LA HABILIDAD COGNITIVO LINGÜÍSTICA DE LA NARRACIÓN PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA ESCRITURAL EN ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA TERESITA, MUNICIPIO DE CHINCHINÁ.

LUZ PIEDAD GARCÍA GIRALDO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES
2018

HABILIDAD COGNITIVO LINGÜÍSTICA DE LA NARRACIÓN PARA POTENCIAR LA COMPETENCIA -ESCRITURAL EN ESTUDIANTES DEL GRADO CUARTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA TERESITA, MUNICIPIO DE CHINCHINÁ

LUZ PIEDAD GARCÍA GIRALDO

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Enseñanza de las Ciencias

Tutora

MAGISTER LILIANA MEJÍA BOTERO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
MANIZALES
2018

DEDICATORIA

A la divina providencia que me permitió culminar este sueño, por haberme dado salud y ayudarme a vencer todos los obstáculos que se me presentaron durante el trayecto a la meta. Gracias por todas aquellas personas que pusiste en mi camino durante todo el periodo de estudio y que me apoyaron de una u otra manera.

A mis padres Antonio García López y Elena Giraldo Aristizábal, que lucharon por mi desde el primer momento que se comprometieron a ser mis ángeles terrenales, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, por su incondicional apoyo, ternura y amor sin límites.

A mis hijos David Jaramillo García e Isabela Ramírez García, porque son mi motivación y me tuvieron paciencia en este arduo proceso, por el poco tiempo que les dediqué en este período de estudio y formación.

A mi hermano John Alexander García por ser mi compañero de aventuras, porque siempre estuvo pendiente dándome apoyo y animándome cuando más lo necesité.

A mis familiares y amigos por el apoyo incondicional, el acompañamiento constante en esta etapa, porque cada día me fortalecían con sus palabras y siempre estuvieron ahí para brindarme su colaboración.

AGRADECIMIENTOS

Al PROGRAMA: “Estudios de maestría mediante becas a docentes de los Establecimientos Educativos oficiales de los municipios no certificados en el departamento de Caldas” a su gestora Claudia Bionet Gómez Álzate porque con su iniciativa hizo posible este sueño que es tan importante en mi vida, personal, laboral y social.

A la Universidad Autónoma de Manizales por abrirme las puertas hacia el conocimiento, por la oportunidad de ser parte de tan excelente Institución, por el apoyo constante en este proceso.

A mis profesores que con su sabiduría y dedicación me condujeron hacia el éxito, me apoyaron en todos los procesos necesarios para culminar este trabajo, en especial a:
Asesora Magister Liliana Mejía Botero porque con sus conocimientos, sutileza y colaboración, me asesoró para la elaboración de mi investigación.

Directora de Maestría, Magister Ana Milena López Rúa por su paciencia y apoyo cuando la necesité; por esa calidad humana que la caracteriza y la hace ser un excelente líder, ejemplo a seguir.

A mis evaluadores porque con sus aportes y sugerencias pude elaborar esta tesis de la mejor manera.

A mis padres, mis hijos y mi hermano por creer en mí, por el apoyo incondicional, por facilitarme todos los medios, por caminar conmigo en este arduo pero gratificante proceso.

A los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Santa Teresita del Municipio de Chinchiná que siempre estuvieron dispuestos en la realización de las actividades programadas para alcanzar los objetivos de este proyecto, a la Rectora María Estella Buitrago Alzate por su apoyo, a la docente Norbelly Olaya Herrera, quien me brindo su tiempo, apoyo y conocimientos, a la profesora Paula Andrea Ospina Hincapié por su colaboración desinteresada y su apoyo.

A mis amigos y conocidos por sus consejos, su tiempo y por su apoyo desinteresado, en especial a Gloria Elsy Díaz Gallego por su hospitalidad y colaboración.

Y para finalizar, agradezco a todos mis compañeros de maestría porque con su apoyo moral, amistad y colaboración han aportado en un alto porcentaje en mi preparación y la culminación de mis estudios.

RESUMEN

Las habilidades cognitivo lingüísticas se han ido implementando en la educación como una metodología apropiada para el desarrollo integral de los estudiantes y de competencias básicas en este caso la escritural. El MEN (2006), alude a que la *producción* es un proceso que el estudiante usa para la generación de significado con uno de dos fines: puede ser con el objeto de expresar su mundo interior o, con el fin de transmitir información o interactuar con los otros. *Objetivo:* Potenciar la competencia escritural en niños del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Santa Teresita a través de la formación en habilidades narrativas. *Metodología:* investigación cualitativa-descriptiva que exploró ideas previas y aplicó una unidad didáctica para potenciar la competencia escritural con 6 estudiantes. El concepto pretexto fue el paisaje cultural cafetero porque es un contexto conocido por los estudiantes. *Resultados:* Se comparte con Iandolo (2011), la evolución de la narrativa desde la perspectiva biológica y cronológica, en la cual la edad es el factor central del desarrollo narrativo del niño en edad escolar. *Conclusiones*: Se potenció la competencia escritural a través de las habilidades cognitivo lingüísticas de la narración. 2. Hubo un proceso evolutivo en la competencia escritural acorde a su edad y desarrollo cognitivo 3. La unidad didáctica fue la estrategia fundamental para la intervención que promovió el desarrollo de habilidades en narración y competencias escriturales.

Palabras Claves: Habilidad cognitivo lingüística, narración, competencia escritural, paisaje cultural cafetero y unidad didáctica.

ABSTRACT

Cognitive language skills have been implemented in education as an appropriate methodology for the integral development of students and basic skills in this case the scriptural. The MEN (2006), alludes to the fact that production is a process that the student uses to generate meaning with one of two purposes: it can be for the purpose of expressing his inner world or, in order to transmit information or interact with the others. *Objective:* To promote literary competence in children of the fourth grade of primary school of the Santa Teresita Educational Institution through training in narrative skills. *Methodology:* qualitative-descriptive research that explored previous ideas and applied a didactic unit to enhance the literary competence with 6 students. The pretext concept was the coffee cultural landscape because it is a context known by students. *Results:* It is shared with Iandolo (2011), the evolution of the narrative from the biological and chronological perspective, in which the age is the central factor of the narrative development of the school-age child. *Conclusions:* Writing competence was enhanced through the cognitive linguistic skills of the narrative. 2. There was an evolutionary process in the scriptural competence according to their age and cognitive development 3. The didactic unit was the fundamental strategy for the intervention that promoted the development of skills in narrative and scriptural competences.

Key words: Linguistic cognitive ability, narrative, scriptural competence, coffee cultural landscape and didactic unit.

