de iniciación consistió en un ejercicio de motivación en la cual se utilizó el video beam para presentar a los niños imágenes con mensajes ocultos. Así, el estudiante tenía que buscar los mensajes ocultos y compartirlas luego con sus compañeros. El estudiante 1 manifestó “es muy chévere ver esas imágenes, porque confunden”, el estudiante 15 dijo “yo observó una señora solamente”, el estudiante 18 preguntó ¿cómo hacen esas fotos?

En la actividad de finalización, los estudiantes debían completar 6 frases utilizando los siguientes marcadores: *pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, y entonces*. A cada frase le correspondía un marcador diferente. De los 25 niños que participaron en la actividad, 23 lograron completar correctamente, por lo menos, una oración, 1 no respondió y 1 no entendió el ejercicio porque utilizó marcadores que no aparecían en la prueba (así, porque, y) (Anexo Q). A continuación, se sintetiza dicha información, ver tabla 13:

Tabla 13. *Relación de estudiante que participó en la actividad del taller B ejercicio de finalización*

Completaron correctamente, por lo menos, una oración	No respondieron	No entendieron el ejercicio
23	1	1

Fuente: grupo investigador (2020)

Al mismo tiempo, de los 23 que respondieron adecuadamente, ninguno alcanzó las 6 o 5 oraciones. De este grupo, 8 estudiantes completaron correctamente 4 oraciones con marcadores discursivos (Anexo R) y 6 estudiantes realizaron correctamente una oración con los MD (Anexo S). 5 estudiantes usaron de manera indicada 3 marcadores al momento de completar las oraciones (Anexo T) y 3 estudiantes lograron de manera satisfactoria usar 2 marcadores (Anexo U). A continuación, se sintetiza dicha información, ver tabla 14:

Tabla 14. *Relación de estudiante que completaron oraciones del taller B ejercicio de finalización*

4 oraciones	3 oraciones	2 oraciones	1 oración
8	5	3	6

Fuente: grupo investigador (2020)

Lo anterior permite concluir que en la aplicación del taller inicial se observó un cambio de actitud en los estudiantes. Cuando se percataron que en el texto había imágenes empezaron a realizar preguntas y se inquietaron por saber de qué trataba el ejercicio. Esto indica que sí se emplean imágenes de seres u objetos del medio cotidiano como herramienta didáctica para que los estudiantes elaboren textos narrativos, se logra la disposición activa de ellos. Por tanto, se puede

considerar como un recurso que incentiva la memoria de largo plazo, asociando recuerdos con la estructura lingüístico-lógica de la escritura narrativa. Además de lo anterior, la aplicación del taller mostró que es más fácil para los estudiantes construir oraciones a partir de las imágenes, porque hubo mayores aciertos que cuando se ubicaron los MD solo en texto.

4.2. Estrategias didácticas empleadas por los docentes

En este apartado se presentan los resultados de los instrumentos aplicados a dos docentes observación directa a la clase (Anexo C) y entrevista semiestructura (Anexo D). Estos instrumentos tuvieron como finalidad identificar las didácticas utilizadas para trabajar el uso de los marcadores discursivos. El instrumento de la observación directa a la clase permitió describir comportamientos, actitudes, rutinas de los docentes y estudiantes sobre la producción de textos narrativos y uso de marcadores discursivos en la clase de Lengua Castellana. Dicho instrumento se organizó en cuatro partes o momentos. En el primer momento, *datos de identificación*, se precisaron los datos generales de la clase observada. Los datos consignados fueron los siguientes: institución, asignatura, grado, nombre del docente observado, hora de inicio, hora de finalización, tema y contenido. Dicha información se recogió antes de iniciar con la observación de la clase.

En el segundo momento, *aspecto general*, se registró la dinámica de docentes y estudiantes en relación con el objetivo de la clase, los saberes previos e intereses de los estudiantes, las estrategias de motivación usadas por el maestro y el ambiente de aula. En relación con este momento, es preciso señalar, a partir de la observación directa realizada, que ambos docentes, al iniciar sus clases, señalaron el objetivo de la misma. Sin embargo, fue mínimo el tiempo que dedicaron a la exploración de saberes previos y a la realización de estrategias de motivación. Al respecto, (Anexo E) la docente A se centró únicamente en escribir en el tablero los temas o contenidos de la asignatura, mientras que el docente B compartió una canción para que los niños la escucharan, lo cual generó apatía y desinterés en ellos puesto que no vieron ningún propósito en la actividad.

En el tercer momento, *manera de incentivar la producción textual*, se observaron aspectos asociados con el proceso de producción textual y con el uso de los marcadores discursivos. Sobre dicho momento, se encontró que los docentes no propician ambientes de producción escrita donde se motiven a los estudiantes a través del uso de recursos didácticos. Durante el desarrollo de la clase, los maestros no utilizaron recursos dados desde el MEN. Lo que hicieron, por el contrario, fue

entregar un texto a través de unas copias para que los niños lo leyeran y lo transcribieran en el cuaderno. Seguido de ello, compartieron un taller compuesto por preguntas de tipo literal, inferencial y propositivo. Este taller, que quedó como tarea para la casa, contenía una pregunta en la cual los estudiantes debían producir un cuento. En ningún momento de la clase los docentes explicaron las características del texto narrativo trabajado, ni ofrecieron pautas u orientaciones sobre el uso de los marcadores discursivos. Lo anteriormente descrito muestra que en las clases de los docentes no incentivan la comprensión y producción textual de forma compleja y crítica a partir de actividades que promuevan la creatividad en el estudiante.

En el cuarto y último momento, *valoración*, se observaron los procesos de evaluación de la producción escrita y de la retroalimentación de los temas por los docentes. Al respecto, se percibió en los comportamientos y acciones de ellos cierto autoritarismo y presión hacia los estudiantes, utilizando como pretexto la nota cuantitativa. Lo más importante, para los maestros, consistía en cumplir con los requerimientos académicos y abarcar todos los temas propuestos en el periodo, con la finalidad de obtener una nota final. Como sostiene Pérez (2003), “las prácticas de lectura y escritura orientadas hacia la evaluación, establecen una relación de validación e invalidación que es muy autoritaria y poco provechosa” (p.12). Cuando los estudiantes no presentan las actividades de forma clara y rápida las docentes solicitan que terminen sin un proceso de revisión y autocorrección, situación que retrasa de manera negativa el avance en la producción textual, de esta manera, la evaluación pierde el verdadero sentido formativo y de refuerzo del aprendizaje.

De acuerdo con lo dicho, se puede concluir que las maestras imparten cada aprendizaje sin una metodología organizada. No realizan una búsqueda de una estrategia variada, no proponen actividades diferentes a la planeación y no citan ejemplos del contexto. Además, se pudo observar que las docentes desconocen el uso de la matriz de referencia de lenguaje, pese a ser un material básico en la planeación curricular de los maestros de lengua castellana. Se observó que los docentes solo contemplan los contenidos como temas y no como procesos de aprendizaje; de manera que no permiten ampliar los conocimientos ni expresar las ideas acerca de los temas tratados, ni de las actividades propuestas; simplemente los educandos se rigen a hacer de una forma mecánica aquello que los docentes piden (Anexo E), y a dar las respuestas que el docente espera, esto provoca que los alumnos se desmotiven al momento de realizar cualquier actividad.



Figura 3. Estudiantes en el aula de clases

Por otro lado, el instrumento de la entrevista semiestructura (Anexo D) se dividió en dos momentos. En el primer momento se recogieron datos puntuales de los entrevistados. En el segundo momento, se realizaron 12 preguntas a los docentes en las cuales se profundizó acerca de los siguientes puntos: enseñanza la escritura, tipos de textos, marcadores discursivos y estrategias didácticas.

Respecto a la enseñanza de la escritura, es preciso señalar que, además de las dificultades identificadas en los talleres iniciales, los docentes afirmaron (Anexo F) que los estudiantes tienen dificultades de escritura en relación con aspectos como la ortografía, la puntuación, la claridad y organización del discurso. Lo anterior se evidencia en las palabras de la docente A, quien expresó lo siguiente: “he identificado debilidades en las producciones realizadas, tales como omisión de letras, falta de acentuación y problemas de cohesión, con respecto a estas dificultades”. Sobre esta temática, Pérez (2003), puntualiza que:

La enseñanza de la escritura es una de las labores por la que el maestro debe propender, es importante resaltar que “al enseñar a escribir, se debe buscar que los estudiantes produzcan ideas genuinas y a su vez las prácticas pedagógicas deben orientarse desde la didáctica (p.3).

En tal sentido, es fundamental que los estudiantes interioricen el proceso de crear borradores, inspeccionar y editar (Cassany 1987), de igual forma, es menester que la enseñanza de la escritura sea un proceso práctico, que conlleve a los estudiantes a tomar la iniciativa y presentar propuestas e ideas de temas libres para la producción de textos a partir de sus experiencias y de la cotidianidad de su contexto.

En relación con el tema de los marcadores discursivos, las respuestas de las docentes muestran que ellas no tienen claridad respecto al concepto y clasificación de los marcadores discursivos, pues se refieren a ellos de forma vaga e imprecisa utilizando el término “expresiones”, idea que se encuentra alejada de las definiciones lingüísticas sobre dicho concepto. En la entrevista, las docentes también manifestaron desarrollar en sus clases la temática de los marcadores discursivos a través de diferentes actividades de comprensión y producción escrita. Sin embargo, lo registrado en la observación de sus clases, específicamente, en el tercer momento (manera de incentivar la producción textual) indica que ellas no explican las características ni orientan sobre el uso de los marcadores discursivos.

A propósito de las estrategias didácticas, lo afirmado por las docentes contrasta completamente con lo observado en sus clases, pues ellas manifestaron que en sus clases sí recurren a estrategias didácticas para enseñar a escribir a los niños; sin embargo, como se señaló en el momento tres (manera de incentivar la producción textual) de la observación realizada, las maestras no utilizan recursos o estrategias didácticas para motivar a los estudiantes en el proceso de producción escrita e incentivar sobre el uso de los marcadores discursivos, pero en la realidad no existe una congruencia entre el saber teórico y el ejercicio práctico, pues lo constatado en la observación en el aula, fue una clase magistral, cargada de conceptos con pocos momentos para producir textos escritos. Entonces es importante resaltar según Velasco y Mosquera (2007).

La estrategia de enseñanza responde en un sentido estricto, a un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente (p.2).

De esta manera el docente debe elegir un conjunto de procedimientos y actividades en la planificación en el proceso de enseñanza que le permita desarrollar competencias de acuerdo a los estándares básicos y los lineamientos curriculares, atendiendo a las necesidades y particularidades del grupo, siendo un proceso consciente y reflexivo.

Capítulo 5. Propuesta para el uso de marcadores discursivos en la producción de textos narrativos a partir de una secuencia fotográfica “La fotografía, una forma de narrar”

Introducción

Las dificultades para identificar y usar los marcadores discursivos se expresan tanto en aspectos asociados con el léxico y la ortografía como en la organización y elaboración del escrito. Por ello, el uso correcto de los mismos, como sostiene Montolío (2001), permite conectar las oraciones y párrafos, facilita la organización visual de la información presentada y orienta la comprensión del texto. En este sentido, un buen uso de los marcadores constituye una guía para que el receptor interprete el mensaje del texto (Martí, 2008); una guía que, de acuerdo con sus características morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, orienta las inferencias en el proceso comunicativo (Portolés, 1998).

Del mismo modo, los marcadores discursivos son unidades lingüísticas de gran importancia en la escritura de textos narrativos coherentes y lógicos. Según Cassany (1994), los textos narrativos tienen como función relatar hechos o situaciones que les suceden a personajes reales o imaginarios en relación a un tiempo, espacio y lugar específico y siguiendo una estructura de presentación, nudo y desenlace. En este marco, los textos narrativos, en especial, el cuento, permiten el trabajo desde la fotografía, conectando, de esta forma, el lenguaje escrito con el lenguaje de las imágenes.

Es, de acuerdo con lo dicho, que en esta propuesta se busca fortalecer el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos a través de una secuencia fotográfica, en los estudiantes de 7-02 de la institución educativa el Paraíso en Montería, Córdoba.

5.1 Justificación

Los resultados presentados en el capítulo 4, Análisis e Interpretación de la Información, indicaron que las dificultades de los estudiantes asociadas con el uso de los marcadores discursivos en oraciones, párrafos y textos tienen su origen en factores gramaticales (desconocimiento de la posición del marcador y el no diferenciarlo de las categorías gramaticales, uso incorrecto de los signos de puntuación y la falta de concordancia gramatical) o en factores didácticos (algunos docentes no incentivan la comprensión y producción textual de forma compleja y crítica a partir de actividades que promuevan la creatividad en el estudiante). Consecuencia de este análisis e interpretación de la información surge la *propuesta para el uso de marcadores discursivos en la producción de textos narrativos a partir de una secuencia fotográfica*.

En relación con lo dicho, la presente propuesta es una posibilidad de superar tales dificultades y fortalecer el uso de marcadores discursivos en los estudiantes desde la escritura de textos narrativos y el lenguaje de imágenes de la fotografía. De tal manera, se constituye en un aporte valioso y una posibilidad de cambio para los estudiantes de grado 7-02 de la institución educativa el Paraíso, ubicada en el municipio de Tierralta, Córdoba.

Al respecto es preciso aclarar que, al igual que en el resto de las instituciones públicas y privadas del país, la institución educativa el Paraíso, como consecuencia de la pandemia de COVID-19, está desarrollando las clases virtuales a través de guías educativas compartidas de manera impresa a los niños y que ellos envían a los docentes, con las actividades resueltas, a través de WhatsApp. Tal situación ha llevado a ubicar esta propuesta en el nivel de la formulación de actividades y acciones.

5.2 Objetivo General de la propuesta

Fortalecer el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos a través de una secuencia fotográfica en los estudiantes de 7-02 de la institución educativa el Paraíso en Montería, Córdoba.

5.2.1. Objetivos Específicos de la propuesta

- Incentivar la toma de fotografías en secuencias de acciones aplicando diferentes técnicas.
- Aplicar los elementos del texto narrativo en la creación de historias basadas en una secuencia de fotos.
- Utilizar adecuadamente los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos.
- Escribir una narración a partir de una secuencia de fotos tomadas en el taller 1.

5.3. Marco teórico de la propuesta

En este apartado se presenta una reflexión teórica sobre los conceptos que fundamentan la propuesta, a saber: escritura, texto narrativo, marcadores discursivos y fotografía. En este sentido, y siguiendo los postulados de autores como Hayes y Flower (1981), Cassany (1987, 2000), Roméu (2006), Van Dijk (1980); la escritura se entiende como un proceso cognitivo, es decir, como una serie de operaciones o pasos que el autor realiza para producir un texto escrito a partir del conocimiento y dominio de los componentes del código escrito y las estrategias necesarias de redacción. Respecto a la noción de texto narrativo, la propuesta se orienta desde los planteamientos de Cassany (1994) y Adam (1994), quienes reconocen, como rasgo distintivo de este tipo de textos, las categorías de tiempo, espacio, finalidad (relatar hechos o sucesos), personajes y estructura

(inicio, nudo y desenlace). A propósito de la noción de marcadores discursivo, se definen, en concordancia con la perspectiva teórica de Portolés (1998), como:

Unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (p. 457).

En relación con la fotografía se asume, desde la mirada compleja e integral de Hurtado (2015), como el arte de realizar imágenes a través de distintas técnicas de estampado; pero también como lenguaje, medio de liberación social, o “una representación de la realidad que ofrece datos visuales de esta, en cuanto a su tamaño, su textura y su color, a su vez, puede brindar información sobre punto de vista, intención, y contexto” (p. 33).

Ahora bien, dentro la fotografía, la presente investigación hace énfasis, en la fotografía digital, tomando como referencia el concepto dado por, Rockoland.wordpress, (2013) quien manifiesta que la fotografía digital “consiste en la obtención de imágenes, que son capturadas por un sensor electrónico las cuales son digitalizadas y almacenadas en una memoria” (p. 13).

Dentro de la fotografía digital es relevante señalar los planos y los tipos de planos fotográficos, de los cuales Bárcena (2013) hace referencia al manifestar que es “el encuadre, que indican que sección de la imagen aparecerá en la toma y cuáles son los mejores cortes que se pueden realizar” de tal modo, que para tomar una fotografía se debe tener claro cuál es la intención de llevarla a cabo.

Teniendo claro cuál es la intención de realizar una fotografía, se puede hacer uso de los diferentes tipos de plano que Luna (2010) propone, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 15. *Tipos de planos*

Plano general: cuerpo completo. Se usa para visualizar completamente a nuestro modelo y abarca todos los elementos de una escena, es decir, que aparece todo el cuerpo de pies a cabeza, sin ningún tipo de recorte.

Plano americano: hasta las rodillas. También conocido como plano tres-cuarto, tiene su origen en las películas de western americana, que se caracterizaban por sus encuadres por debajo de la cadera hasta las rodillas. Es muy útil cuando se requiere retratar a varias personas.

Plano medio: hasta la cintura. En este se muestra el modelo desde la cabeza hasta la cintura y también se puede emplear para fotografiar a varias personas interactuando. Se emplea con regularidad en la fotografía de moda ya que permite destacar la belleza de la persona.

Plano medio corto: hasta el pecho. Consiste sencillamente en mostrar a la persona desde la cabeza hasta la mitad del pecho. La idea de este tipo de planos es enfocar la atención exclusivamente en la persona aislándola de su entorno.

Primer plano: hasta los hombros. Se emplea generalmente para destacar la mirada o el gesto de una persona, y el encuadre va desde la cabeza hasta los hombros. Es el más indicado para el retrato del rostro, ya que, destaca los detalles.

Primerísimo primer plano: solo el rostro. Este tipo de plano es mucho más agresivo e íntimo que los anteriores. Se logra encuadrando desde la cabeza (cortando por el medio o por encima de la frente) hasta la punta del mentón.

Plano detalle: un elemento aislado. Se emplea para destacar elementos específicos, con este tipo de planos se pueden lograr encuadres creativos y originales, requiere de mucha capacidad de observación por del fotógrafo. En este tipo de plano el acercamiento se maximiza para enfatizar ciertos elementos que de otra manera podrían pasar desapercibidos.

Fuente: Luna (2010), adaptada por el grupo investigador (2020)

5.4. Metodología de la propuesta

La fotografía en el mundo actual ha cobrado mayor relevancia debido al uso de medios tecnológicos para la comunicación entre los seres humanos, y los estudiantes no son ajenos a este fenómeno. Por eso, los maestros deben enseñar la fotografía como un código visual de construcción social que requiere ser interpretado, analizado y recreado en el aula de clase. En tal sentido, si se habla de una secuencia de fotos se induce a los estudiantes a la interpretación de los entornos que en ella se encuentran.

Además, en el trabajo con la fotografía en el aula de clase son los estudiantes los encargados de realizar la toma fotográfica. Por ello, es preciso motivarlos para que ellos tengan la libertad de escoger los cuadros y detalles, dimensiones, tamaños, formas, colores, puntos de encuadre. De este modo, sentirán que sus fotografías tienen sentido y pertinencia. Cabe aclarar que el problema en torno al cual reflexiona la presente propuesta no es la enseñanza o el aprendizaje de la fotografía

como algo meramente técnico o instrumental. En cambio, su foco de acción es el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos empleando una secuencia fotográfica como estrategia didáctica en el aula de clase.

En concordancia con lo dicho, se considera una secuencia fotográfica como una estrategia para la enseñanza del uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos, porque los estudiantes pasan de ser simples espectadores, a ser sujetos activos capaces de decodificar mensajes y significados, y llevarlos a un texto escrito empleando los marcadores discursivos como elementos que unan las ideas que contienen las fotografías, es decir, al momento de analizar aspectos tales como: el sentido del mensaje, los personajes que aparecen, la relación del tiempo y el espacio, los elementos simbólicos, icónicos, la pose y los campos semánticos que puedan estar implícitos o explícitos en ella. Todos estos elementos necesitan ser enlazados por medio de unos recursos gramaticales que garanticen la coherencia y cohesión del texto que nace a partir de la interpretación de las imágenes, y en este caso son los marcadores discursivos.

La estrategia de la secuencia fotográfica, propone el desarrollo de 4 talleres. El primer taller, titulado *“Galería” Interactuando con la fotografía*, tiene como objetivo incentivar la toma de fotografías en secuencias de acciones aplicando diferentes técnicas. Para lo cual se organiza, al igual que los demás talleres, en 5 momentos: exploremos, para recordar, actividades de aprendizaje, afiancemos, revisemos y retroalimentación. Estas actividades están a cargo del docente de aula y el fotógrafo invitado. El segundo taller, *¡Cuéntame un cuento! La narración*, tiene como objeto aplicar los elementos del texto narrativo en la creación de historias basadas en una secuencia de fotos. Se desarrolla, del mismo modo que los talleres restantes, por el docente de aula. El tercer taller, *“Conecta tus ideas” Los marcadores discursivos*, se centra en la temática de los MD. Su objetivo es utilizar adecuadamente los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos. El cuarto taller, *“Luces, cámara, acción” La secuencia fotográfica*, tiene como objetivo escribir una narración

a partir de una secuencia de fotos tomadas en el taller 1. Es importante destacar la aplicación del último taller para desarrollar la estrategia de la secuencia fotográfica, porque el estudiante es autónomo desde el inicio del mismo. Del mismo modo, es preciso señalar que cada uno de estos talleres tiene una duración de 4 horas, tiempo en el cual se utilizan los siguientes recursos audiovisuales: celular con cámara, impresora, papel fotográfico, hojas, computador, cable USB y video beam. A continuación, se precisan los contenidos de los talleres:

Tabla 16. *Contenido del taller # 1*

Primero, se realiza una conceptualización de los términos fotografía digital y planos fotográficos con la ayuda del fotógrafo invitado.
Segundo, los estudiantes identifican en un ejercicio los diferentes tipos de planos fotográficos.
Tercero, con el celular los estudiantes realizan diferentes tomas fotográficas en el colegio y en barrio teniendo en cuenta los diferentes tipos de planos.
Cuarto, las fotos tomadas se deben socializar con los compañeros y el profesor en la clase.
Quinto, las fotografías que se tomen en el colegio se utilizarán en el taller # 4.

Fuente: grupo investigador (2020)

Tabla 17. *Contenido del taller #2*

Primero, se recuerda a los estudiantes la estructura del texto narrativo.
Segundo, se socializa con los estudiantes las diferentes etapas en que se puede dar el proceso de la escritura.
Tercero, los estudiantes leen un texto narrativo (cuento).
Cuarto, la lectura del texto narrativo que se lleve a clases debe ser socializada por medio de preguntas.
Quinto, los estudiantes deben elaborar un texto a partir de unas imágenes fotográficas que se les facilitan en el taller, ellos organizan las imágenes y a partir de la interpretación que hagan, pueden construir un texto narrativo (cuento). Para realizar esto es importante recordarles a los niños la estructura y el proceso de la escritura.
Sexto, las producciones realizadas por los niños, se socializarán en el aula de clases.

Fuente: grupo investigador (2020)

Tabla 18. *Contenido del taller # 3*

Primero, se socializa el concepto y la clasificación de los marcadores discursivos.
Segundo, se realizan ejercicios para identificar los marcadores discursivos.
Tercero, los estudiantes deben elegir un marcador discursivo para unir una oración.
Cuarto, los estudiantes deben elaborar un texto a partir de unas imágenes que se le facilitan dentro del taller, ellos organizan las imágenes y a partir de la interpretación que hagan, pueden construir un texto

narrativo (cuento). Para realizar esto es importante recordarles a los niños la estructura, el proceso de la escritura y el uso de los marcadores discursivos.

Quinto las producciones realizadas por los niños, se socializarán en el aula de clases.

Fuente: grupo investigador (2020)

Tabla 19. *Contenido del taller # 4*

Primero, tomar una secuencia de fotos, es decir, con la cámara de un celular tomar de cuatro a seis fotos en un lugar determinado.

Segundo, en las fotos aparecerán las personas, los lugares y los objetos preferidos por el estudiante.

Tercero, las fotos se deben enumerar, darles el orden que el estudiante considere pertinente. Posterior a esto las fotos se deben imprimir sea en hoja de block, en papel fotográfico, o guardar en un dispositivo electrónico.

Cuarto, cuando las fotos estén impresas y organizadas en el orden elegido, se debe realizar una lluvia de ideas relacionadas con la interpretación que se haga de las fotos.

Quinto, se debe construir un cuento de la lluvia de ideas que surgieron de la secuencia fotográfica.

Sexto, las personas que están en las fotos serán los personajes del cuento.

Séptimo, el lugar y el tiempo, debe corresponder al que se aprecia en las fotografías.

Octavo, se debe asignar un título al texto narrativo creado a partir de la secuencia fotográfica.

Noveno, el tema elegido para construir del cuento a partir de una secuencia fotográfica, debe desarrollarse en toda la historia.

Decimo, al momento de producir el cuento, debes se debe separar por párrafos y utilizar los signos de puntuación.

Décimo segundo, se puede construir diferentes borradores del cuento, revisarlos y corregirlos las veces que sean necesarios.

Décimo tercero, cuando se esté creando el texto narrativo según la interpretación de las fotografías, se deben utilizar los marcadores discursivos para cohesionar la interpretación entre cada fotografía.

Décimo segundo, se debe utilizar los marcadores discursivos para ordenar las inferencias que se obtienen de la secuencia fotográfica

Décimo tercera, es necesario enlazar las ideas que se vayan construyendo empleando los marcadores discursivos.

Fuente: grupo investigador (2020)

Tabla 20. *Organización de la estrategia*

Taller	Propósito	Duración	Participantes	Materiales
1.Taller de fotografía	Incentivar la toma de fotografías en secuencias de acciones aplicando diferentes técnicas.	Minutos 240	Fotógrafo	Vídeo beam
			Docentes	Computador
			Estudiantes	Celular

2. Taller sobre el proceso de composición escrita	Aplicar los elementos del texto narrativo en la creación de historias basadas en una secuencia de fotos.	Minutos 240	Docentes Estudiantes	Hojas Lápices Tablero Marcadores
3. Taller de uso de marcadores	Utilizar adecuadamente los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos.	Minutos 240	Docentes Estudiantes	Hojas Lápices Tablero Marcadores Vídeo beam Computador
4. Taller de la secuencia fotográfica.	Escribir una narración a partir de una secuencia de fotos tomadas en el taller # 1.	Minutos 240	Docentes Estudiantes	Hojas Lápices Tablero Marcadores Vídeo beam Computador

Fuente: grupo investigador (2020)

La fotografía, una forma de narrar



	<p style="text-align: center;">Taller # 1</p> <p style="text-align: center;">“Galería” Interactuando con la fotografía</p>
--	--

Grupo	Asignatura	Docentes
7-02	Lengua castellana	Yoly Isabel Álvarez Gómez Luisa Fernanda Soto Vergara Fotógrafo invitado
Dinámica del taller: actividad individual.		

ACTIVIDADES
Duración: 4 horas
Recursos audiovisuales: video beam, celular con cámara, computador, impresora, cable USB.
TEMA
La toma de fotografía en secuencias.
OBJETIVO
Incentivar la toma de fotografías en secuencias de acciones aplicando diferentes técnicas.
EXPLOREMOS

Bienvenidos



¡Hola! Mi nombre es kike y vengo ayudarte a lo largo del desarrollo de varios talleres. Estaré presente cada vez que necesites para recordar o afianzar las indicaciones de cada taller.

1. A continuación, observarás lo que sucede en el sueño de Iván, e interpreta qué sucede en ellos.



2. **Responde** las siguientes preguntas:



- Para ti, ¿cuál es el orden de las imágenes que está soñando Iván.?

- Si pudieras crear el inicio de una historia a partir de las imágenes del sueño de Iván, ¿qué escribirías.?

PARA RECORDAR

Aprendamos ¿qué es una fotografía digital.?

Consiste en la obtención de imágenes, que son capturadas por un sensor electrónico, la cual es digitalizada y almacenada en una memoria.



¿Qué es un plano fotográfico?

El plano hace referencia a la proposición que tiene el objeto o el personaje dentro del encuadre o fotografía.

Tipos de planos

- **Plano general:** cuerpo completo.
- **Plano americano:** hasta las rodillas
- **Plano medio:** hasta la cintura.
- **Plano medio corto:** hasta el pecho.
- **Primer plano:** hasta los hombros.
- **Primerísimo primer plano:** solo el rostro.

EJEMPLO



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE



3. Observa las siguientes imágenes e identifica a qué plano fotográfico pertenecen.



AFIANCEMOS



Practiquemos lo visto en el taller.

4. Vamos a tomar varias fotos ya sea en el barrio, en el colegio, o en tu sitio favorito, aplicando lo visto en clase y las guardamos para utilizarlas en el taller #4.

REVISEMOS



5. Luego de practicar lo visto en clase, vamos a revisar cómo hicimos nuestro trabajo.

Criterios	Lo hice	En proceso	No lo hice
Aspectos a observar			
Al momento de tomar las fotos empleaste los diferentes tipos de planos.			
Hiciste preguntas en clase para comprender más el tema.			
Tuviste en cuenta los elementos del contexto para tomar la fotografía.			

RETROALIMENTACIÓN



6. Finalmente, vamos a **compartir** nuestro trabajo fotográfico con el profesor y los compañeros de clase, por medio de una exposición que realizaremos con ayuda del video beam.

WEB- BIBLIOGRAFIA

Barcena Diaz, L. (2013) . planos, encuadres y composición fotográfica. Boletín Científico Vida Científica,1-10. Obtenido <https://www.uaeh.edu.mx/scigh/boletín/prepa4/n1/p3.html>
 Luna, L. (11 de octubre de 2010). Tipos de plano en fotografía. Obtenido de Hipertextual: <https://hipertextual.com/archivo/2010/11/planos-en-fotografia/>
 Rockoland.wordpress.(13 mayo 2013. Fotografía Análoga y fotografía digital. Obtenido de Rockoland.wordpress:<https://Rockoland.wordpress.com/2012/05/13/fotografia-analoga>
<https://www.xatakafoto.com/trucos-y-consejos/ideas-para-crear-secuencias-fotograficas>

Taller # 2

¡Cuéntame un cuento! La narración

Grupo	Asignatura	Docentes
7-02	Lengua castellana	Isabel Álvarez Gómez Luisa Fernanda Soto Vergara
Dinámica del taller: actividad individual.		

ACTIVIDADES

Duración: 4 horas

Recursos: fotocopias, lápices, lapiceros, marcadores.

TEMA

El texto narrativo (cuento)

OBJETIVO

Aplicar los elementos del texto narrativo en la creación de historias basadas en una secuencia de fotos

EXPLOREMOS



¡Hola!

1. En esta oportunidad vamos a **observar, ordenar e identificar** la siguiente secuencia de imágenes para saber a qué cuento pertenece.



2. Responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué cuentos conoces? _____
- ¿Cuál era el cuento favorito cuando eras pequeño? _____

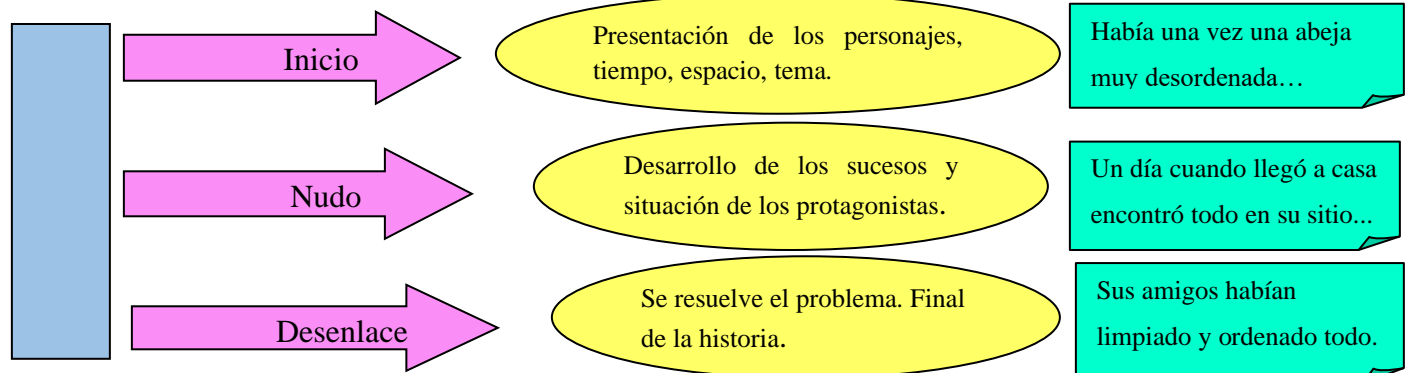
PARA RECORDAR



Amigos, **recordemos** qué son los textos narrativos y sus principales características.



Un texto narrativo es aquel relato de hechos o acontecimientos que le suceden a unos personajes. Estos hechos se desarrollan en un tiempo y un espacio que puede ser real o imaginario. Cuentan con una estructura constituida por un inicio, nudo, desenlace.



Para empezar a producir nuestro cuento es importante que hagamos el siguiente proceso.

Momentos para producir nuestro cuento.

Planeación

En este momento vamos a pensar:

¿Qué escribiremos?

¿A quién escribiremos?

Este es el momento en el que empezamos a generar ideas que se requiere según el propósito y destinatario.

Textualización

En esta parte del proceso, el propósito debe ser que organicemos nuestras ideas y las expresemos tal como deben quedar por escrito. Para eso debemos:

- Releer nuestro texto, para tomar el papel de lectores.
- Darnos cuenta si tenemos repeticiones o ausencias.
- Usar elementos cohesivos (marcadores discursivos.)
- Tomar nuestro tiempo si nos sentimos desmotivados.