Contenido

CAPÍTULO 1 ..... **12**

1.1 Antecedentes de investigación **12**

1.1.1. Habilidad narrativa en niños y niñas de básica primaria. 12

1.1.2. Competencia escritural en estudiantes de básica primaria. 17

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA **20**

Pregunta de Investigación 23

JUSTIFICACIÓN **24**

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN **27**

Objetivo general 27

Objetivos específicos 27

CAPÍTULO 2 28

2.1. Marco teórico 28

2.1.1. Socio Constructivismo: una visión constructiva y cultural de la educación. 28

2.1.2. Habilidades Cognitivo Lingüísticas. 30

2.1.3. Narrativa: un pretexto para el desarrollo de habilidades cognitivas. 33

2.1.4. Competencia Escritural: clave en el desarrollo de la habilidad cognitivo lingüística narrativa. 35

2.1.5. Paisaje Cultural Cafetero. 38

2.1.6. Unidad Didáctica. 39

CAPÍTULO 3 ..... **43**

3.1. Enfoque de investigación 43

3.2. Proceso metodológico 43

3.2.1 Primera fase. 43

3.2.2 Segunda fase. 44

3.2.3 Tercera fase. 44

3.2.4 Cuarta fase. 44

3.2.5 Quinta fase. 45

3.3. Unidad de análisis 45

3.4. Unidad de Trabajo 45

3.5. Técnicas e Instrumentos 45

CAPÍTULO 4 ..... **46**

Resultados de Investigación **46**

4.1. La competencia escritural antes: la habilidad narrativa previa 47

4.2. La competencia escritural durante: la habilidad narrativa a partir de la aplicación de la unidad didáctica 56

4.3. La competencia escritural posterior: su evaluación a través de la habilidad narrativa .. 61

CAPÍTULO 5 ..... **73**

5.1. Conclusiones 73

5.2. Recomendaciones 74

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **76**

ANEXOS **85**

Anexo 1. Instrumento de ideas previas. 85

Anexo 2. Unidad Didáctica 88

LISTA DE FIGURAS

Ilustración 1.resultados pruebas saber año 2015, grado tercero en el área de lenguaje fuente: ICFES. 2017. 21

Ilustración 2.resultados porcentajes de estudiantes por nivel de desempeño en el establecimiento educativo, a nivel del departamento y del país. saber año 2015, grado tercero en el área de lenguaje fuente: icfes. 2017. 22

Ilustración 3.resultados del puntaje promedio, margen de estimación y desviación estándar del establecimiento educativo, el departamento, el país y demás establecimientos educativos. fuente: icfes. 2017. 22

lustración 4.habilidades cognitivas y narrativa (tomado de jorba, 2000) 32

LISTA DE TABLAS

TABLA 1 **NARRATIVAS ACTIVIDAD 1.** 48
TABLA 2. ESTRUCTURA NARRATIVA (ACTIVIDAD NO. 2) 52
TABLA 3 **. ESCRITURA MISTERIOSA (ACTIVIDAD NO. 3)** 59
TABLA 4. NARRATIVAS DE LA ACTIVIDAD NO. 4 65
TABLA 5 **. ESTRUCTURA NARRATIVA (ACTIVIDAD NO. 4)** 67

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTO DE IDEAS PREVIAS. 85
ANEXO 2. UNIDAD DIDÁCTICA 88

PRESENTACIÓN

El presente estudio surgió de la necesidad de fortalecer la competencia escritural en estudiantes de cuarto grado de básica primaria, a través del desarrollo de la habilidad cognitivo lingüística de la narración. Para el desarrollo de esta intencionalidad se tomó el Paisaje Cultural Cafetero como tema excusa; se eligió este tema, porque dicho paisaje es un contexto conocido por los estudiantes y las historias que se generaron al respecto del PCC, fueron las estrategias para potenciar la narrativa oral y escrita, con el fin, no sólo de mejorar competencias en el área de lenguaje sino en todas las áreas del conocimiento.

Por tanto, se consideró oportuno este proyecto dada su orientación hacia al mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las pruebas *saber* de la Institución, cuyos resultados en los últimos años, dan cuenta de algunas deficiencias en las competencias en lectura y escritura desde los primeros años escolares. Los resultados de pruebas *saber*, pueden ser fortalecidos a partir del trabajo cotidiano en el desarrollo de las competencias escriturales, con el propósito no solo de obtener mejores puntajes sino también una cualificación en el desempeño escolar de los estudiantes.

Estos aspectos motivaron para proponer desde el programa de Maestría en Enseñanza de la Ciencias (Universidad Autónoma de Manizales), esta propuesta de investigación orientada a la potenciación de la competencia escritural en estudiantes de grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Chinchiná.

El trabajo realizado, la ruta metodológica recorrida y los resultados de la investigación se presentan en este documento con la siguiente estructura: en primer lugar, contextualiza y delimita el problema de investigación, la justificación que expone los argumentos de importancia, aporte y novedad del estudio; la pregunta de investigación y los objetivos. En la segunda parte se relacionan los referentes conceptuales que permitieron argumentar el objeto de estudio para validar las categorías de investigación. Los marcos teóricos que sustentaron el proceso fueron el socio constructivismo, la habilidad cognitivo lingüística de la narración, las competencias escriturales, el paisaje cultural cafetero y la

unidad didáctica. En la tercera parte se despliega el proceso de investigación en el cual se describe detalladamente la metodología y las actividades ejecutadas para lograr los objetivos propuestos; se detallan los instrumentos de ideas previas diseñados para la recolección de los datos y la unidad didáctica.

En la cuarta parte se presentan los resultados de la investigación, a través de un análisis descriptivo que da cuenta de los hallazgos a partir del cuestionario de ideas previas, la unidad didáctica y la aplicación del postest. En última instancia se presentan las conclusiones y las recomendaciones derivadas de la investigación.

CAPÍTULO 1

1.1 Antecedentes de investigación

Los antecedentes de investigación que se presentan en este apartado han sido de utilidad para sustentar la idoneidad y novedad del estudio realizado; además sirvieron de soporte teórico y de investigación para el análisis llevado a cabo. Los antecedentes consignados aquí, se basan en dos criterios de exposición: uno de tipo cronológico, es decir, proyectos o investigaciones desarrolladas durante los últimos siete años (2010 -2017) y otro de tipo contextual, o de ubicación geográfica de los trabajos citados. Los estudios citados dan cuenta de la generación de conocimiento en las categorías propuestas: Habilidades Narrativas y Competencia escritural, y en términos de algunos elementos metodológicos relacionados con unidades didácticas sobre narrativa y el contexto sociocultural específico en el cual se ejecutaron.

1.1.1. Habilidad narrativa en niños y niñas de básica primaria.

La autora Martínez (2015), realizó la investigación denominada *"Desarrollo de habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años. Un estudio longitudinal".* La cual surgió en el marco del Proyecto "Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en comprensión de lectura PROLECIN Segunda fase" cuyo propósito se orientó en la búsqueda de evidencias útiles para la comprensión de la evolución de las habilidades narrativas de niños entre 5 y 7 años. Una de las hipótesis principales de la propuesta indica que las habilidades narrativas se desarrollan con la edad y se complejizan de acuerdo a factores como las experiencias, el género, la cultura y otros propios del contexto en que se desenvuelvan niños y niñas.

Otro de los objetivos planteados por Martínez (2015), fue comparar el discurso narrativo de los niños que han estado en procesos de intervención pedagógica adicional de alfabetismo emergente (conciencia fonológica, aprendizaje de vocabulario nuevo, y usos abstractos del lenguaje), con aquellos que solo estuvieron en sus prácticas escolares habituales. Además, se llevaron a cabo evaluaciones en tres momentos diferentes del proceso pedagógico, específicamente durante dos años en el periodo de 2010 y 2011.

La investigación trabajó con una muestra de 113 niños y niñas de tres Instituciones Educativas Distritales en la ciudad de Bogotá, mientras cursaban los grados transición y primero de básica primaria. Durante las dos primeras evaluaciones se les propuso a los niños y niñas una tarea clásica de capacidades narrativas; para el tercer momento se utilizó la historia de la batería de evaluación de habilidades narrativas llamada: Renfrew Bus Story North American Edition, aplicada a la misma población de niños ya de 7 años en el siguiente año escolar correspondiente a grado primero. El análisis de la información de las tres evaluaciones se realizó con las categorías de la propuesta de Bayona & Flórez (2006) sobre habilidades narrativas, la cual fue adaptada por Arias, N. (2010).

La investigación tuvo como principales hallazgos:

1. Se encontraron cambios significativos en los tres momentos de evaluación, con avances de los 113 niños y niñas.
2. Se aprecian diferentes patrones entre los grupos de comparación e intervención en los diferentes aspectos evaluados de la producción narrativa, hay resultados con diferencias estadísticamente significativas en la Evaluación.
3. Se evidencia que algunas variables tuvieron relación con los resultados. En este caso, se destacan las diferencias en los resultados de los desempeños entre Instituciones Educativas, debido probablemente a la diferencia entre las propuestas y actividades pedagógicas.

Martínez (2015), nos entrega una investigación de tipo longitudinal que compara las habilidades narrativas de un grupo que participa en un programa de alfabetismo emergente (de intervención) y otro que participa en las prácticas pedagógicas habituales en la escuela (de comparación). En este sentido, presentan evidencias evolutivas de las habilidades narrativas en las diferencias estadísticamente significativas para los resultados de los tres momentos, en todos los aspectos evaluados.

Por ejemplo, en aspectos de orientación, acción complicante y resolución (Martínez, 2015) se evidencian avances hacia los niveles más altos en la evaluación 3, así mismo se observan avances en el nivel narrativo general en el que los niños pasan de un nivel pre narrativo, narrativo inicial, narrativo básico a un nivel narrativo intermedio. Los hallazgos mostraron que el nivel general de ejecución siempre estuvo a favor del grupo de

comparación, teniendo en cuenta que los aspectos orientación; acción complicante, resolución, entre otros, presentan aspectos puntuales, la apreciación subjetiva se observa en algunos casos únicamente como por ejemplo en E3. A nivel de género se observaron pocas diferencias, con excepciones de desempeños de las niñas en E1 resolución y E2 nivel narrativo general.

Así mismo se encontraron mejores desempeños en algunos ítems según instituciones educativas. Estos resultados se debieron probablemente al avance y desarrollo de las habilidades por la edad, las experiencias personales y escolares de los niños, las propuestas y actividades pedagógicas desarrolladas en cada una de las Instituciones (Martínez, 2015).

El aporte que se destaca de este trabajo consistió en los análisis en términos de habilidades narrativas en niños de básica primaria (transición y primero). Este factor sustenta la idea de que el trabajo ordenado en habilidades narrativas, puede aportar al desarrollo de mejores habilidades del lenguaje receptivo-expresivo, con la adquisición de un vocabulario amplio y a su vez estructuras sintácticas mejor elaboradas, comprendiendo mejor los usos de la lengua oral y escrita, que a su vez conducen a tener éxito en el rendimiento académico en general.

Sant, Blanch, Santisteban, González–Monfort y Freixa (2014), realizaron la investigación denominada: *"¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia?"*. El objetivo fue proponer un instrumento para analizar el nivel de competencia narrativa del alumnado como componente clave del pensamiento histórico y social. Realizado en el contexto Español, aporta un recorrido teórico sobre las narraciones, su contenido y estructura, con el fin de elaborar una batería de preguntas para identificar el grado de competencia narrativa de los estudiantes (Sant, Blanch, Santisteban y otros, 2014). Presenta un marco de exploración de 78 textos sobre la Historia de Cataluña elaborados por estudiantes de primer grado de Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) y de primer grado de Bachillerato de seis Instituciones Educativas de Cataluña. En términos generales, se anticipa que los resultados de este experimento son útiles para evaluar e investigar la competencia narrativa y para plantearnos las implicaciones educativas de las narraciones históricas de los estudiantes.

Aunque esta investigación experimental se llevó a cabo con estudiantes de secundaria, se presume que algunos de sus aportes teóricos son viables para el análisis de narrativas de cualquier nivel. En ese sentido, los resultados de las investigadoras concluyen que las preguntas propuestas pueden servir de marco de referencia para analizar la competencia narrativa de los aprendices; de ese modo se entiende que pueden ser útiles a docentes e investigadores (Sant, Blanch, Santisteban y otros, 2014). A la vez sugieren que desde un punto de vista crítico, analizar la competencia narrativa en estudiantes es necesario pero no suficiente.

Los autores añaden la necesidad acerca de pensar y definir qué se debe hacer con los resultados y sus implicaciones, incertidumbre de la que surgen nuevas preguntas: ¿Qué implicaciones tiene si los estudiantes no adquieren una consciencia histórica crítica o genealógica? (Prego y Armas, 2014) ¿Qué implicaciones tiene narrar una Historia nacional descontextualizada del resto del mundo? (VanSledright, 2008) ¿Qué implicaciones tiene si los estudiantes únicamente seleccionan como protagonistas hombres, blancos, heterosexuales, de media edad, cristianos y poderosos? (Sant et al., 2014; Villalón y Pagès, 2013) ¿Qué implicaciones tiene si únicamente narran la historia política? (Pagès y Sant, 2012) ¿Qué implicaciones tiene si no hacen prospectiva de futuro? ¿Qué implicaciones tiene si imaginan una historia estable, inamovible? (Sant, Blanch, Santisteban y otros, 2014).

En términos de los aportes para la investigación, (Sant, Blanch, Santisteban y otros, 2014) dejan abiertas varias preguntas que aportan al debate sobre las acciones que se promueven a partir de los resultados de las investigaciones sobre análisis narrativos en estudiantes de básica primaria y secundaria. Se sabe que, generalmente no se usan estos resultados como pretextos de cambios y ajustes en los planes curriculares, pero se invoca aquí la idea de ir más allá y definir como en este caso, unidades didácticas y otras estrategias que promuevan el mejoramiento en las habilidades narrativas y escriturales de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, Iandolo (2011) realizó la tesis doctoral titulada *"El desarrollo de las competencias narrativas: forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del test proyectivo de la familia de los osos."*, contiene cinco estudios sobre los

desarrollos narrativos con diferentes muestras de niños entre los tres y los once años. Las muestras de los cinco estudios estuvieron conformadas por niños españoles y niños italianos y el autor presenta el análisis de cada estudio por capítulo en su informe de tesis, concluyendo con el análisis generalizado de estos.