Revisión

En esta etapa nos ponemos en el puesto de los lectores para darnos cuenta si:

- El texto es claro.
- Las ideas se encuentran ordenadas.
- Si el tema se desarrolla en toda la historia.
- Si se comprende.
- Lo publicamos.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE



Recordemos lo que podemos hacer.

Antes de leer

Lee el título y piensa de qué se trata el texto.

Durante la lectura

Cuando encuentres la señal de PARE dentro del texto, recuerda cuál era la situación que estaba viviendo la niña.

3. Lee el siguiente cuento:

¿Por qué el mar es salado?

Había una vez una muchacha llamada Clara que era muy pobre. Tan pobre era que no tenía ni para comer.

Un día, Clara se fue al bosque y se puso a llorar. De pronto apareció una viejecita y le preguntó por qué lloraba.

La chica contestó:

-Es que soy muy pobre y hace días que no como nada. Entonces, la anciana le dijo:



-No llores, toma esta bolsa mágica. Cuando necesites algo, abre bien la bolsa y dile:

-Bolsa que bolsa bolsera, dame lo que yo quiera. Y la bolsa te lo dará, y cuando tengas suficiente, no olvides decirle:

-Bolsa amada, ¡cierra y para!

Al llegar a su casa Clara, tomó la bolsa entre sus manos y deseó con todas sus fuerzas tener suficiente comida para no pasar hambre nunca más. Luego pronunció las palabras mágicas:

- ¡Bolsa que bolsa bolsera, dame lo que yo quiera!

Al momento, apareció una mesa llena de alimentos, luego unas cajas llenas de frutas. Cuando se dio cuenta su humilde casa se vio rodeada de un huerto con tomates, lechugas, y árboles frutales. Clara no necesitaba nada más para vivir, así que dijo:

-Bolsa amada, cierra y para. Con estas palabras la bolsa se paró. Y desde entonces Clara no volvió a pasar hambre.

La fama de la bolsa se extendió por todos los contornos. Y un día se presentó en casa de Clara un capitán de barco para pedirle prestada la bolsa. Clara accedió y amablemente le dijo las palabras mágicas y se la prestó.

Al día siguiente, el capitán se embarcó. Porque se iba a un país lejano a comprar sal. Entonces el hombre pensó.

¡Pediré sal a la bolsa! ¡Así llenaré mi barco y haré una fortuna! Y sin dudarle un momento dijo:

-¡Bolsa que bolsa bolsera, dame lo que yo quiera!

Al instante de la bolsa empezó a salir sal, ¡muchísima sal! El barco se iba llenando de tanta sal, hasta el punto de hundirse. El capitán asustado, quiso parar la bolsa, pero no recordaba las palabras mágicas. Y gritaba:

-¡Quieta, malvada!... ¡Basta!... ¡Que no quiero más!

Pero la bolsa no paraba y el barco no pudo resistir tanto peso y se hundió. Y desde ese día, por tanta sal, el fondo del mar es salado.

Autor: anónimo



Ahora vamos a **organizar** la información que leíste en el siguiente cuadro.

4. Cuadro para completar:

Personajes	Quién narra la historia	Tiempo	Características del lugar del cuento.	Tema



Después de haber leído el texto responde las siguientes preguntas:

5. Preguntas:

Por cierto, ¿por qué no viviría Clara con sus padres.?

¿Cómo cambió la vida de Clara una vez conoció a la anciana?

¿Si el mar no fuera salado, de qué sabor te gustaría que fuera? ¿Por qué?

¿Qué semejanzas y diferencias encuentras entre tú vida y la de Clara?

¿Cuál es la enseñanza que has aprendido leyendo esta historia?

AFIANCEMOS



Practicemos lo visto en el taller.

Relaciona cada una de las partes del cuento (inicio, nudo y desenlace.)

6. La actividad consiste en que debes leer y comprender cada enunciado y ubicarlo en el lado derecho de la tabla analizando a qué parte del cuento pertenece.

Describe la rutina habitual de los personajes

Aparece un problema o una situación

Descripción del lugar

Evolución y cambio de los personajes

Los personajes se enfrentan a problemas

Los personajes dialogan para hacer avanzar la acción

Resolución del problema o situación

Descripción de los personajes de la historia

Descripción de la nueva información

Tabla para completar con la información del punto 6...

Estructura del texto narrativo.	
Inicio	
Nudo	
Desenlace	




7. A continuación te presentamos unas imágenes, analízalas, ordenalas según tu propio criterio. Luego vas a construir un cuento a partir de de lectura que hayas hecho de ellas.



REVISEMOS



8. Luego de practicar lo visto en clase, vamos a revisar cómo hicimos nuestro trabajo.

Criterios	Lo hice	En proceso	No lo hice
Aspectos a observar			
Tuviste en cuenta la estructura del texto narrativo para crear tu cuento.			
Hiciste preguntas en clase para comprender más el tema.			
Antes de construir tu cuento te imaginaste quien lo iba a leer.			
Realizaste una lluvia de ideas para construir tu cuento.			
Revisaste si tenías palabras repetidas.			
Mientras construías tu cuento lo leíste varias veces.			
Compartiste tu cuento con un compañero para saber si lo comprendió.			

RETROALIMENTACIÓN



9. Ahora vamos a **compartir** nuestro cuento con el profesor y los compañeros de clase, por medio de una mesa redonda realizaremos en el patio del colegio.

WEB- BIBLIOGRAFÍA DE LAS IMÁGENES

[//www.google.com/search?q=ni%C3%B1os+jugando+futbol+animados](http://www.google.com/search?q=ni%C3%B1os+jugando+futbol+animados) -419

<https://co.pinterest.com/pin/375276581430543199/>

Taller # 3

“Conecta tus ideas” Los marcadores discursivos.

Grupo	Asignatura	Docentes
7-02	Lengua castellana	Yoly Isabel Álvarez Gómez Luisa Fernanda Soto Vergara
Dinámica del taller: actividad individual.		

ACTIVIDADES

Duración: 4 horas

Recursos: hojas, marcadores, diccionario, lápices, lapiceros, computador, video beam.

TEMA

Los marcadores discursivos

OBJETIVO

Utilizar adecuadamente los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos.

EXPLOREMOS



¡Hola! En esta oportunidad vamos a leer un pequeño párrafo, lee con mucho cuidado.

En primer lugar, los superhéroes tienen un papel importante en la vida de los niños, especialmente de los más pequeños, es decir, pueden influir positivamente en gran medida en el proceso de su desarrollo. En particular, cada niño tiene un ídolo favorito cuya meta principal es salvar al mundo de los villanos que lo rodean. Para los niños, sus superhéroes pueden ser una gran manera de despertar el interés en temas de ciencias, tecnología. *Por lo tanto*, son un aporte a la niñez.

1. Responde las siguientes preguntas de acuerdo a la lectura anterior:

- ¿De qué habla este texto?
- ¿Para qué sirven estas palabras que están resaltadas?
- ¿Cuál es tu súper héroe favorito?

PARA RECORDAR



Recuerdas ¿qué son los marcadores discursivos?

Marcadores del discurso son aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que, orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos.



Te presento la clasificación de los marcadores discursivos.

Clasificación de marcadores	Subclasificación de marcadores	Marcadores discursivos utilizados
Estructuradores de la información	Comentadores	Pues.
	Ordenadores	en primer lugar, en segundo lugar; por una parte, por otra parte.
	Digresores	por cierto, a propósito.
Conectores	Aditivos	Además, también.
	Consecutivos	Entonces, así, porque, por eso,
	Contraargumentativos	Pero, en cambio, sin embargo, aunque.
Reformuladores	Explicativos	O sea, es decir.
	De rectificación	Mejor dicho, digo.
	De distanciamiento	De todos modos, en todo caso.
	Recapitulativos	En conclusión, en fin, después, Total
Operadores argumentativos.	De refuerzo argumentativo	De hecho.

De concreción

Por ejemplo, en particular.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE



Hola!

2. ¡Qué bien hemos trabajado hasta el momento!

Te invito que veamos juntos el cortometraje “Alma.”

Lee estas dos historias, solo una de ellas relata con precisión la historia del cortometraje que viste, elige una y escribe una frase final.

Historia 1

Alma es una niña de 5 años muy juguetona. Un día de mucho frío, empieza a nevar y la ciudad está vacía. Como Alma es muy inquieta, decide dar un paseo por las calles. De repente, en una calle, Alma ve algo que le llama la atención: en el escaparate de una tienda hay una muñeca que es igual a ella. **Después** de mirarla un rato, decide entrar en la tienda, **pero** se da cuenta de que está cerrada. Se enfada **porque** quiere conseguir la muñeca y no puede, **por eso** tira una bola de nieve contra el cristal de la puerta. Cuando está a punto de irse... ¡sorpresa!, la puerta se abre y Alma entra

.....

.....

.....

Historia 2

Alma es una niña de 5 años muy creativa **pero** pasa mucho tiempo sola. Le gusta mucho jugar con sus muñecas y **también** hacerles vestidos, cambiarles el pelo e incluso hablar con ellas, **sin embargo**, sus muñecas nunca le responden. Un día sueña con una muñeca nueva con la que habla y se divierte mucho. Cuando se despierta, decide construir una muñeca como la de su sueño. Para hacerlo, Alma tiene que coger partes de sus otras muñecas. **Después** de unos días Alma ya tiene su muñeca, aunque todavía no ha dicho nada. Pero por la noche.

.....

.....



4. **Observemos** las palabras en negrita de las dos historias anteriores. Clasifícalas según su significado en las historias de **Alma** en la siguiente tabla, teniendo en cuenta para qué se usan.

Explican actuaciones de alma

Indican momentos en los que alma realiza una acción.

Expresan problemas o dificultades con las que se encuentra alma.

Indica el objetivo que quiere conseguir alma.

Añaden información sobre cosas que hace alma.

AFIANCEMOS

Practiquemos lo visto en el taller.

Para eso realicemos los siguientes ejercicios.



5. Identifica el marcador discursivo que se encuentra en cada oración y escríbela de nuevo cambiando el marcador discursivo por otro que mantenga la coherencia de la oración.

- La matriarca de los Neuhaus estaba preocupada por el envase en el que se vendían los bombones, por eso, creó el «ballotin».
- El médico me prohibió el consumo de algunas bebidas, por cierto, entre esas estaba el chocolate.
- Algunas marcas de chocolate no son reconocidas, o sea, no tienen un mercado abierto.
- Me voy a viaje a Bruselas, en todo caso, les traeré como regalo bombones de chocolate.
- En conclusión, el exceso de chocolates es perjudicial para la salud.
- En el mostrador habían diferentes tipos de opciones, por ejemplo, podrías escoger un helado de chocolate con dos sabores más.

6. Ahora crea frases empleando los marcadores discursivos para unirlos:

- Ayer era la graduación de Juana/ La llamamos para felicitarla y entregarle unos bombones de chocolate.
- Tengo dolor de estómago / Ayer comí mucho chocolate.
- Hoy he comido un montón de chocolate/ estaba de triste.
- Me gusta el chocolate / entre todas las clases prefiero el chocolate blanco.

- En Bruselas los visitantes no pueden observar la elaboración de los bombones / pueden comprarlos.
- Me gusta mucho el chocolate; / vendo helados de chocolate.



¡Llegó el momento de escribir!

Recuerda emplear los marcadores discursivos aprendidos en este taller y las características del texto narrativo vistas en el taller #2.

7. Observa las siguientes imágenes, dales el orden que prefieras y construye un texto empleando los marcadores discursivos vistos en este taller. (*recuerda el proceso de planeación, textualización y revisión para realizar un texto escrito*).



REVISEMOS



8. Luego de practicar lo visto en clase, vamos a revisar cómo hicimos nuestro trabajo.

Criterios	Lo hice	En proceso	No lo hice
Aspectos a observar			
Antes de empezar a escribir tu cuento, pensaste quién lo iba a escribir.			
Realizaste una lluvia de ideas para construir tu cuento.			
Le asignaste un título a tu cuento.			
Relacionaste las imágenes con el contenido del cuento.			
Usaste los signos de puntuación.			
Revisaste si tenías palabras repetidas.			
Usaste los marcadores en el texto que construiste.			
Mientras construías tu cuento lo leíste varias veces.			
Tuviste en cuenta la estructura del texto narrativo para crear tu cuento.			
Compartiste tu cuento con un compañero para saber si se comprende.			

RETROALIMENTACIÓN







9. Después de haber terminado el ejercicio, conformaremos grupos de 4 estudiantes, y entre todos verificaremos si hicimos uso correcto de los marcadores discursivos, anotando los aciertos y los errores.

WEB- BIBLIOGRAFÍA DE LAS IMÁGENES Y VIDEO

<https://www.google.com/search?q=BOMBONES+DE+CHOCOLTE&tbm=isch&ved=>
<https://www.youtube.com/watch?v=dUH5RnBESgc>

	Taller # 4
	¡Luces, cámara, acción! La secuencia fotográfica

Grupo	Asignatura	Docentes
7-02	Lengua castellana	Yoly Isabel Álvarez Gómez Luisa Fernanda Soto Vergara
Dinámica del taller: actividad individual.		

ACTIVIDADES	
Duración: 4 horas	
Recursos audiovisuales: celular con cámara, impresora, papel fotográfico, hojas, computador, cable USB, video beam.	
TEMA	
La narración a partir de una secuencia de fotos	
OBJETIVO	
Escribir una narración a partir de una secuencia de fotos tomadas en el taller 1.	
EXPLOREMOS	
<div data-bbox="126 1220 311 1396">  </div> <div data-bbox="526 1203 607 1236"> <p>¡Hola!</p> </div> <div data-bbox="526 1247 1162 1388"> <p>1.En esta oportunidad vamos a observar la siguiente secuencia de fotos y posteriormente vas a darle un orden, un tiempo, espacio, personajes y una situación que desarrollar en la que se vean envueltos los personajes.</p> </div>	
<p><i>Nota: recuerda el proceso de palneación, textualización y revisión para realizar un texto escrito.</i></p>	
<div data-bbox="95 1602 414 1833">  </div> <div data-bbox="443 1602 763 1833">  </div> <div data-bbox="802 1602 1084 1833">  </div> <div data-bbox="1114 1602 1411 1833">  </div>	
PARA RECORDAR	

Amigos, Sigue los siguientes pasos y lograremos construir nuestro cuento a partir de una secuencia fotográfica.



Paso 4.

Revisa, corrige y publica tu secuencia de fotos y el cuento en el periódico escolar.

Paso 3.

Construye un cuento a partir de la secuencia de fotos.

Paso 2.

Ordena, interpreta e imagina una historia.

Paso 1.

Toma una secuencia de fotos.

Es importante recordar que para que podamos subir cada escalón, es necesario planificar, textualizar y revisar nuestro cuento. En las actividades de aprendizaje que siguen a continuación.



ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE



**Vamos subir el escalón
1y 2.**

Toma una secuencia de
fotos con un celular, en
el lugar que tu decidas.

Para ordenar tus fotos
puedes ordenarlas ya
sea impresas o de
manera digital.

**Planifica tu
texto**

Cuando tomes las fotos
trata capturar
momentos espontáneos

Cuando tengas lista tus
fotos, dales el orden
que tu prefieras para
armar la secuencia

AFIANCEMOS

Vamos a subir el escalón

3



Ya has debido tomar tus fotos (*las que tomaste en el taller #1*) y darles el orden que prefieras, ahora vas a realizar lo siguiente:

Vas a construir a partir de las fotos que tomaste un cuento, es decir, vas a crear un cuento que narre una situación sea real o imaginaria que tenga relación con la contextualización de lo que sucede en las fotos, para lograr esto, sigue las siguientes recomendaciones:

RECOMENDACIONES:



Realiza una lluvia de ideas relacionadas con la interpretación que hagas de las fotos.



Las personas que están en las fotos serán los personajes del cuento, por eso, debes darle un nombre ya sea real o inventado.



Cuando des a conocer en la narración el lugar y el tiempo, recuerda que deberás emplear el que se observa en las fotos.



Es muy importante que asignes un título a tu texto.



Al momento de producir tu cuento, debes separarlo por párrafos y utilizar los signos de puntuación.



Al instante de relacionar el contenido de una foto con otra, recuerda utilizar los marcadores discursivos para crear oraciones que cumplan con los objetivos comunicativos deseados.



Siempre ten presente la importancia del uso de los marcadores discursivos para enlazar las oraciones oraciones, porque estos te pueden ayudar a optimizar la cohesión de tu texto.

REVISEMOS

Vamos a subir el escalón

4.



Luego de practicar lo visto en clase, vamos a revisar cómo hicimos nuestro trabajo

Criterios	Lo hice	En proceso	No lo hice
Aspectos a observar			
Antes de empezar a escribir tu cuento, pensaste quién lo iba a escribir.			
Realizaste una lluvia de ideas para construir tu cuento			
Le asignaste un título a tu cuento			
Elaboraste diferentes borradores del cuento, revisaste y corregiste las veces que sean necesarios.			
Para escribir tu cuento tuviste en cuenta la estructura de un texto narrativo.			
Lograste mantener la coherencia entre la secuencia de fotos y el cuento.			
Usaste los marcadores discursivos.			