En términos de los resultados, se retoman de Iandolo (2011) las conclusiones particularmente en lo referido a la competencia narrativa. Él presenta brevemente respuestas a sus preguntas de investigación, que son destacadas de los análisis de cada estudio realizado. El autor afirma que:

- A partir de los estudios con niños italianos y españoles se destaca que entre los cuatro y lo once años, evoluciona progresivamente la capacidad de construir historias alrededor de problemas, conflictos y soluciones, desde las cuales amplían e integran progresivamente los contenidos del cuento entre sí, en relación con la estructura local y convencional de la historia. Iandolo (2011) precisa que entre estos grupos de niños, se da una actitud narrativa y discursiva específica que tiende a permanecer estable a corto plazo (seis meses o un año), y que probablemente se verá afectada por las características mismas del niño y por las estimulaciones que recibe.
- Explica el autor, que de acuerdo con los planteamientos de "Kintsch y van Dijk (1978; van Dijk, 1980) la macroestructura (cohesión en este caso) y la superestructura (estructura convencional) del discurso narrativo están estrechamente relacionadas con su micro-organización interna y con las competencias verbales del niño (Botvin & Sutton-Smith, 1977)." (Iandolo, p. 215)
- Entre los resultados de su análisis, Iandolo (2011) subraya que en la franja de los 8 años se detecta una evolución importante de las competencias narrativas, mientras los niños alcanzan estabilidad en la integración de los diferentes elementos del cuento y se concentran en una díada problema-solución. Desde la perspectiva de Piaget (1955), se afirma que alrededor de los 7-8 años, los niños desarrollan una competencia lógica más avanzada y relacionada con la realidad física, que les permite una mayor competencia de solución de problemas y una mayor coherencia lógico-narrativa. (p. 215)
- De lo anterior se deriva la pregunta: ¿Cómo evoluciona típicamente una historia, desde el punto de vista formal, entre los tres y los once años de edad? Según

Iandolo (2011), la respuesta se explica cuándo "el número de acciones, de episodios, el nivel de cohesión y de estructura convencional de la historia están relacionadas entre sí y con las competencias verbales del niño. Se trata de componentes microsintácticas, macrosemánticas y convencionales…" (p. 217) los cuales progresan durante la infancia en forma integrada y a partir de eso, dan lugar a una lógica interna evolutivamente más unitaria, coherente y cohesiva de la narración.

- A la edad de 8 años, por lo general los niños consiguen contar y enfocar establemente sus historias alrededor de un hecho problemático con solución. Logran la confluencia y la articulación de las acciones de los personajes en cada escena narrada y utilizan conectores más complejos. Se da lo que el autor denomina un "salto evolutivo", hacia la estabilidad en la producción y la integración de los diferentes elementos del cuento o del texto que narra el niño.
- Para cuando los niños tienen 9 años, "la estructura convencional del cuento alcanza su máximo, mientras que la cohesión en torno a problemas, soluciones y acontecimientos mediadores continúa subiendo." (Iandolo, 2011, p. 219). Mientras que hacia los 10 años disminuye levemente la cantidad de proposiciones y escenas narradas; sin embargo, el niño continúa en el aumento de la cantidad de acontecimientos problemáticos con solución y el índice de cohesión narrativa.

Desde la perspectiva de la investigación que se informa, se comparte con Iandolo (2011) una evidente evolución en la habilidad narrativa, aquella definida por el autor, como progresiva durante la infancia, sobre todo entre los 6 y los 10 años de edad. De aquí la importancia de promover procesos para que los niños adquieran herramientas de aprendizaje que contribuyan con dicha evolución.

1.1.2. Competencia escritural en estudiantes de básica primaria.

Una de las investigaciones propuestas para promover la competencia lectora, es la de Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera y Ramírez (2015), titulado "*Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria".* Las autoras buscaron propiciar el desarrollo de estrategias metacognitivas a partir de la aplicación de una unidad didáctica que comprende ejercicios de lectura apropiados para la

etapa del desarrollo de los niños. La metacognición durante los últimos años ha sido un término popular en las investigaciones sobre lectura (proceso demasiado complejo en cada uno de sus aspectos), ya que se profundiza en cómo el lector planifica, supervisa y evalúa su propia comprensión (Arango, Aristizábal, Cardona y otros, 2015).

El trabajo se desarrolló con la participación de estudiantes del grado tercero de diferentes Instituciones Educativas del municipio de Pensilvania en su zona rural. Las edades de los niños oscilaban entre los 8 y los10 años de edad; según refieren las autoras, el grupo mostraba apatía e indiferencia en la realización de diferentes actividades relacionadas con la lectura y la comprensión lectora. Además, presentaron dificultades en el vocabulario, el cual era escaso e influyó directamente en el nivel de comprensión lectora; además no conocían ni buscaban estrategias para hallar el significado de las palabras desconocidas.

Arango, Aristizábal, Cardona y otros (2015), resaltan que los estudiantes de su investigación manifestaban poco gusto por la lectura, además de la escasa comprensión de lo que leían y una satisfacción baja con la misma; se desmotivan fácilmente al encontrar un texto que presenta cierto nivel de dificultad. En ocasiones las preguntas que se propusieron después de la lectura fueron contestadas con poca conciencia, con respuestas al azar o con la copia textual del documento leído. A partir de este diagnóstico sobre la escritura, las autoras se preguntaron: *¿Qué relaciones se establecen entre las estrategias metacognitivas y la comprensión lectora en el contexto de la enseñanza del área de lenguaje en educación básica primaria?*

La respuesta a tal pregunta, es explorada por Arango, Aristizábal, Cardona y otros (2015), a través de una investigación didáctica de tipo cualitativo con un alcance descriptivo; con un procedimiento en el cual se aplicó un pre-test para detectar las falencias que tienen en comprensión lectora los niños del nivel de primaria y cuya intervención fue la aplicación de una unidad didáctica basada en estrategias metacognitivas para la potenciación de la comprensión lectora para compararlo con el pre-test y describir los posibles avances entre los dos momentos con el fin de establecer las relaciones entre las categorías comprensión lectora y estrategias metacognitivas.

De acuerdo con Arango, Aristizábal, Cardona y otros (2015), se encontró que este grupo de 53 estudiantes de tercero de básica primaria:

- No manejan un buen vocabulario puesto que preguntaban a menudo por palabras que según ellos no conocían. Esto les supuso el uso del diccionario constantemente, fue necesario realizar con uno de ellos más de tres veces las lecturas ya que su capacidad de retentiva y análisis casi era nula, en los estudiantes se notó muy poca capacidad de comprensión y análisis del texto, para responder las preguntas se remitían constantemente al texto y aunque la respuesta era obvia demostraban inseguridad para contestar.
- En el análisis de la comprensión lectora se detectó que el 70% de los estudiantes manifiestan apatía para comprender e interpretar textos, el 20% se confunden, muestran inseguridad en la lectura y en la formulación de las preguntas y el 10% se sienten satisfechos con la comprensión e interpretación de textos.
- Se concluye que el estudiante debe tomar conciencia de la importancia de sí mismo como persona que aprende y comprende; de igual forma debe considerar las estrategias metacognitivas como herramientas que le ayudan a comprender, pero también le deben enseñar que esta comprensión depende de cómo él actúa.

Con respecto a los aportes que hizo esta investigación para el trabajo expuesto, se relacionan con la importancia de proponer intervenciones didácticas en el aula de clase que le apunten a la promoción de habilidades cognitivas, lingüísticas; con la idea de que estas repercutan en la potenciación de las competencias básicas de los estudiantes. Aunque el trabajo de Arango y otros (2015) habla de comprensión lectora, recuerda que para desarrollar una competencia escritural es necesaria la competencia lectora reflejada en lo que los estudiantes escriben y narran oralmente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este proyecto se concibió como una necesidad prioritaria para potenciar la competencia escritural en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Santa Teresita en el municipio de Chinchiná, conducente a mejorar la habilidad cognitivo lingüística de la narración. La intencionalidad del proceso fue la formación paulatina y consciente de los estudiantes en la importancia e implementación de las mencionadas habilidades para el desarrollo funcional de toda su vida académica, personal y laboral.

Una forma de trabajar por el mejoramiento de la calidad de la educación, es a través de la propuesta de unidades didácticas que se inserten en la labor diaria del maestro y el alumno. Con este trabajo, se le apuntó al fortalecimiento de esas prácticas educativas para que se dé un aprendizaje en profundidad, que respondan adecuadamente a la superación de las evidentes dificultades que a través de la observación y verificación de resultados con deficiencias académicas se han ido identificando en los estudiantes, las cuales obstaculizan el aprendizaje y el proceso de enseñanza. Las afirmaciones expuestas se sustentan en lo siguiente:

- Existe un déficit de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la institución, el nivel de lectura es bajo y el hábito de la misma no se ha creado en los niños.
- Hay bajo rendimiento académico en las otras asignaturas correspondientes a las diferentes áreas curriculares, las cuales se presentan a raíz de falencias en la producción textual, tanto oral como escrita.
- Es manifiesta la dificultad para la expresión con sus propias palabras sobre un texto leído, no expresan con propiedad sus ideas y conceptos; su vocabulario es limitado. No se trabaja con frecuencia sobre la producción de textos escritos; dado el poco o nulo dominio de la lectura.

Como una forma de contrarrestar estas carencias, se pensó en la realización de “lecturas gratuitas”, cuyo único objetivo fuere el del goce del texto. El placer de leer o de escuchar una buena historia sin que el niño y el joven piensen que deben “pagar” por ello, y sin que el maestro piense que es obligación hacer el control de lectura para saber que tanto

entendieron sus estudiantes. En estas circunstancias no hay placer ni gusto por el texto literario (López, 2013).

A través de la aplicación de la unidad didáctica con diferentes metodologías de acuerdo a los intereses y contexto actual de la enseñanza, algunos de los estudiantes de cuarto grado mejoraron el rendimiento académico en las distintas áreas del conocimiento y han potencializado la competencia escritural. Se ha logrado una importante motivación de los estudiantes en la lectura y la escritura, con un resultado positivo en el aumento del nivel de competencias y en los resultados en las pruebas saber, dado que todas las asignaturas relacionadas en el currículo requieren de buenos desempeños en la lectura y la escritura; esta área ha sido evaluada con déficit notorio en los resultados obtenidos en las pruebas en los últimos tres años.

En ese sentido, la producción textual es relevante para el desarrollo de competencias escritoras, de tal forma que la mayoría de estudiantes puedan alcanzar los niveles esperados y se disminuya la repitencia, la deserción y el fracaso escolar.

A continuación, se presentan los resultados del grado tercero en el área de lenguaje del año 2015 en la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Chinchiná, los cuales se exponen como evidencia del análisis antes expuesto.

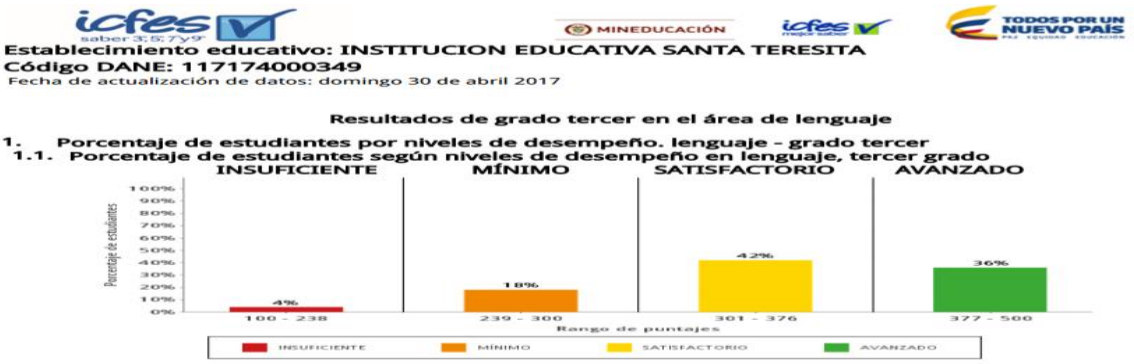


Ilustración 1.Resultados pruebas Saber año 2015, grado tercero en el área de Lenguaje Fuente: ICFES. 2017.

En la siguiente figura, se evidencia un leve avance en el área del lenguaje con respecto a años anteriores; sin embargo, aún el resultado no da cuenta de los niveles máximos que se deben alcanzar.

2.1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. lenguaje - grado tercer

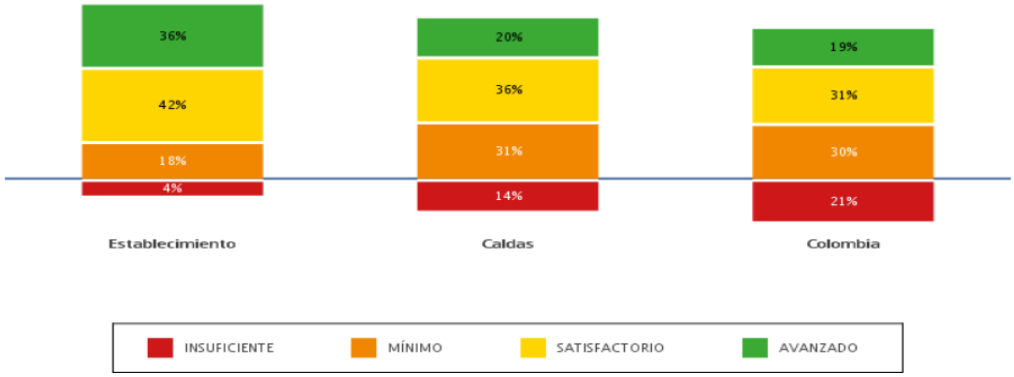


Ilustración 2.Resultados porcentajes de estudiantes por nivel de desempeño en el Establecimiento Educativo, a nivel del departamento y del país. Saber año 2015, grado tercero en el área de Lenguaje Fuente: ICFES. 2017.