RETROALIMENTACIÓN

2. Los cuentos contruidos a partir de una secuencia fotográfica, los socializaremos en las clases de lengua castellana y dentro de un proceso de coevaluación los niños verificarán el uso correcto de los marcadores discursivos.



WEB- BIBLIOGRAFÍA DE LAS IMÁGENES

<https://www.google.com/search?q=atardeceres&tbn=isch&ved=2>

Conclusiones

Los marcadores discursivos son uno de los mecanismos en los que se apoya la lengua para ofrecer unidad y cohesión en la producción de textos escritos. Estas piezas cohesivas funcionan como un enlace que conecta las ideas presentadas a lo largo de un texto y contribuyen a otorgar un sentido específico al mensaje que se presenta, permitiendo destacar ciertos elementos del enunciado en el que se insertan. Como se ha explicado a lo largo del trabajo, los marcadores discursivos que se inscriben en una misma clasificación no son sinónimos y cada uno de ellos presenta unas características específicas que los hacen únicos. Por tanto, se debe tener en cuenta dichas especificidades a la hora de presentar estos elementos cohesivos en una clase de Lengua Castellana.

Según Martín Zorraquino y Portolés (1988) se puede clasificar los marcadores discursivos en cuatro grupos (estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos). Esta clasificación, ha dado un orden para trabajar estos elementos en el salón de clases, sin embargo, gracias al desarrollo de la presente investigación y a la experiencia como docentes del área de Lengua Castellana, se puede decir, que muchas veces el uso correcto de un marcador depende del contexto de la oración y no específicamente de la clasificación en que se encuentre.

En la enseñanza de la Lengua Castellana, se debe reflexionar sobre el uso inconsciente que se hace inconsciente de la lengua para poder ayudar a los estudiantes en este aprendizaje. Por parte de los docentes se tiene conocimiento del uso de los marcadores discursivos porque el tema hace parte del programa del área.

Sin embargo, no se puede exigir al estudiante que domine a la perfección el uso de los marcadores discursivos. El objetivo debe centrarse en hacer que el estudiante tome consciencia de

la importancia de dichos elementos que ayudan a construir un texto escrito y que conozca algunos de los contextos donde se pueden utilizar.

En tal sentido, los principales hallazgos en relación al uso de los marcadores de los discursivos por los estudiantes tienen que ver, en primer lugar, con el desconocimiento de la posición del marcador dentro del texto, en segundo lugar, en problemas para diferenciar los marcadores de las categorías gramaticales y, en tercer lugar, con la dificultad de ellos para establecer relaciones cognitivas entre lo que dicen y la información nueva que introducen en sus textos.

Lo anterior indica que es necesario proponer nuevas didácticas para el trabajo con los estudiantes en el aula de clase, puesto que en sus clases las maestras no utilizan estrategias varias y diferentes a la planeación ni citan ejemplos del contexto, desconociendo, además, materiales curriculares básicos para la planeación como la matriz de referencia de lenguaje. Además de ello, en su didáctica las docentes no asumen los contenidos como procesos de aprendizaje sino como temas, lo cual no les permite ampliar los conocimientos e ideas acerca de las actividades del tema.

Es posible que el estudiante a lo largo de su vida se encuentre con diferentes textos y debido a la falta de homogeneidad en el tratamiento de los marcadores discursivos por parte de las casas editoriales, el estudiante se pueda confundir y le resulta más difícil utilizarlos correctamente en sus producciones.

Por tanto, si se quiere que los estudiantes aprendan el uso de los elementos de enlace se debe proporcionarles instrumentos para que lo consigan, facilitándole en la medida de lo posible esta tarea.

En esta investigación se reflexiona sobre el escaso uso que se realiza de los marcadores discursivos en el texto escrito. Por este motivo, la práctica e instrucción de los marcadores discursivos tanto en la fase de reconocimiento como en la puesta en práctica, no debe realizarse de

forma independiente sino ligada al texto como unidad comunicativa, emitida en un contexto determinado y con unas exigencias cognitivas.

Ocuparse de los marcadores discursivos dentro de un texto escrito exige trabajar en un contexto inmediato al uso del marcador, es decir, se trata de elementos ricos discursivamente, pero difíciles de sistematizar y caracterizar teóricamente, puesto que su significado se encuentra unido a su uso.

La dosificación de los marcadores discursivos en la clase de Lengua Castellana, también facilita al estudiante adquirir rápidamente estos conocimientos. Por eso, el grupo investigador presenta una selección de marcadores discursivos para los estudiantes de grado 7°.

El cuento es un género que permite la combinación del discurso oral con el escrito, puesto que en la mayoría de ellos se incluyen diálogos de los personajes que hacen avanzar la historia. Esta característica, permite que el estudiante conozca los mecanismos de cohesión que se suelen utilizar en este tipo de textos. Por tanto, el trabajo de la cohesión textual en el grado 7°, será más productivo si se trabaja a partir de este género.

La creatividad, la motivación y el uso de las nuevas tecnologías también, contribuyen a que una determinada actividad realizada dentro del aula se convierta en significativa para los estudiantes. El uso de la fotografía dentro de la enseñanza de los marcadores discursivos en la producción de un texto narrativo, se conveniente en una oportunidad para adaptar el contexto y aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología.

La fotografía representa un recurso educativo en el aula de clases, que suele ser atractivo a los estudiantes; la fotografía hace parte de sus vidas, porque constantemente están registrando momentos representativos para ellos. Por eso, llevar al aula la fotografía y el análisis de sus diversas connotaciones para el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos, es un

recurso didáctico que abre las posibilidades de potenciar la versatilidad y creatividad al momento de construir un texto.

Una vez completado el trabajo, el grupo investigador es consciente de que el material didáctico propuesto puede ser mejorado a partir de su puesta en práctica en el aula, pues la motivación, la edad, los objetivos de los estudiantes o los recursos materiales y temporales de los que se disponga, entre otras circunstancias, influirán en el fracaso o éxito de cada una de las actividades.

Recomendaciones

Desde la escuela se enseñan a trabajar los marcadores discursivos, que son palabras o frases que unen dos ideas y le dan sentido completo a una unidad discursiva superior; es decir, son una herramienta importante para dar coherencia y cohesión a nuestro discurso. Aunque pueden emplearse tanto en el lenguaje oral como en el escrito, es más usual que se empleen en esta última modalidad (lenguaje escrito); los marcadores discursivos, dan claridad al texto pues, ayudan a establecer relaciones entre las ideas del mismo, en otras palabras, permiten organizar los argumentos del escritor.

Los resultados obtenidos en los talleres diagnósticos de esta investigación, arrojan que la implementación de una estrategia didáctica debe estar contextualizada, de acuerdo con los intereses y las necesidades educativas, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, al formar personas más creativas, reflexivas, críticas, participativas y autónomas ante una problemática cotidiana. Por eso se recomienda que dichas estrategias didácticas sean flexibles y adaptables a las necesidades de cada institución educativa.

El proyecto ha diseñado una estrategia didáctica, la cual, es susceptible a modificaciones de acuerdo con las necesidades e intereses de los actores del proceso. De la misma manera existe una bibliografía que se puede constituir en una base para próximas investigaciones en el tema que atañe.

Referencias

- Adam, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris, Nathan. Recuperado de: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-3-compl-adam.pdf>
- Alam, F. Y Rosemberg, C. (2013). *El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1057/alam_rosemberg_2013_el_uso_de_conectores.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Álvarez, T. Y Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Didáctica (Lengua y Literatura). Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>
- Amado, B. Y Ayala, J. (2006). *Coherencia y cohesión textual en la producción escrita de los estudiantes del grado 801 del colegio Don Bosco I*. Universidad De San Buenaventura facultad de educación especialización en didácticas para lecturas y escrituras con énfasis en literatura Bogotá Febrero De 2006. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/38427.pdf>
- Andueza, A. Y Aguilera, N. (2018). *Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles*. Didáctica. Lengua y literatura. ISSN: 1130-0531 Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/61952/4564456548369>
- Archila, P. Luna, P. Y Mesa, M. (2017). *El empleo espontáneo de conectores y vocabulario relacionado con las ciencias: Implicaciones en la argumentación escrita*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 14 (1), 3-23. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10498/18843>
- Arias, F. Y García, M. (2014). *Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los*

- estudiantes*. Praxis & Saber - Vol. 6. Núm. 12 - Julio - Diciembre 2015 - Pág. 269-289.
Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v6n12/v6n12a13.pdf>
- Bárcena Díaz, L. (2013). *Planos, encuadres y composición fotográfica*. Boletín Científico Vida Científica, 1-10. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n1/p3.html>.
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós. pp.84
- Barrera Gómez, A. (2014). *El estudio literario de la narración breve y su utilización en el contexto literario*. España: Universidad de la Rioja. Recuperado de: file:///D:/Bibliotecas/Downloads/Dialnet_ElEstudioLiterarioDeLaNarracionBreveYSuUtilizacion-203660.pdf
- Bernárdez, E. (1994). *La coherencia textual como autorregulación en el proceso comunicativo*. Universidad Complutense De Madrid (1993-1994) pp.22
- Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra. Bogotá en convenio con UNIMINUTO Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10656/3370>
- Cabrera, M. Y Caruman, S. (2018). *Relación entre tipo de texto y comprensión lectora en una prueba estandarizada chilena*. Versión impresa ISSN 0185-2698 Perfiles educativos vol.40 no.161 México jul./sep. 2018. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300107
- Campos, M. (2015) *La enseñanza de los conectores en clase de ELE para la escritura de un cuento digital*. Primera edición: junio de 2015. Universitat de Girona.
- Campus, A. (2003). *Departamento de didáctica de la lengua y literatura*. Universidad autónoma de Barcelona. Editorial GRAO, de IRIF, SL Barcelona 1 edición 2003
- Cassany, D. (1987) *Describir el escribir Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós ISBN: 978-84-493-2708-7 (PDF)
- Cassany, D. Luna, M. Y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao. Pp 495

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. pp. 50
- Cassany, D. (2000). *La cocina de la escritura. Anagrama colección Argumentos. Título de la edición catalana: La cuina de la fescritura*. Editorial Empúries Barcelona, 2000. Versión castellana del autor. pp. 44
- Castellà, J. (1996). *Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua, Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, N° 10*.
- Ccora, E. y Paulino, R. (2018). *Los talleres pedagógicos mejoran la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa N° 36075 Huiñacc Huancavelica*. Tesis de maestría. Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola. Perú. Recuperado de <http://200.37.102.150/handle/USIL/4608>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Constitución política de Colombia. *Gobierno de Colombia*. Bogotá, Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991, Recuperado de <http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Corral, C. (2010) *Los conectores discursivos de la lengua escrita en la clase de español como lengua extranjera: Una propuesta de trabajo*. Tesis doctoral. Universidad de León. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26905>
- Díaz, F. (1998). *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. Perfiles Educativos, núm. 82, octubre-diciembre, 1998 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal. México.

Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata. pp.95

Ferreiro, E. Y Gómez, P. (2002). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. pp.307

Flower, L. Y J. Hayes (1981). *Plans that guide the composing process*, en C. FREDRIKSEN and J. DOMINIC (eds.): *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*, Vol. 2, Hove, Sussex and Hillsdale, NJ, L. Erlbaum, pp. 39-58.

Gallego, M. (2009) *Marcadores discursivos en el proceso de composición del texto escrito*. Propuesta Didáctica. Servei de Publicacions. Universitat de Valencia. Recuperado de: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/10326;jsessionid=8CD98A9EFF6B06EBF4715E88E308053B#page=1>

Gómez, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.

Hernández Sampieri, R. Fernández, C. Baptista, L (2010). *Metodología de la investigación*, sexta edición, McGraw-Hill Interamericana México. pp. 403

Hurtado, E. (2015). *La formación fotográfica en el aula. Una cultura de la imagen y una sociedad que reclama interpretarla*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. D.C.2015. pp. 35

Jara, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Revista DECISIO Saberes para la acción en educación de adultos, N° 28. pp. 1-17.

Jurado, F. Bustamante, G. & Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Editores Colombia S.A. pp. 99

López, F. (2004). *Inteligencia Emocional*. Colombia: Gamma. Recuperado de:
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032016000200269

Louwerse, Max (2004) *Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión*. Revista signos v.37 N° 56 Vslparaiso 2004. España.

Luna, L.(2010). *Tipos de plano en fotografía*. Recuperado de hipertextual:
<https://hipertextual.com/archivo/2010/11/planos-en-fotografias/>

Martí, M. (2008). *Los marcadores en español ELE conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros. 2008. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=586056>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Por la cual se expide los objetivos específicos de la educación media académica*. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticle_85906_archivo_pdf.pdf&cien=126198&chunk=true

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana*. Bogotá: MEN. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles_89869_archivo_pdf8.pdf&cien=509784&chunk=true

Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado de: <http://bit.ly/2bTRTB5>. 29-04-2016

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura PNLE*. República de Colombia: MEN. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55308.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Matriz de Referencia del ICFES*. Bogotá: MEN. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Faprende.colombiaaprende.edu.co%2Fckfinder%2Fuserfiles%2Ffiles%2Farticles-352712_matriz_1.pdf&cLen=1233330&chunk=true

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: MEN. Recuperado en: <http://www.concentracioncevillar.edu.co/index.php/es/materiales-dia-e-2016/28-derechos-basicos-de-aprendizaje-dba>: 27/10/2018: 12:04

Monsalve, M. (2015). *Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica*. Revista Lasallista de Investigación, vol. 12, núm. 2, 2015, pp. 215-224. Corporación Universitaria Lasallista. Antioquia, Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69542291022>

Montañez, M. (2015) *Marcadores discursivos conversacionales y posición final. Hacia una caracterización discursiva de sus funciones en unidades del habla*. (Tesis doctoral) Universitat de Valencia. Valencia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76494>

Montiel, D. (2017) *La incidencia del enfoque sociocultural de la escritura y su incidencia en la producción textual de estudiantes de grado tercero de la institución educativa “Antonio*

Nariño”: un estudio de caso. (Tesis de maestría) Universidad de Córdoba. Recuperado de: https://www.edunexos.edu.co/T_grado_Unicordoba/05_COHORTE/Montiel_Diana.pdf

Montolío, E. (2001) *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel. v. II. pp.10

Optiz, H.A. (2007). *Didáctica fotográfica. Experiencia y propuestas en la construcción del estilo pedagógico en diseño y comunicación.* Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_deyc/publicacionesdc/archivos/10_libro.pdf

Parra, M. (1991). *La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario: planteamientos teóricos*, Universidad Nacional De Colombia. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/16884/17753>

Pérez, J. y Merino, M. (2008). *Definición de creatividad*, Recuperado de <https://definicion.de/creatividad/#:~:text=Por%20creatividad%20se%20entiende%20a,de%20satisfacer%20un%20determinado%20prop%C3%B3sito.>

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* 2003 Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES. Grupo de Procesos Editoriales de la Secretaría General del ICFES Bogotá, febrero 2003, recuperado de: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>

Plan educativo Institucional (2013). *PEI de la Institución educativa el Paraíso.* Tierralta-Córdoba. Recuperado de: <http://www.tierraltacordoba.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel. pp. 457

- Ramírez Bravo, R., & Álvarez Angulo, T. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Didáctica. Lengua Y Literatura, 18, 29 - 60. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Real Academia Española. (2010). Diccionario de la lengua española (23a ed.). Recuperado de: <https://www.casadellibro.com/libro-diccionario-de-la-lengua-espanola-23-ed/9788467041897/2347353>
- Restrepo B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores, 7, pp. 45-55.
- Rigo, D. (2014). *Aprender y enseñar a través de imágenes*. Desafío educativo. Arte y Sociedad Revista de Investigación. N°6 abril 2014.
- Robles, J. Y Tobar, L. (2018). *Comprensión lectora a través del microcuento contextualizado en los estudiantes de grado 6°-a de la Institución Educativa La Herradura De Almaguer – Cauca 2016-2017*. Universidad de Nariño facultad de educación maestría en didáctica de la lengua y la literatura españolas san Juan de Pasto. Nariño - Pasto 2018. Pp. 31-32
- Rockoland.W (2013). *Fotografía Análoga y Digital*. Recuperado de Rockoland Wordpress: [https:// Rockoland.Wordpress.com/2012/05/13/fotografia_analog/](https://Rockoland.Wordpress.com/2012/05/13/fotografia_analog/)
- Roméu, A. (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación. pp.18
- Roméu, A. (2015) *El discurso humanista y su eco interior*. Publicado en la revista: Atenas, revista científico y pedagógica. Volumen 1 N° 29, 2015. Secretaría de Educación – SED en Colegios Distritales de los grados noveno y décimo.

- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. & Mateu-Pérez, R. (2018). *La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil*. Revista Electrónica. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(1) ,33-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Salvador, F.Y Gallego, J. (2002). *Expresión escrita y necesidades especiales*. Una línea de investigación psicodidáctica. Educar, 29, pp.145-64. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20759>
- Sánchez, C. (2005). *Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: Una propuesta revisión desde la lingüística del texto*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y Tradiciones McGraw-Hill Interamericana México. pp. 61
- Soto, L. (2017). *La construcción de textos narrativos en la escuela básica secundaria*. Sello editor: Educación cubana. pp.3
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Editorial Santillana. pp. 7
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Editorial Paidós Mexicana S.A. pp.56
- Van Dijk, T. (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Primera edición en español, décima edición en español, 1996 © siglo xxi editores, S.A. de C.V. pp. 142
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto un enfoque interdisciplinario con un epílogo a la edición castellana del autor*. Editorial Paidós Mexicana S.A Tercera edición. Recuperado de: http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20_%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf

Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto Un enfoque interdisciplinario*. 3° edición 2 reimpresión Editorial Paidós – 1992. pp. 54.

Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso* (nueva edición aumentada). Siglo XXI editores, S.A. DE C.V. ISBN 968-23-1542-5.

Velasco, M. Y Mosquera, A. (2007). *La comprensión de textos narrativos: Implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, con estudiantes de grado segundo*. Universidad tecnológica de Pereira. pp. 2

Velásquez, B. Remolina, N. Y Calle, M. (2010). *La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total*. Tabula Rasa, (13), 321-338. ISSN: 1794-2489. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=396/39617525014>

Zuluaga, A. (2019). *La lectura inferencial de la fotografía del contexto, una lectura en forma*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño. Pasto – Nariño, 2019. pp. 25

ANEXOS

Anexo A. Taller Inicial de identificación de los marcadores discursivos
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Tema: Los marcadores discursivos.

Objetivo del taller: Identificar los marcadores discursivos en un texto narrativo.

Grupo: Estudiantes del grado 7-02 de la Institución educativa el Paraíso.

Duración: dos horas de 2 horas

Docentes: Yoly Álvarez y Luisa Soto

Asignatura: Lengua Castellana

Presentación: El presente taller se realiza con el fin de tener un primer acercamiento a los estudiantes del grado 7-02 de I.E. Paraíso. Y así poder identificar los distintos problemas que presentan en la identificación y el uso de los marcadores discursivos.

Actividad introductoria: La canción favorita

Descripción de la actividad: en una bolsa, la docente tendrá escrito tres papeles y en cada uno, estará escrito un marcador discursivo. Se invitará de forma voluntaria a que pase al frente un estudiante que quiera cantar una canción, cuando haya pasado el estudiante, este deberá elegir uno de los tres papeles y cantar una canción que contenga el marcador textual seleccionado.

Actividad 1 de iniciación. Relaciones lógicas de un texto: los marcadores textuales.

Antes de resolver la actividad recuerda:

Los marcadores textuales proporcionan las relaciones lógicas de un texto, es decir, se refieren a la relación o conexión que le damos a las distintas partes de un texto cuando escribimos (entre las frases, oraciones, párrafos, etc.), de tal manera, que pueda ser entendido claramente al leerse.

1. Ahora sí, teniendo en cuenta lo visto, realiza la lectura del siguiente texto, y encuentra los marcadores discursivos que encuentres, luego haz una lista con ellos

Blancanieves

Mudito es el más joven de los siete enanitos. Viven en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocosó, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática, sobre

todo, siempre tiene una sonrisa en la cara. Y la nariz redonda, lo que da un aire más alegre a su rostro. También, tiene las orejas grandes, por eso, cuando se pone un gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero, además, es muy delgado, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camiseta verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina y en el camino da vuelta a casa, porque siempre es el más tardón.

Actividad 2 de finalización. Relaciones lógicas entre imágenes empleando los marcadores textuales

2. Construye oraciones uniendo los conceptos de las imágenes con los marcadores discursivos que conozcas.

Ejemplo: Marcador discursivo: “pero”

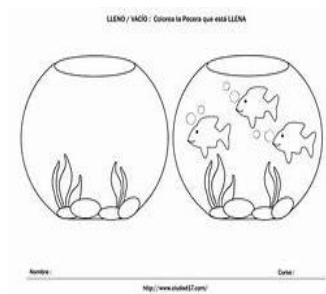
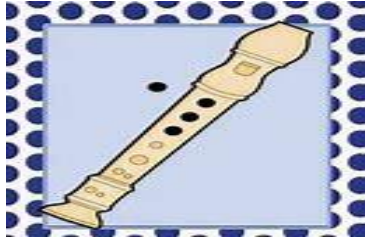
Frases: Las plantas hacen la fotosíntesis, pero no arreglan muebles.

(Foto de una maceta con flores)



(Foto de un destornillador)





Anexo B. Taller del uso de los marcadores discursivos
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Tema: Los marcadores discursivos.

Objetivo del taller: Reconocer las dificultades en el uso de los marcadores discursivos.

Grupo: Estudiantes del grado 7-02 de la Institución educativa el Paraíso.

Duración: 2 horas.

Docentes: Yoly Álvarez y Luisa Soto

Asignatura: Lengua Castellana

Presentación: El presente taller se realiza con el fin de tener un primer acercamiento a los estudiantes del grado 7-02 de I.E. Paraíso. En este taller los estudiantes pueden expresar una relación entre dos oraciones. Usar cualquier tipo de marcadores discursivos, para construir frases más complejas en las que se muestre algún tipo de relación entre las diferentes ideas.

Actividad de iniciación: se le llevan imágenes para proyectar en video beam, en las cuales los estudiantes deben buscar otras imágenes ocultas, se le dará la palabra algunos estudiantes para que expliquen qué pasa en las fotografías.

Actividad finalización. Uso de las relaciones lógicas de un texto: los marcadores textuales.

Antes de resolver la actividad recuerda:

Marcadores discursivos: Son palabras o grupos de palabras que sirven para conectar coherentemente un texto, además de señalar funciones comunicativas específicas. También se pueden utilizar para organizar y relacionar fragmentos relativamente extensos del texto (párrafo, apartado, grupo de oraciones) o fragmentos más breves (oraciones, frases)

Ejercicios de los conectores textuales

- Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (*pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces*)

USO DE MARCADORES DISCURSIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.

- Iremos a la próxima convocatoria _____ tengamos pocas oportunidades de ganarlo.
- Nos van a quitar la casa _____ no hemos pagado la cuota en el banco
- Es necesario que organicemos la casa _____ los muebles los podemos colocar de forma circular.
- María y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal _____ la tía Mercedes solucionó el problema.
- No pude organizar toda la cocina _____ logré instalar la estufa.
- Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza _____ mi mamá lo regañó.

Anexo C. Guía de observación directa aplicada a la clase
UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

Datos de identificación

Institución: Institución educativa el Paraíso- Tierralta

Asignatura: Lengua Castellana

Objetivo: Identificar las didácticas utilizadas para trabajar el uso de los marcadores discursivos.

Procedimiento: El investigador escribe todo lo que observa en el aula de clases y las diferentes actitudes del estudiante y el docente, en el proceso de producción de textos narrativos, y el uso de los marcadores discursivos.

Grado: 7°02

Docente observado: _____

Fecha:

Hora de inicio_____ **Hora finalización**_____

Investigadores: Yoly Álvarez y Luisa Soto

Tema:

Contenido:

Aspecto general

1. ¿Cómo da inicio a la clase de lengua castellana?

- ¿Señala el objetivo de la clase?

- ¿Activa los saberes previos?

- ¿Realiza estrategias de motivación?

-
-
- ¿Los estudiantes muestran interés por las actividades presentadas por el docente?
-
-

- ¿Se establece un ambiente de aula basado en la tolerancia y el respeto?
-
-

2. ¿De qué manera incentiva la producción textual?

- ¿Propicia ambientes de producción escrita basada en los intereses de los estudiantes?
-
-

- Utiliza diferentes recursos para el desarrollo de la producción escrita en la clase de lengua castellana.
-
-

- Motiva la producción escrita en espacios diferentes del aula de clases.
-
-

- Da a conocer las características del texto narrativo, al momento de iniciar la producción de un cuento.
-
-

- Da pautas para el empleo de los marcadores en la producción de textos narrativos.
-
-

3. Valoración

- Cómo evalúa la producción escrita de los estudiantes.

- El docente realiza el proceso de retroalimentación del tema socializado en clase.

Anexo D. Entrevista semiestructura aplicada al docente

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS**

Objetivo general: Identificar las didácticas utilizadas para trabajar el uso de los marcadores discursivos.

Institución: Institución educativa el Paraíso- Tierralta

Área a cargo: _____

Formación académica: _____

Recomendaciones: Se solicita contestar las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible, los datos que se obtenga serán utilizados netamente para la presente investigación.

Fecha de realización: _____

Preguntas

1. ¿Cuál es su experiencia como docente de aula en el área de lengua castellana?
2. En el área de lengua castellana, ¿usted les enseña a escribir a sus estudiantes?
3. ¿De qué manera lo hace?
4. ¿Qué tipos de textos prefieren escribir los estudiantes?
5. ¿Cómo define usted los marcadores discursivos?
6. ¿Qué clase de marcadores discursivos conoce?
7. ¿Cómo trabaja los marcadores discursivos con sus estudiantes?
8. ¿Usted verifica si los estudiantes emplean los marcadores discursivos en sus producciones escritas?
9. ¿Qué hace si los estudiantes no utilizan los marcadores discursivos?
10. ¿Qué es para usted una estrategia didáctica?
11. ¿Qué estrategia utiliza para enseñar a escribir a sus estudiantes?

12. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para fortalecer el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos?

Investigadores: Yoly Álvarez y Luisa Soto

Anexo E. Resultados de la observación directa aplicada a la clase

Para la organización de los resultados se empleó la siguiente codificación:

Codificación			
Observación directa	Od		
Guía de observación docente	G		
Docente	D		
Objetivo específico	Identificar las didácticas utilizadas para trabajar el uso de los marcadores discursivos en los estudiantes de grado 7-02 de la Institución Educativa El Paraíso.		
Categoría	Estrategias didácticas empleadas por los docentes		
Subcategoría	Estructura de un texto narrativo (superestructura, macro estructura)		
Técnica	Observación directa a la clase		
Instrumento	Guía de observación		
Aspecto general	Preguntas	Hallazgos	
		OdGD1	OdGD2
	¿Señala el objetivo de la clase?	La docente no señala el objetivo de la clase	la docente si señala el objetivo de la clase
	¿Activa los saberes previos?	Si activa los saberes previos de manera implícita	Si realiza esta actividad, pero dedica poco tiempo a este momento de la clase
	¿Realiza estrategias de motivación?	Si realiza actividades de motivación, pero emplea más de 10 minutos en este momento de la clase	No realiza actividades de motivación

	¿Los estudiantes muestran interés por las actividades presentadas por el docente?	Los estudiantes demuestran una actitud de indiferencia frente a las actividades de contenido temático	Los estudiantes no muestran interés
	¿Se establece un ambiente de aula basado en la tolerancia y el respeto?	Si se establece	Si se establece
. ¿De qué manera incentiva la producción textual?	¿Propicia ambientes de producción escrita basada en los intereses de los estudiantes?	Se observa que no hay ambiente para desarrollar actividades de escritura, ya que aula de clase no es agradable, no lleva ningún tipo de recursos llamativos relacionados al tema.	Se observa que hay un ambiente a medias para desarrollar actividades de escritura, ya que aula de clase es agradable, pero no lleva ningún tipo de recursos llamativos relacionados al tema.
	Utiliza diferentes recursos para el desarrollo de la producción escrita en la clase de lengua castellana	La docente no utiliza recursos para la producción escrita	La docente no utiliza recursos para la producción escrita
	Motiva la producción escrita en espacios del aula de clase	No motiva a la producción escrita en espacios diferentes al aula de clase	No motiva a la producción escrita en espacios diferentes al aula de clase
	Da a conocer las características del texto narrativo, al momento de iniciar la producción de un cuento	Al momento de enviar la tarea, especifica la producción de un cuento, y les indica	Da a conocer las partes del cuento, a los estudiantes

USO DE MARCADORES DISCURSIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.

		las partes y las características del texto.	
	Da pautas para el empleo de los marcadores en la producción de textos narrativos	No da pautas para el uso de los marcadores discursivos	No da pautas para el uso de los marcadores discursivos
Valoración	¿Cómo evalúa la producción escrita de los estudiantes?		Al momento de evaluar realiza preguntas literales.
	El docente realiza el proceso de retroalimentación del tema socializado en clase	No realiza proceso de retroalimentación	No realiza proceso de retroalimentación

Anexo F. Resultados entrevista a docente

Codificación		
Entrevista	E	
Guía de entrevista	G	
Docente	D	
Objetivo específico	Identificar las didácticas utilizadas por los docentes para trabajar el uso de los marcadores discursivos en los estudiantes de grado 7-02 de la Institución Educativa El Paraíso.	
Categoría	Estrategias didácticas empleadas por los docentes	
Subcategoría	Producción de textos narrativos	
Técnica	Entrevista	
Instrumento	Guía de entrevista semiestructurada a docentes	
Preguntas	Hallazgos	
¿Cuál es su experiencia como docente de aula en el área de lengua castellana?	GED1	GED2
	Es una experiencia muy enriquecedora, debido a que es un área donde se debe promover la adquisición de habilidades escriturales y lectoras, sobre todo en el nivel inicial, que es donde los estudiantes deben desarrollar el código escrito. He identificado debilidades en las producciones realizadas, tales como omisión de letras, falta de acentuación en las palabras falta de cohesión, repetición de palabras, entre otras. Por ello, como docente estamos llamados a promover en nuestros estudiantes la adquisición de habilidades escriturales y lectoras a través de estrategias pedagógicas que nos ayuden a potencializar aprendizajes significativos.	Mi experiencia como docente de Lengua Castellana en el aula de clase, ha sido enriquecedora, ya que cuento con los conocimientos, habilidades y herramientas necesarias para enseñarle a los estudiantes de la mejor manera, partiendo del tiempo que compartimos junto a ellos. Tratando que mejoren los Problemas ortográficos y aprendan a corregir su escritura gramatical para que tengan claridad al organizar un escrito.
En el área de lengua castellana, ¿usted les enseña a escribir a sus estudiantes?		

	Si, promuevo la producción escrita.	Si les enseño a escribir a mis estudiantes, ya que es una habilidad que tienen que desarrollar y en la que poco a poco, van mejorando los movimientos de la mano, el trazo de la letra, la coherencia y el sentido escrito.
¿De qué manera lo hace?	Aplicar diferentes estrategias para que los estudiantes realicen producciones escritas. A partir de la temática trabajada escriben sus experiencias, ya sea anécdotas, cuentos, textos argumentativos, descriptivos o instructivos, entre otros.	La manera que lo hago es a través de la lectoescritura, ya que el niño al momento de leer implica comprender y así mismo puede escribir su producción o conclusión.
¿Qué tipos de textos prefieren escribir los estudiantes?	Los textos narrativos	El tipo de texto que prefieren escribir los estudiantes son las historietas ya que se caracteriza por utilizar dibujos, texto escrito y viñetas.
¿Cómo define usted los marcadores discursivos?	Son expresiones que se utilizan para enlazar ideas, darle coherencia y poder organizar los textos.	Para mí los marcadores discursivos, son partes que ayudan a comprender un texto.
¿Qué clase de marcadores discursivos conoce?	Argumentativos, explicativos, de orden, de consecuencia	Los marcadores discursivos que conozco son: Ordenadores (en primer lugar, segundo lugar) Conectores (además, por tanto)

		Argumentativo (en realidad de hecho)
¿Cómo trabajan los marcadores discursivos con sus estudiantes?	Identificando en un texto los marcadores discursivos Completando en un texto con espacios en blanco los marcadores pertinentes. Se realiza un banco de palabras que contengan los marcadores discursivos. Produciendo textos donde utilicen estos marcadores discursivos.	Los marcadores discursivos, los trabajos a través de textos escritos, en donde ellos subrayan los que encuentren y también les organizo una lista para que los clasifiquen.
¿Usted verifica si los estudiantes emplean marcadores discursivos en sus producciones escritas?	Si	Verifico en el momento en que el estudiante se acerque a mostrarme la actividad o contenido.
¿Qué hace si los estudiantes no utilizan los marcadores discursivos?	Se le sugiere el uso de estos a través de algunas actividades.	Hablaría con los estudiantes y les explicaría la importancia que tienen los marcadores discursivos dentro de una producción textual.
¿Qué es para usted una estrategia didáctica?	Es el conjunto de actividades planificadas que el docente utiliza para generar un aprendizaje.	Para mí, una estrategia didáctica son técnicas que utilizamos para el proceso de enseñanza – aprendizaje.
¿Qué estrategia utiliza para enseñar a escribir a sus estudiantes?	Con los estudiantes se elabora un banco de palabras que contengan marcadores discursivos, los cuales deben utilizar al escribir sus producciones. Estas producciones deben ser basadas en la cotidianidad del niño. Se hace la respectiva revisión de	Las estrategias que utilizará serían las siguientes: juegos como loterías, sopa de letras el veo veo...

	los textos escritos para identificar debilidades y poder retroalimentar el aprendizaje.	
¿Qué estrategia didáctica utiliza para fortalecer el uso de los marcadores discursivos en la producción de textos narrativos?	Con los estudiantes se elaborará un banco de palabras que contengan marcadores discursivos, los cuales deben utilizar al escribir sus producciones. Estas producciones deben ser basadas en la cotidianidad del niño. Se hace la respectiva revisión de los textos escritos para identificar debilidades y poder retroalimentar el aprendizaje.	Que el estudiante cree cuentos, fábulas, mitos y al mismo tiempo ponga en práctica todos esos marcadores discursivos que se les ha enseñado durante varias clases.

Anexo G. Estudiantes que identificaron 6 marcadores en el texto

EstN21

evidencia al WhatsApp)

Blancanieves

Mudito es el más joven de los siete enanitos. Viven en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocosó, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática, sobre todo, siempre tiene una sonrisa en la cara. Y la nariz redonda, lo que da un aire más alegre a su rostro. También, tiene las orejas grandes, por eso, cuando se pone un gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero, además, es muy delgado, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camiseta verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina y en el camino da vuelta a casa, porque siempre es el más tardón.

sobre todo, también, pero, además, por eso y porque

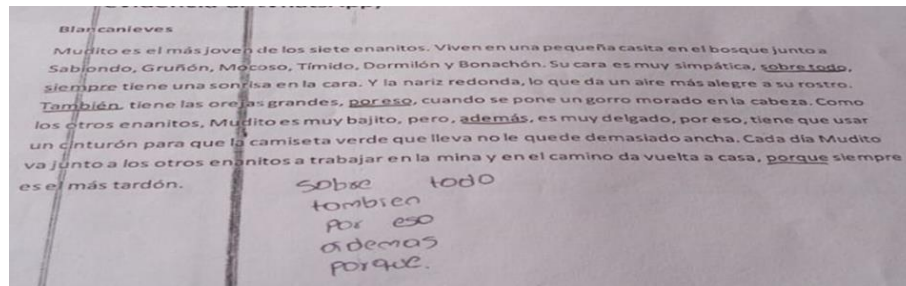
EstN22

Blancanieves

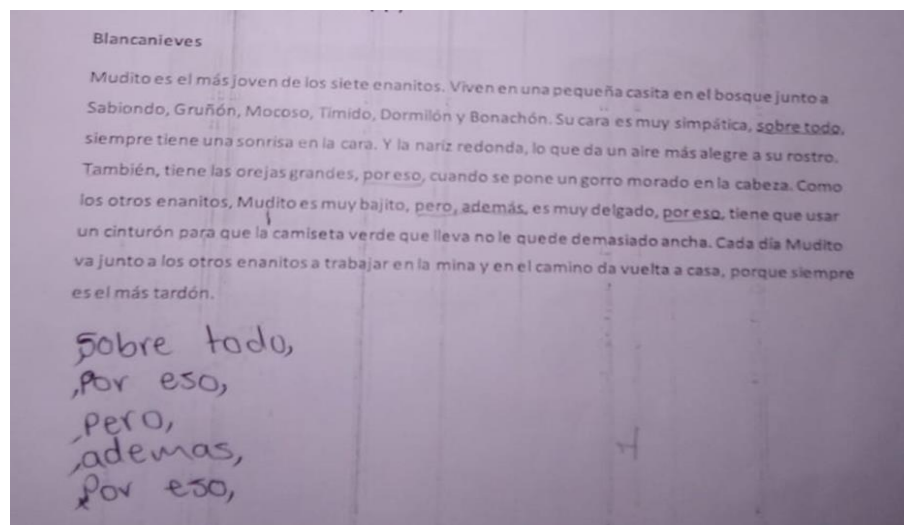
Mudito es el más joven de los siete enanitos. Viven en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocosó, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática, sobre todo, siempre tiene una sonrisa en la cara. Y la nariz redonda, lo que da un aire más alegre a su rostro. También, tiene las orejas grandes, por eso, cuando se pone un gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero, además, es muy delgado, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camiseta verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina y en el camino da vuelta a casa, porque siempre es el más tardón.

Anexo H. Estudiantes que identificaron 5 y 4 marcadores en el texto.

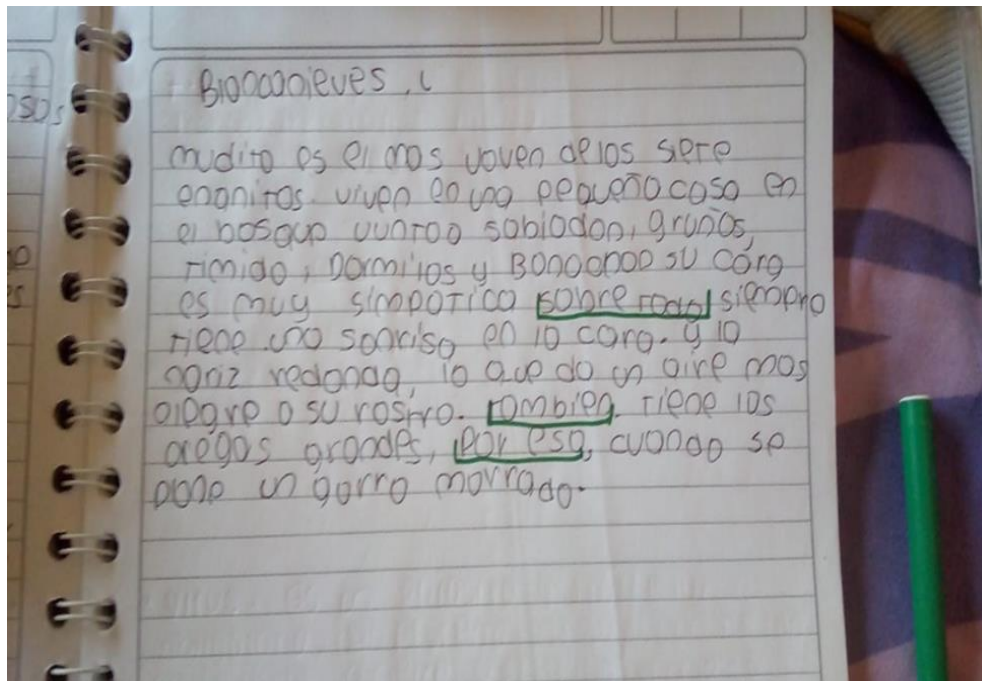
EstN2



EstN7

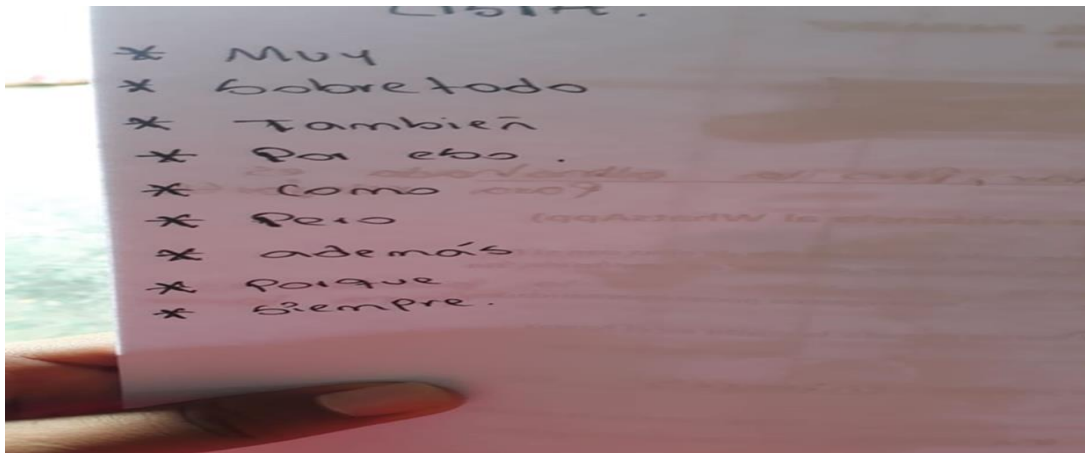


Anexo I. Estudiante que identificó 3 marcadores en el texto

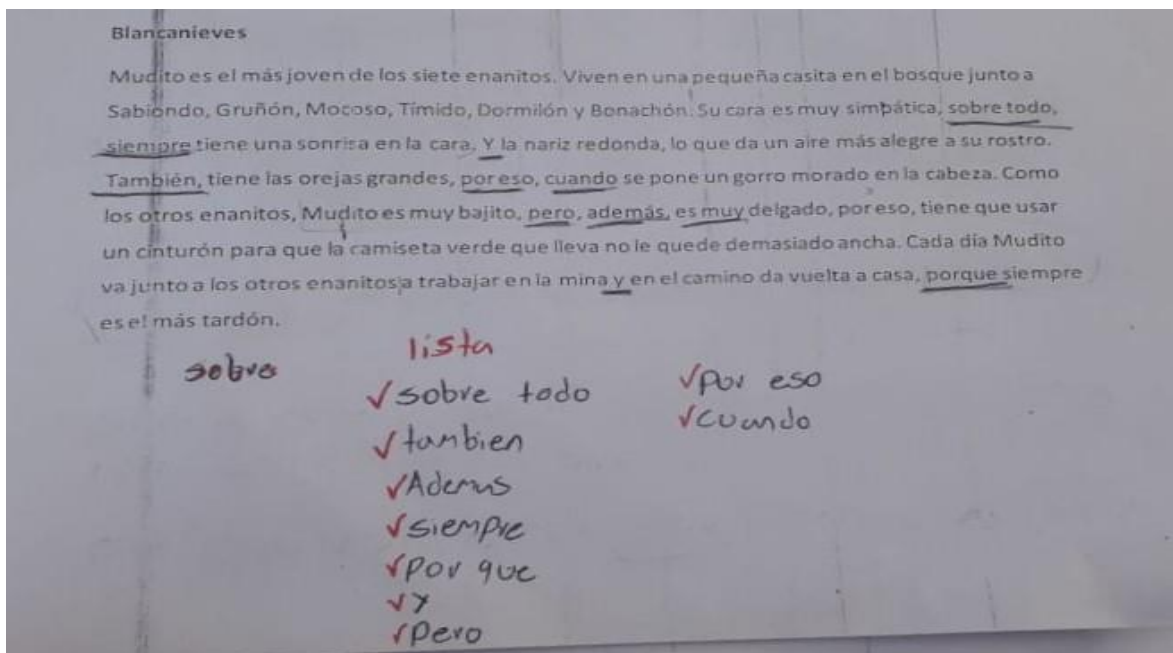


Anexo J. Estudiantes que identificaron marcadores y categorías gramaticales.

EstN1



EstN15



EstN25

Blancanieves

Mudito es el más joven de los siete enanitos. Viven en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocosó, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática, sobre todo, siempre tiene una sonrisa en la cara. Y la nariz redonda, lo que da un aire más alegre a su rostro. También, tiene las orejas grandes, por eso, cuando se pone un gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero, además, es muy delgado, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camiseta verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina y en el camino da vuelta a casa, porque siempre es el más tardón.

EstN9

~~TABLER~~

1. Encuentra los marcadores discursivos que encuentres, luego haz una lista con ellos.

LISTA...

- * y
- * sobre todo
- * siempre
- * que
- * también
- * por eso
- * además
- * porque
- * demasiado
- * es muy

EstN12

Blancanieves

Mudito es el más joven de los siete enanitos. Viven en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocososo, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática, sobre todo, siempre tiene una sonrisa en la cara. Y la nariz redonda, lo que da un aire más alegre a su rostro. También, tiene las orejas grandes, por eso, cuando se pone un gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero, además, es muy delgado, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camiseta verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina y en el camino da vuelta a casa, porque siempre es el más tardón.

EstN17

1. Sobre todo
Siempre
Y
También
Por eso
Cuando
Como
Además
Por que

EstN20

Blancanieves

Mudito es el más joven de los siete enanitos. Viven en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocosó, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática, sobre todo, siempre tiene una sonrisa en la cara. Y la nariz redonda, lo que da un aire más alegre a su rostro. También, tiene las orejas grandes, por eso, cuando se pone un gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero, además, es muy delgado, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camiseta verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina y en el camino da vuelta a casa, porque siempre es el más tardón.

Peo	Por eso	Para
muy	cuando	otros
tiene	como	Porque
Tambien	ademas	

EstN6

Blancanieves

Mudito es el más joven de los siete enanitos. Viven en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocosó, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática, sobre todo, siempre tiene una sonrisa en la cara. Y la nariz redonda, lo que da un aire más alegre a su rostro. También, tiene las orejas grandes, por eso, cuando se pone un gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero, además, es muy delgado, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camiseta verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina y en el camino da vuelta a casa, porque siempre es el más tardón.

• Y	• es
• que	• tambien
• pero	• Y
• tiene	• demasiado
• por eso	

USO DE MARCADORES DISCURSIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.

EstN8

Blancanieves

Mudito es el más joven de los siete enanitos. Viven en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocososo, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática, sobre todo, siempre tiene una sonrisa en la cara. Y la nariz redonda, lo que da un aire más alegre a su rostro. También, tiene las orejas grandes, por eso, cuando se pone un gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero, además, es muy delgado, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camiseta verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina y en el camino da vuelta a casa, porque siempre es el más tardón.

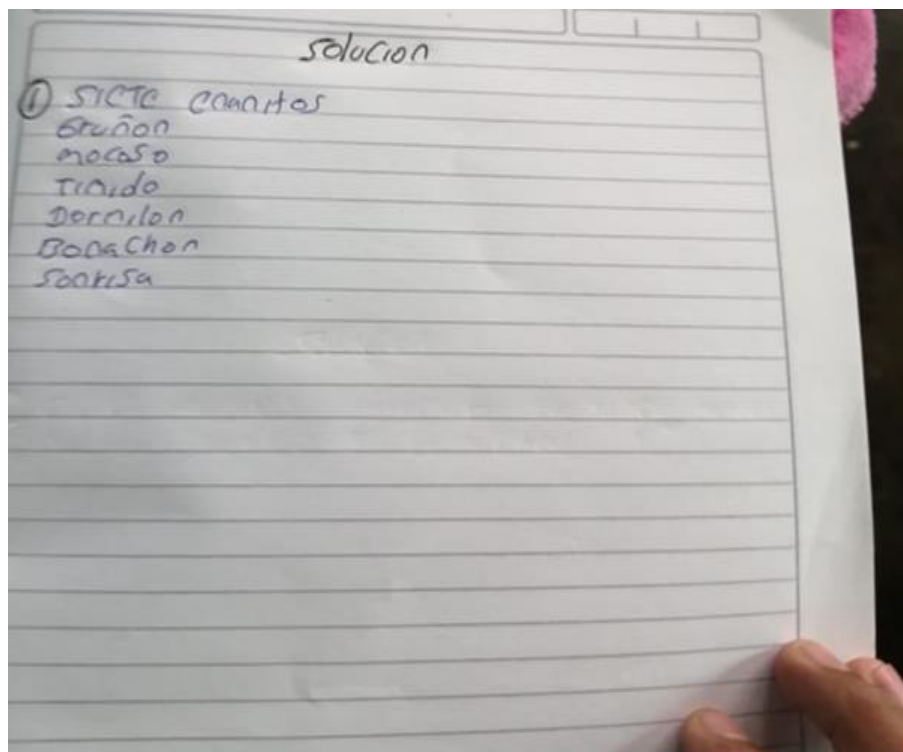
- es
- y
- es
- y
- también
- tiene
- por eso
- siempre
- demasiado
- pero

EstN10

1. Más	Una	Por eso
En el	Da	Para
Muy	Un	Quede
Tiene	Pero	Porque

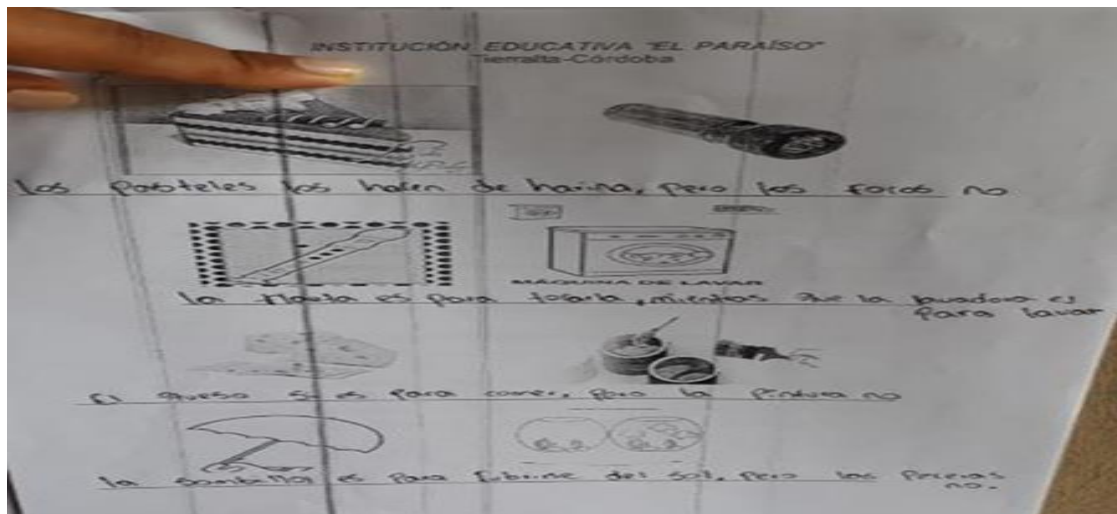
Anexo K. Estudiante que identificó los nombres de los personajes en la historia

EstN24

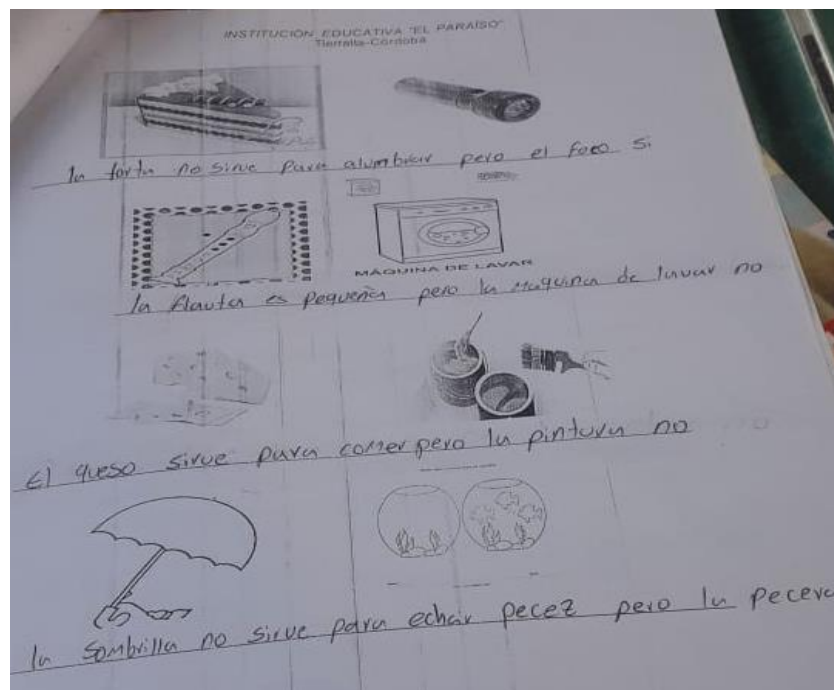


Anexo L. Estudiantes que completaron 4 oraciones usando correctamente los MD.