Establecimiento educativo: INSTITUCION EDUCATIVA SANTA TERESITA
Código DANE: 117174000349
Fecha de actualización de datos: domingo 30 de abril 2017

Resultados de grado tercer en el área de lenguaje

2. Puntaje promedio, margen de estimación y desviación estándar. lenguaje - grado tercer

3.1. Puntaje promedio, margen de estimación e intervalo de confianza. lenguaje - grado tercer

	Puntaje promedio	Margen de estimación	Intervalo de confianza
Establecimiento educativo	351	±15,5	(335,5 — 366,5)
Caldas	316	±1,5	(314,5 — 317,5)
Colombia	305	±0,3	(304,7 — 305,3)
Establecimientos educativos oficiales urbanos de Caldas	312	±2,1	(309,9 — 314,1)
Establecimientos educativos oficiales rurales de Caldas	317	±2,5	(314,5 — 319,5)
Establecimientos educativos privados de Caldas	364	±7,9	(356,1 — 371,9)
Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 1 de Caldas	323	±3,1	(319,9 — 326,1)
Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 2 de Caldas	310	±3,2	(306,8 — 313,2)
Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 3 de Caldas	307	±2,7	(304,3 — 309,7)
Establecimientos educativos de nivel socioeconómico (NSE) 4 de Caldas	338	±4,1	(333,9 — 342,1)

Ilustración 3.Resultados del puntaje promedio, margen de estimación y desviación estándar del Establecimiento Educativo, el departamento, el país y demás Establecimientos Educativos. Fuente: ICFES. 2017.

De acuerdo con los resultados en pruebas *Saber,* se evidenció la necesidad de actualizar la didáctica del maestro, a partir del análisis de estrategias (unidad didáctica desde la perspectiva de la teoría constructivista) que se consideran relevantes para que el docente genere acciones que permitan llevar a los estudiantes, hacia la potenciación de habilidades de comprensión de un texto, a narrar historias de manera verbal para luego plasmarlas en un escrito coherente, y el uso de habilidades necesarias para construir textos con sentido.

La potenciación de esta habilidad, puede generar efectos en todas las asignaturas. Esta condición, hace más relevante el trabajo realizado para fomentar las competencias escriturales con el fin de desarrollar las habilidades cognitivo lingüísticas. A partir de esta investigación aplicada en el aula, los estudiantes pueden a mediano plazo, mejorar sus desempeños en el ámbito escolar para que sus prácticas se fortalezcan y a través de la narración escrita, los alumnos tengan herramientas que les permitan obtener las capacidades que los conduzcan a tener éxito escolar.

Pregunta de Investigación

¿Cómo potenciar la competencia escritural en los estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Santa Teresita a través de la habilidad cognitivo lingüística de la narración?

JUSTIFICACIÓN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en uso de sus facultades, promueve a través de un incentivo para docentes de Instituciones no certificadas, la oportunidad de capacitarse y cursar estudios de maestrías, con el propósito de mejorar el nivel educativo y la calidad de la educación en el país. Del mismo modo, la pretensión ha sido que los maestros fomenten el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, que se reflejen en el mejoramiento de sus desempeños y los resultados en las pruebas *Saber*.

Fue así como a través de la circular 141 del 24 de julio de 2015 emitida por la Secretaría de Educación de Caldas se convocó a docentes para cursar estudios de maestrías mediante becas, proyecto que fue presentado por la Gobernación de Caldas dentro del programa de formación Caldas en la Ruta de la Prosperidad, con el propósito de mejorar las prácticas educativas de los docentes e impactar la calidad de la educación en el departamento de Caldas.

Para la secretaría de Educación de Caldas es relevante que los maestros, siendo los responsables directos en la formación de los estudiantes, estén capacitados para generar ambientes de aprendizaje altamente eficaces, como lo menciona la Guía para actores involucrados en el Programa (MEN Colombia, 8 de noviembre de 2011), en la que se expresa que las prácticas de enseñanza relevantes están asociadas a maestros con conocimiento acerca de lo que enseñan (conocimiento de la disciplina) y de cómo se enseña (conocimiento de la didáctica de la disciplina), en los cuales incluyen el acompañamiento de los docentes en su formación, con el fin de lograr que la cualificación de los maestros tenga un gran impacto en las Instituciones Educativas y en la región. (MEN, 2011).

En coherencia con esa intencionalidad, se llevó a cabo esta investigación orientada al desarrollo de las habilidades cognitivo lingüísticas para potenciar la competencia escritural en estudiantes de grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Santa Teresita, cuyo propósito fue el fortalecimiento de esta habilidad, la que se considera fundamental en el continuo proceso del aprendizaje durante las primeras etapas del desarrollo del ser humano y aseguran el éxito escolar, no solamente en el área del lenguaje sino en todas las áreas del conocimiento.

En este sentido, la relevancia del diseño y ejecución de la unidad didáctica orientada hacia el desarrollo de la habilidad cognitivo lingüística de la narración, se llevó a cabo desde la realidad de un contexto que es conocido por los estudiantes: el Paisaje Cultural Cafetero (PCC), tema pretexto para potenciar las competencias escriturales.

Los elementos expuestos en párrafos anteriores, se sintetizan en palabras de Cajiao (2013), quien afirma sobre un programa de fomento de la escritura y de la lectura, que se constituyen en la exaltación de los textos que todas las personas pueden producir a partir de su propia experiencia. Por lo que, inducir a los niños desde la primera infancia para que plasmen su visión de la realidad material, espiritual e imaginada es la tarea de una escuela consciente de su función cultural.

La afirmación de Cajiao (2013) recuerda que cuando los estudiantes parten de una realidad inmediata, se les facilita el desarrollo de sus habilidades porque les permite expresar de manera más natural y espontánea sus sentimientos, basados en hechos reales o imaginarios con vivencias experimentadas por ellos mismos o por situaciones que han sido parte de la historia y cultura de su región.

Lograr que los estudiantes desarrollen la habilidad lingüística de la narración, les ha permitido avanzar en el mejoramiento de su desempeño en todas las áreas del conocimiento. Ha sido, además, una contribución al cierre de la brecha en el desarrollo de competencias escriturales que son transversales a la formación de los estudiantes; las cuales ayudan significativamente en la comprensión lectora y construcción de textos con el propósito de analizar, explicar, interpretar, argumentar, cualquier circunstancia que se le presente en el ámbito, escolar, familiar y social.