EstN1

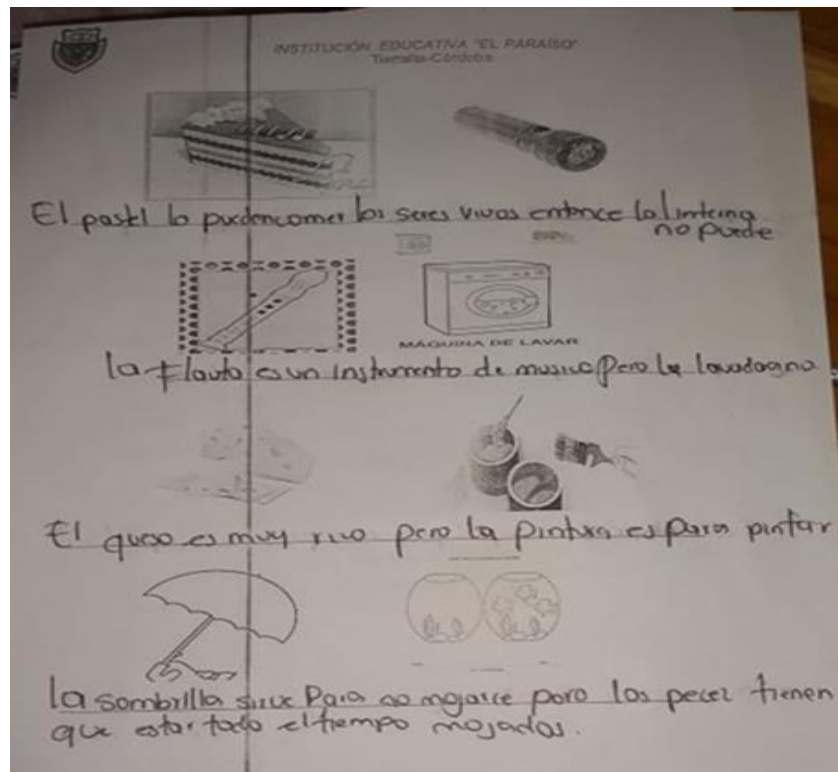


EstN15

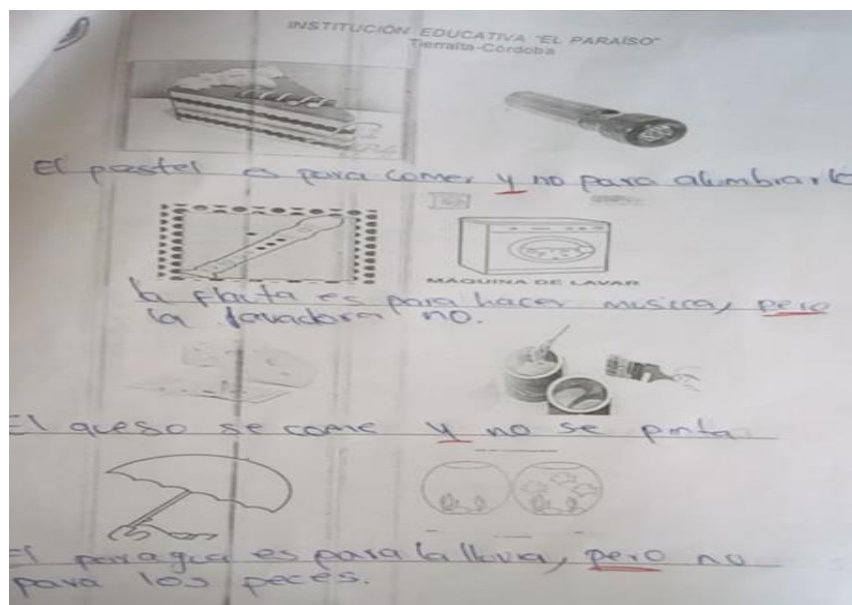


Anexo M. Estudiantes que completaron 1 y 2 oraciones usando correctamente los MD

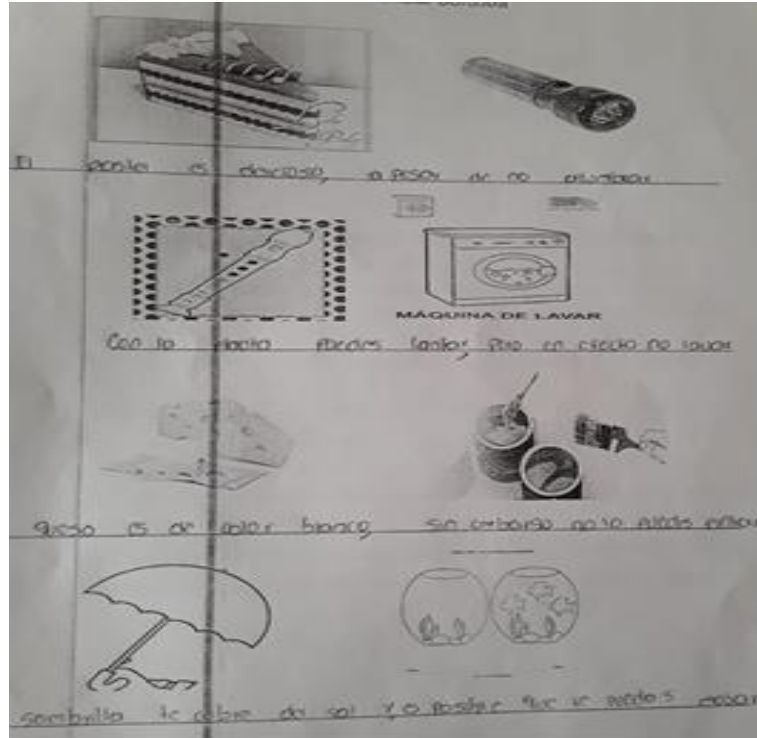
EstN16



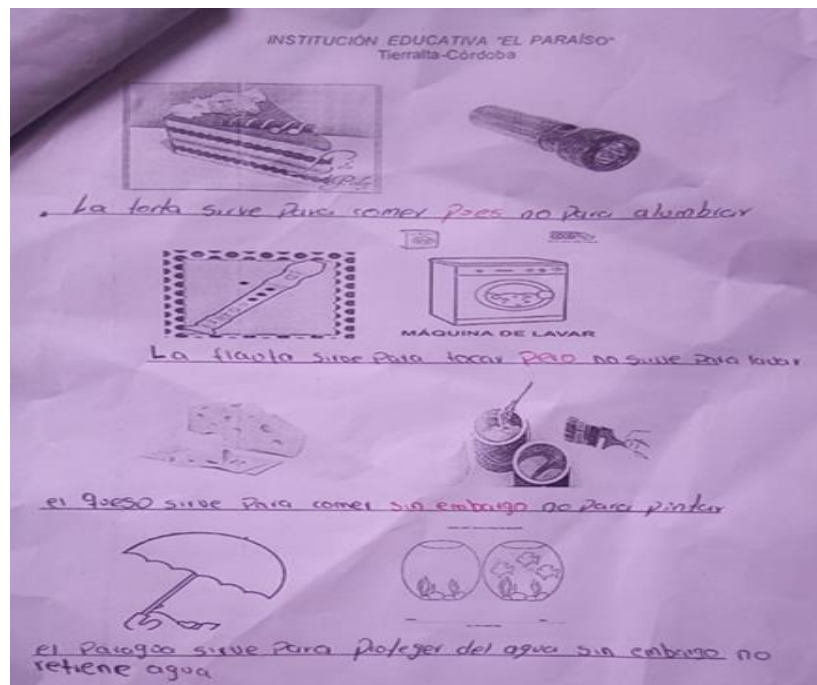
EstN17



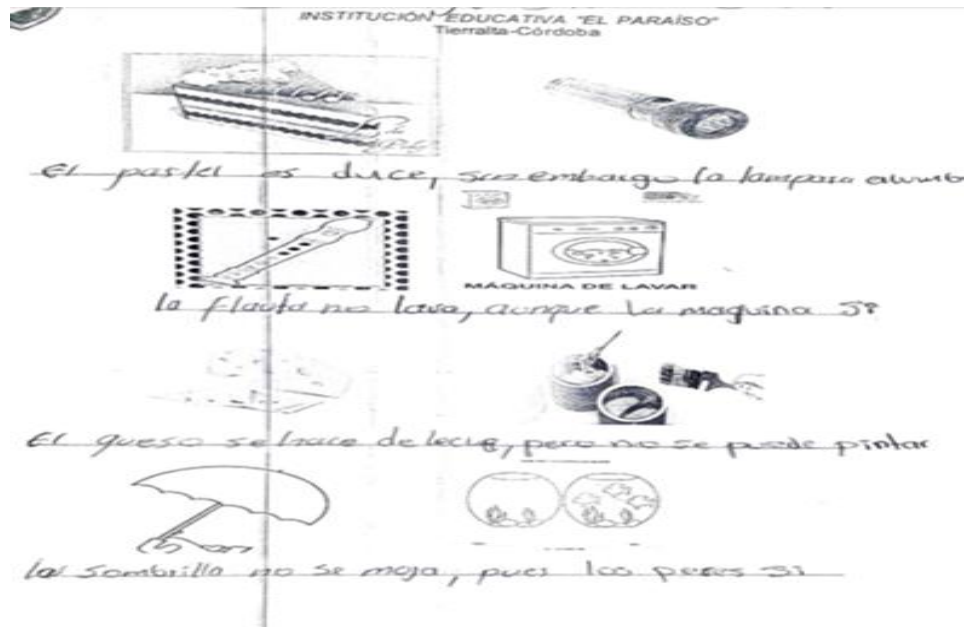
EstN 18



EstN20



EstN21

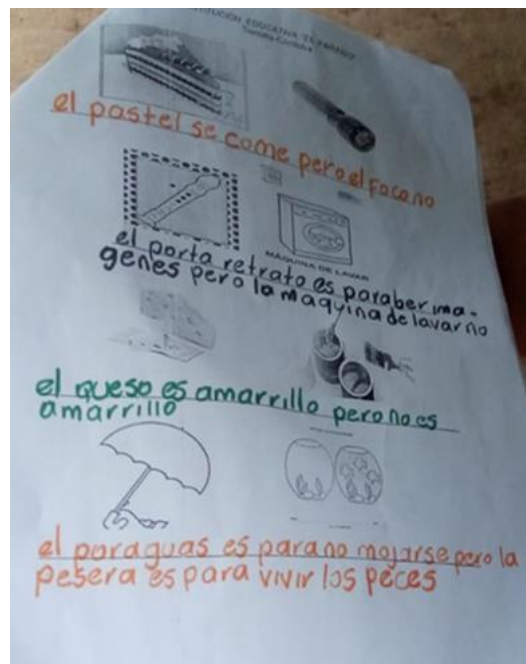


Anexo N. Estudiantes que usaron solamente el MD pero

EstN3



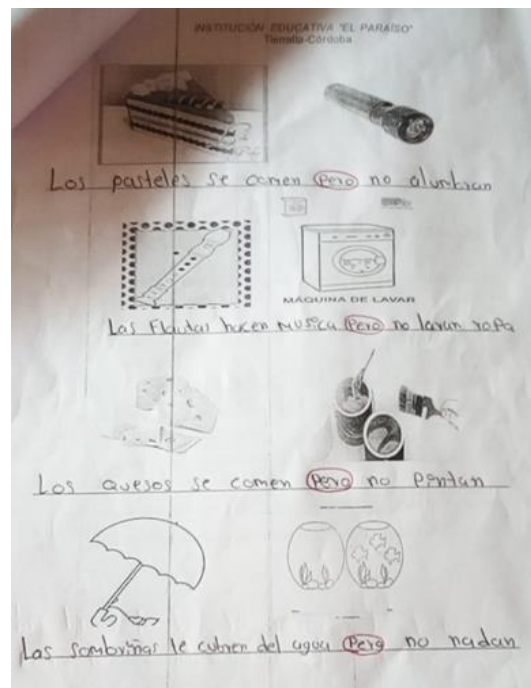
EstN6



EstN8



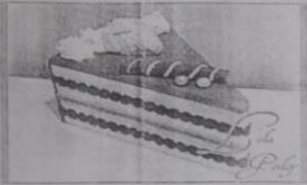

EstN9

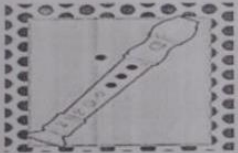




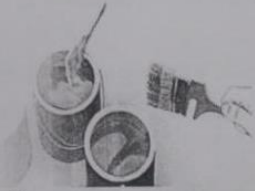
Anexo O. Estudiante que completó las oraciones sin utilizar los MD



EstN25

INSTITUCIÓN EDUCATIVA "EL PARAISO"
Tierralta-Córdoba

 
Mi pastel es esplendido "como" mi linterna

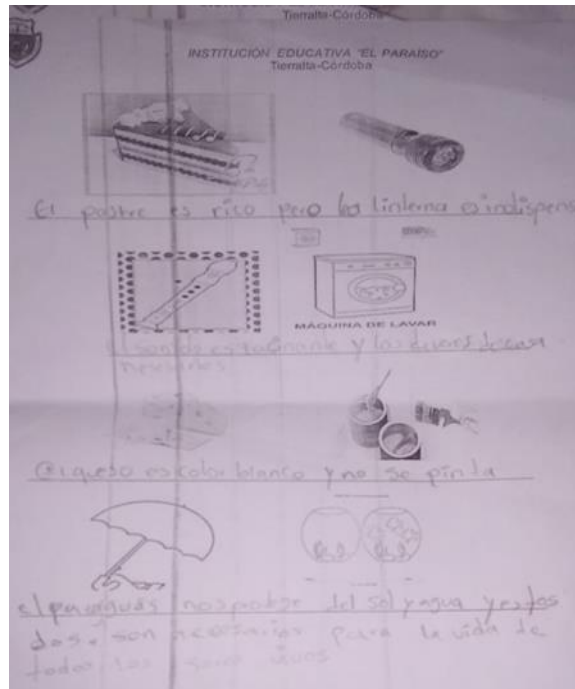
 
MÁQUINA DE LAVAR
La maquina de lavar funciona, "con" la fiaba

 
Mi queso derretido es "similar" a una ~~tempera~~ ^{derramada}

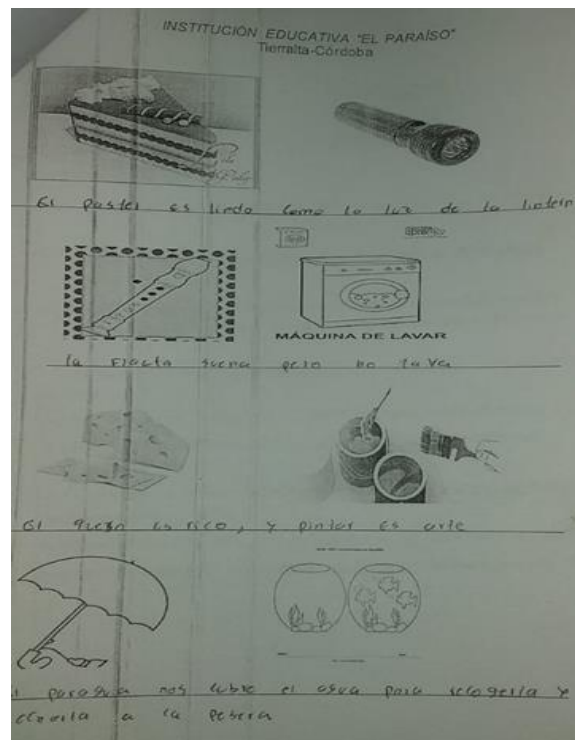
 
Mi paraguas "nunca" se alça de la pecera.