Para la Institución Educativa ha sido un aporte fundamental la investigación, porque está inscrita entre las estrategias definidas para el fortalecimiento de las prácticas educativas en el aula y este proyecto se ha propuesto como modelo para aplicarlo en la Institución Educativa en diferentes áreas del conocimiento, con la participación de los estudiantes en la mejora de la competencia escritural, teniendo en cuenta, su realidad material inmediata y el contexto regional, lo que mejorará los resultados y posicionamiento de la Institución en las pruebas *Saber*. De igual manera podrá ser apropiado por otros maestros a fin de mejorar la calidad en las competencias básicas del lenguaje en el contexto

ya que las estrategias están pensadas y diseñadas teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Potenciar la competencia escritural en niños del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Santa Teresita a través de la formación en habilidades narrativas.

Objetivos específicos

Diagnosticar el nivel inicial de la competencia escritural y de la habilidad narrativa en los niños del grado cuarto de básica primaria.

Diseñar y aplicar una unidad didáctica basada en la enseñanza de la habilidad cognitivo lingüística de la narración con el fin de potenciar la competencia escritural en los niños de cuarto grado de básica primaria.

Evaluar la evolución en la competencia escritural en niños del grado cuarto de básica primaria.

CAPÍTULO 2

2.1. Marco teórico

La importancia de un referente teórico para un trabajo de investigación se halla en el carácter fundante de la teoría, la cual se convierte en base para el desarrollo de todo el proyecto. Por lo tanto, en este apartado se presentan el contenido conceptual de las categorías propuestas en el proyecto y sustentadas desde los aportes del socio constructivismo; además de definirlas, se relacionan entre sí algunos de sus elementos componentes y se sigue el orden planteado en los objetivos del proyecto.

En este sentido, en la estructura de presentación de este capítulo aparece un recorrido breve por el socio constructivismo como uno de los enfoques que más se ha utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación y el cual le aporta elementos centrales a la investigación aquí propuesta en términos de un aprendizaje orientado más hacia la potenciación de las habilidades de y con el estudiante. De otro lado, se expone una revisión acerca de las categorías abordadas en el proyecto: habilidades cognitivo lingüísticas, narrativas, competencias escriturales y se agregan algunos párrafos referidos a lo que aquí se asume como unidad didáctica y Paisaje Cultural Cafetero.

2.1.1. Socio Constructivismo: una visión constructiva y cultural de la educación.

El Socio Constructivismo o el constructivismo sociocultural es una apuesta epistemológica y teórica que inicia con los aportes de J.Piaget (1952) posteriormente los planteamientos propuestos por L. Vygotsky (1978) J. Bruner (1960) y D. Ausubel (1963) quienes realizaran una serie de aportes acerca de la idea del aprendizaje humano, centrándose en la etapa infantil, pero que después fueran aplicados a otros contextos y grupos de edad.

Una de las preguntas fundamentales que diera lugar a esta perspectiva es ¿Cómo aprenden los niños?, cuyas respuestas se construyeron durante décadas desde los primeros postulados de Piaget, quien dijera que los niños aprenden a través de la interacción activa entre lo que hace, lo que razona, lo que imagina y lo que manipula. Posteriormente se hicieron frecuentes otros desarrollos teóricos con los aportes de Vygotsky, Bruner y

Ausubel; no obstante, en este apartado, se retoman los aportes de Vygotsky (1978) quien considera que el comportamiento del estudiante está arraigado en la interacción social porque en el proceso de desarrollo la sociabilidad desempeña un papel formador y constructor; este postulado implica que el estudiante debe estar en contacto permanente con su medio social, familiar, con las personas que allí se encuentran y además debe ser central en la planeación del proceso educativo desde el diseño de los contenidos hasta la evaluación de los mismos.

En ese orden de ideas, otro de los aportes de este autor es señalado por González Álvarez (2012), quién desde los aportes de Vigotsky (1978) señala que la inteligencia se desarrolla gracias a determinadas herramientas psicológicas que el niño o la niña encuentra en su medio ambiente, entre los que el lenguaje se considera la herramienta fundamental. El lenguaje es un instrumento mediador entre el desarrollo de las habilidades cognitivas, a partir del despliegue de la capacidad narrativa y el fortalecimiento de las competencias escriturales. En este caso, la impronta del lenguaje humano, cobra sentido desde que el niño nace y se relaciona socialmente hasta llegar a la construcción de su propio conocimiento, mediado por las relaciones y el contacto con el contexto donde está inmerso.

En consideración de estos aspectos, es claro que tanto el lenguaje como la cultura son centrales en la teoría de Vygotsky (1978).

> La cultura juega un papel muy importante, pues proporciona a la persona las herramientas necesarias para modificar su ambiente. El autor sostiene (Vygotsky) que dependiendo del estímulo social y cultural así serán las habilidades y destrezas que las niñas y niños desarrollen. Además, la cultura está constituida principalmente de un sistema de signos o símbolos que median en nuestras acciones (González Álvarez, 2012, p.14).

El sistema de signos y símbolos es el lenguaje, el cual no implica solo las palabras, también incluye los gestos, los movimientos, los actos; el lenguaje tanto escrito como oral o narrado oral y escrituralmente, son parte no sólo de la teoría Vygotskyana sino también del contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes. Así mismo, en referencia a la cultura, para el caso de la unidad de trabajo, está inmersa en el Paisaje Cultural Cafetero; dicho

paisaje se convierte en la excusa para el análisis y comprensión del espacio sociocultural en el que viven cotidianamente los estudiantes y a partir de allí, generar procesos de enseñanza-aprendizaje que les contribuyan con el desarrollo y/o mejoramiento de sus habilidades escriturales y cognitivas.

2.1.2. Habilidades Cognitivo Lingüísticas.

El constructivismo sociocultural entrega elementos para la comprensión del individuo como sujeto de aprendizaje en interacción con las personas, los contextos y el ambiente; desde esta concepción, se resalta la importancia de los procesos cognitivos y metacognitivos que los niños pueden desplegar para su aprendizaje, los cuales son promovidos desde el diseño mismo de las unidades didácticas hasta la evaluación de las mismas. En este caso se hace referencia a las habilidades cognitivo lingüísticas, entendidas por Jorba (2000) como aquellas que se activan para producir diferentes tipologías textuales, y que a su vez se concretan en cada una de las áreas curriculares, además son transversales porque no sólo se deben abordar desde el área del lenguaje sino desde cualquier campo de la educación. Entre las habilidades cognitivo lingüísticas se encuentran: *describir, definir, resumir, explicar, argumentar y demostrar.*

Véase a continuación el significado de cada uno de ellos, desde los aportes de autores de diversas disciplinas y teorías (Mc.Adams, 2011; Veslin, 1988; Van Dijk, 1989; López, 1990; Chou, 1992; Duval, 1993; García Debanc, 1994; Charoles, 1994), entre otros.