Anexo P. Estudiantes que usaron solamente el marcador, pero y la conjunción y

EstN4

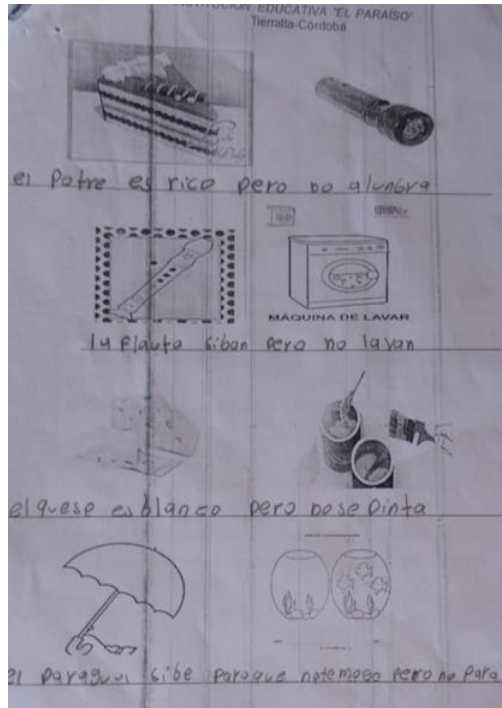


EstN10



Anexo Q. Estudiantes que usaron diferentes MD y las oraciones no tenían Sentido.

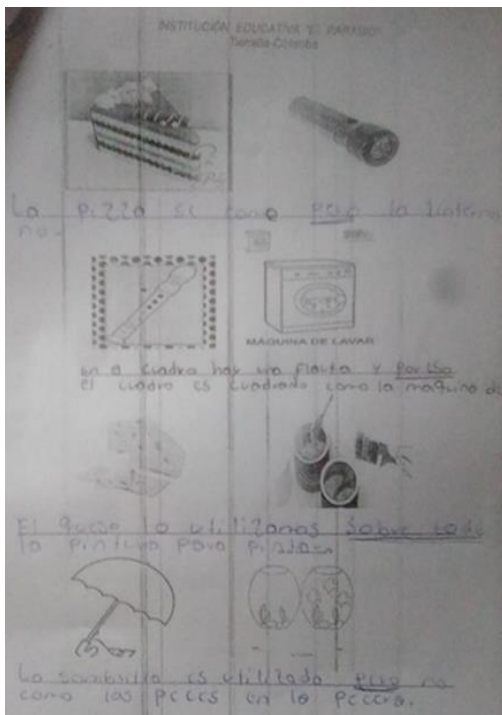
EstN2



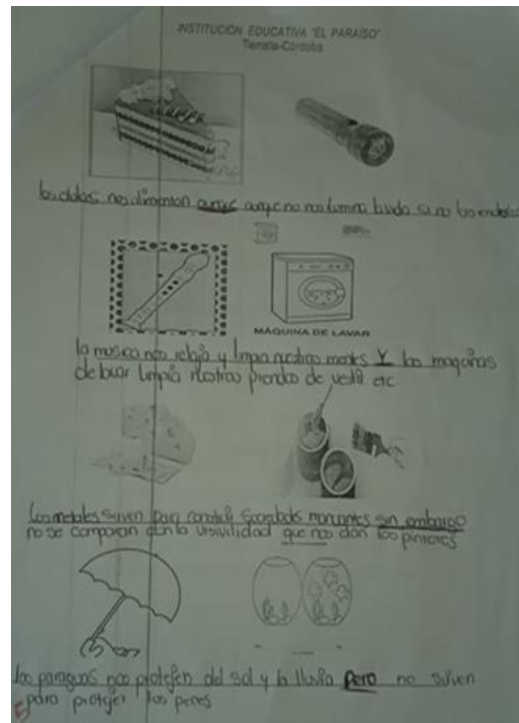
EstN7



EstN12



EstN23



Anexo R. Estudiante que no usó los MD indicados.

EstN11

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (*pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces*)

Iremos a la próxima convocatoria o si no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.

Nos van a quitar la casa por que no hemos pagado la cuota en el banco

Es necesario que organicemos la casa por que los muebles los podemos colocar de forma circular.

Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal y la tía Mercedes solucionó el problema.

No pude organizar toda la cocina por que no logré instalar la estufa.

Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza y mi mamá lo regañó.

Anexo S. Estudiantes que completaron correctamente 4 oraciones con los MD

EstN4

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces)

Iremos a la próxima convocatoria aunque no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.

Nos van a quitar la casa pues no hemos pagado la cuota en el banco

Es necesario que organicemos la casa en primer lugar los muebles los podemos colocar de forma circular.

Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal sin embargo la tía Mercedes solucionó el problema.

No pude organizar toda la cocina en conclusión logré instalar la estufa.

Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza aunque mi mamá lo regañó.

EstN6

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces)

Iremos a la próxima convocatoria aunque no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.

Nos van a quitar la casa pues no hemos pagado la cuota en el banco

Es necesario que organicemos la casa en primer lugar los muebles los podemos colocar de forma circular.

Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal en conclusión la tía Mercedes solucionó el problema.

No pude organizar toda la cocina sin embargo logré instalar la estufa.

Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza entonces mi mamá lo regañó.

EstN7

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces)

Iremos a la próxima convocatoria aunque no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.

Nos van a quitar la casa pues no hemos pagado la cuota en el banco

Es necesario que organicemos la casa en primer lugar los muebles los podemos colocar de forma circular.

Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal en conclusión la tía Mercedes solucionó el problema.

No pude organizar toda la cocina sin embargo logré instalar la estufa.

Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza entonces mi mamá lo regañó.

EstN8

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces)

Iremos a la próxima convocatoria Aunque no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.

Nos van a quitar la casa pues no hemos pagado la cuota en el banco

Es necesario que organicemos la casa en primer lugar los muebles los podemos colocar de forma circular.

Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal en conclusión la tía Mercedes solucionó el problema.

No pude organizar toda la cocina sin embargo logré instalar la estufa.

Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza entonces mi mamá lo regañó.

Anexo T. Estudiantes que completaron correctamente una oración con los MD

EstN9

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

- Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces)
- Iremos a la próxima convocatoria Aves no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.
- Nos van a quitar la casa aunque no hemos pagado la cuota en el banco.
- Es necesario que organicemos la casa en primer lugar los muebles los podemos colocar de forma circular.
- Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal en conclusión la tía Mercedes solucionó el problema.
- No pude organizar toda la cocina sin embargo logré instalar la estufa.
- Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza entonces mi mamá lo regañó.

EstN12

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

- Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces)
- Iremos a la próxima convocatoria aunque no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.
- Nos van a quitar la casa en conclusión no hemos pagado la cuota en el banco.
- Es necesario que organicemos la casa sin embargo los muebles los podemos colocar de forma circular.
- Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal pues la tía Mercedes solucionó el problema.
- No pude organizar toda la cocina sin embargo logré instalar la estufa.
- Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza entonces mi mamá lo regañó.

EstN15

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

- Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces)
- Iremos a la próxima convocatoria aunque no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.
- Nos van a quitar la casa en conclusión no hemos pagado la cuota en el banco.
- Es necesario que organicemos la casa y los muebles los podemos colocar de forma circular.
- Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal entonces la tía Mercedes solucionó el problema.
- No pude organizar toda la cocina pero logré instalar la estufa.
- Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza entonces mi mamá lo regañó.

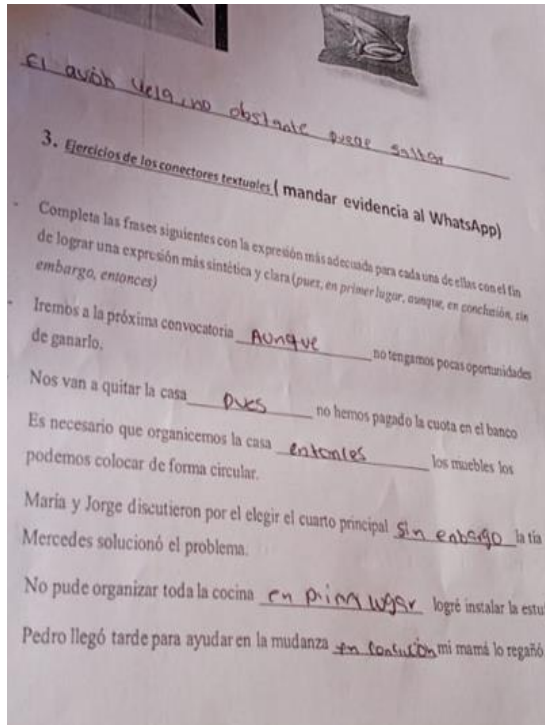
EstN19

3. Ejercicios de los conectores textuales (mandar evidencia al WhatsApp)

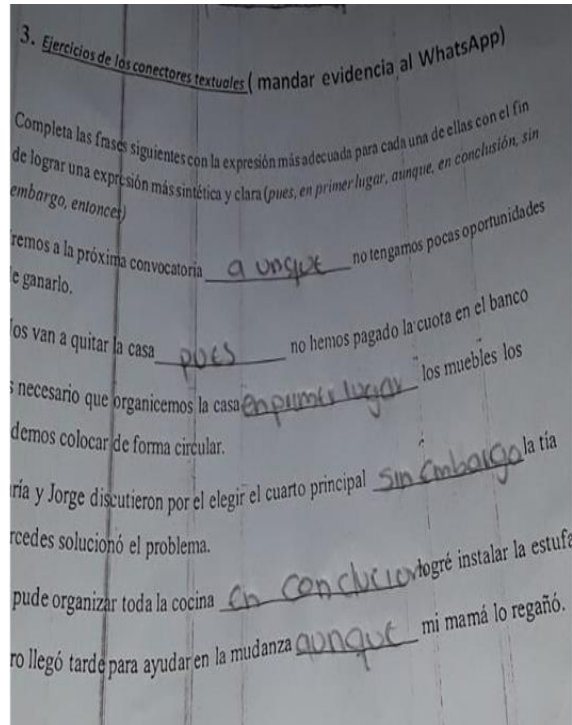
- Completa las frases siguientes con la expresión más adecuada para cada una de ellas con el fin de lograr una expresión más sintética y clara (pues, en primer lugar, aunque, en conclusión, sin embargo, entonces)
- Iremos a la próxima convocatoria aunque no tengamos pocas oportunidades de ganarlo.
- Nos van a quitar la casa en primer lugar no hemos pagado la cuota en el banco.
- Es necesario que organicemos la casa aunque los muebles los podemos colocar de forma circular.
- Maria y Jorge discutieron por el elegir el cuarto principal sin embargo la tía Mercedes solucionó el problema.
- No pude organizar toda la cocina en conclusión logré instalar la estufa.
- Pedro llegó tarde para ayudar en la mudanza entonces mi mamá lo regañó.

Anexo U. Estudiantes que completaron correctamente 3 oraciones con los MD

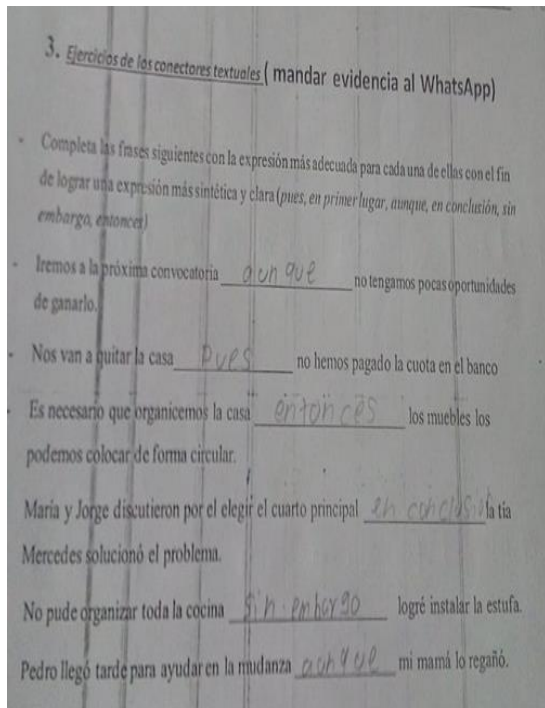
EstN2



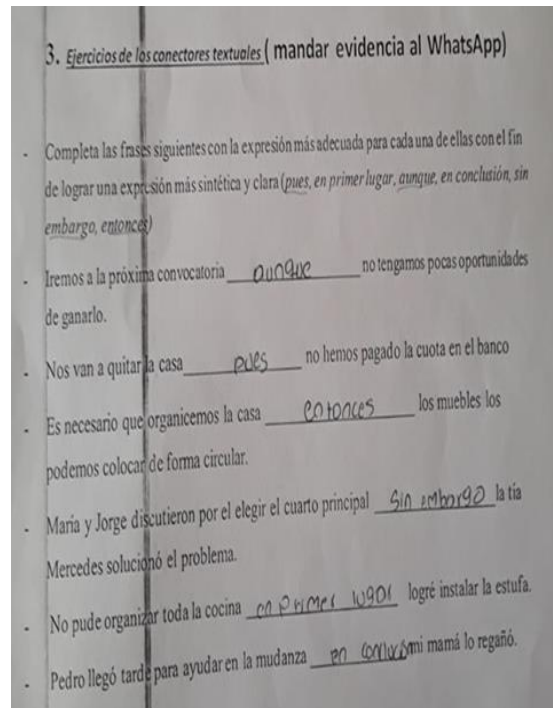
EstN5



EstN14

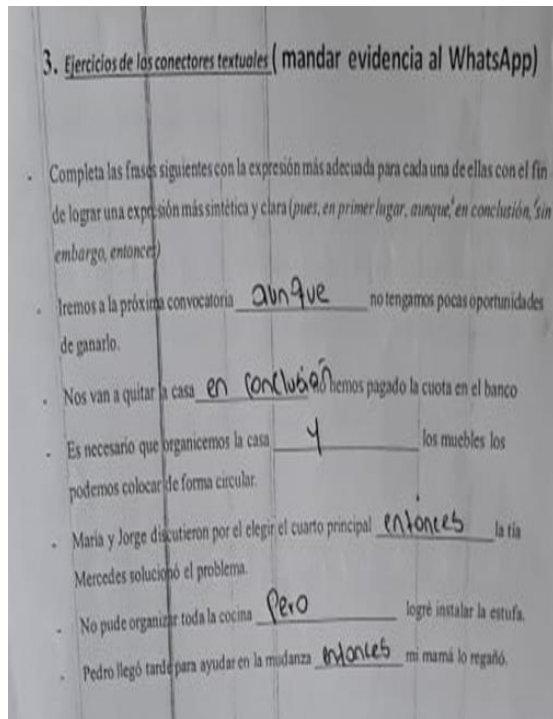


EstN18

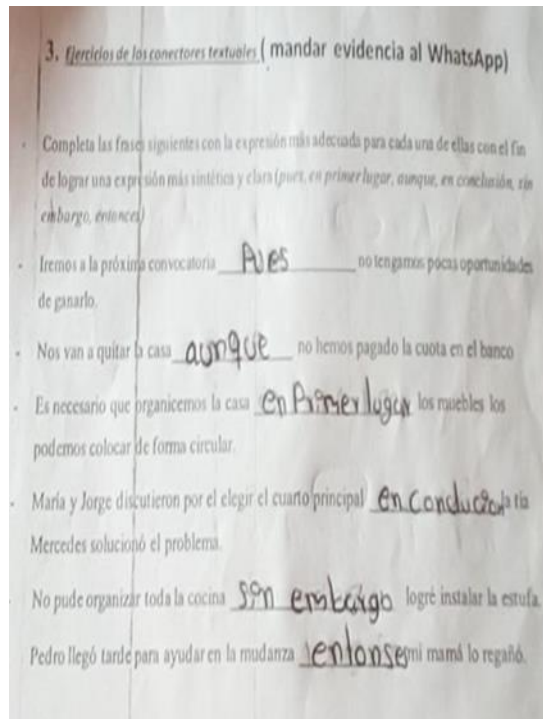


Anexo V. Estudiantes que completaron correctamente 2 oraciones con los MD

EstN1



EstN10



EstN17