Describir. Significa producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades y características del objeto o fenómeno que se describe; el receptor debe hacerse una idea de lo que pretende describir para identificar lo esencial y producir un texto con la terminología adecuada. De acuerdo con J. M. Adams (2011), este concepto hace referencia al ordenamiento, distribución y ubicación en un espacio.

Resumir, consiste en realizar un proceso de selección y condensación de las ideas de mayor valor estructural; es un proceso recursivo de selección y condensación de ideas importantes que implica en el estudiante la capacidad de suprimir (selección de lo que se considera importante), generalizar (condensar listas) y construir (intervención y selección de oraciones tópicas) con sentido claro y contextualizado aquello que se escribe.

Definir, se refiere la expresión de las características necesarias y suficientes para que el concepto no se pueda confundir con otro, con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos; tiene como objetivo facilitar la comprensión de un término desconocido para establecer semejanzas y diferencias, agrupar por categorías y subcategorías, reconocer las propiedades esenciales y producir un texto con la terminología adecuada. (M. López, 1990)

Explicar. Según R. Duval (1993), se trata de producir razones o argumentos de manera ordenada que permitan el establecimiento de una relación entre las razones o argumentos que lleven a modificar un estado de conocimiento específico.

Justificar: implica la producción de razones o argumentos y del establecimiento de relaciones que lleven a modificar el valor epistemológico de la tesis planteada desde el punto de vista del destinatario.

Argumentar, está estrechamente relacionada con la justificación de una afirmación o de una tesis. Es convencer, hacer compartir un sistema de valores, una opinión, (García Debanc, 1994). La argumentación invita a la producción de un discurso destinado a modificar o reforzar la disposición favorable de una persona a una tesis o conclusión (Jorba, 2000).

Las habilidades cognitivo lingüísticas antes descritas, tienen una estrecha relación entre ellas; por lo que dice Jorba (2000, p. 43) que en el contexto escolar, señalar, justificar y argumentar no tienen el mismo significado que en el lenguaje ordinario sino que toman sentido en el contexto del proceso de construcción de significados, que intenta de manera progresiva acercar las representaciones de los alumnos al saber consensuado por la comunidad científica.

Las habilidades cognitivo lingüísticas se han ido implementando en la educación como una metodología apropiada para el desarrollo integral de los estudiantes en las aulas de clase; en el estudio del leguaje no sólo ha sido necesario conocer su vocabulario sino sus estructuras lingüísticas como aspectos claves que hacen posible la comunicación clara en términos de su contenido, la intencionalidad de lo que se quiere comunicar y una interpretación contextualizada de la información. Con estas habilidades es posible que los alumnos desde grados básicos (cuarto de básica primaria, por ejemplo), aprendan a producir

las diferentes tipologías textuales, como herramientas que les ayude en el desempeño tanto académico como personal durante sus vidas.

De lo anterior expuesto, se entiende que el despliegue de las habilidades cognitivas activan las habilidades cognitivo lingüísticas; en ese sentido, a partir de la potenciación de éstas, el estudiante incorpora a su bagaje la capacidad de creación de diferentes tipos de textos, por ejemplo, de los textos narrativos, a los cuales se hace especial énfasis en este proyecto.

Como se entiende de la figura 1. El despliegue de las habilidades para describir, resumir, explicar y argumentar, son ingredientes fundamentales en la capacidad de narración tanto oral como escrita que el alumno deba y pueda desarrollar. Entonces, en palabras de Jorba (2000), la relación entre las habilidades de tipo cognitivo lingüísticas y los modelos de textos más frecuentes en el trabajo de las áreas curriculares (descriptivo, explicativo, argumentativo, instructivo y narrativo), es algo no frecuente en la literatura didáctica, mientras que suelen ser los más usados por los estudiantes en el aula. En el próximo apartado se exponen los elementos propios de la Narrativa, tipo de texto o secuencia que interesa en la investigación propuesta.

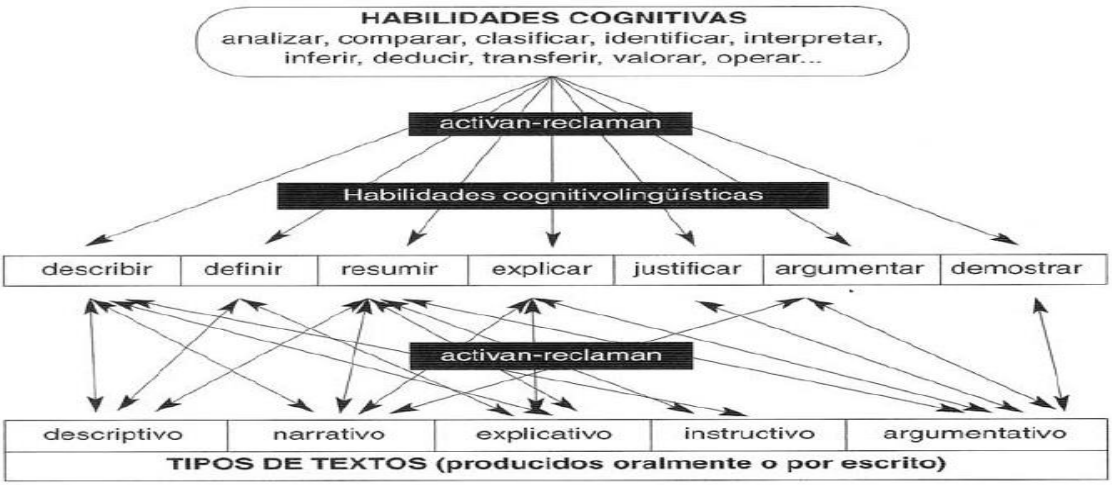


Ilustración 4.Habilidades Cognitivas y Narrativa (tomado de Jorba, 2000)}

2.1.3. Narrativa: un pretexto para el desarrollo de habilidades cognitivas.

Como se mencionará en párrafos anteriores, la intencionalidad de este trabajo es la potenciación de la competencia escritural a través de la habilidad cognitivo-lingüística de la narración; en ese sentido, este apartado presenta el componente de la habilidad narrativa. Entiéndase aquí, narrativa como un tipo de texto o secuencia cognitivo lingüística que permite a los estudiantes cuando la adquieren, la construcción de textos que hablan (de forma oral o escrita) de una situación, evento o contenido en particular y al ser leídos o escuchados por alguien, son claramente comprendidos en su contenido y forma.

Las palabras «narrativa», «narración» y «narrar» tienen la misma raíz latina, lo que muestra el vínculo entre el conocimiento y la práctica profesional de quien narra (Whyte, 1981). Este mismo autor dice que independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. Por lo tanto, en el uso diario del lenguaje se asume que los términos «historia» y «narrativa» son sinónimos, porque se refieren a relatos de actos que por lo general involucran a seres humanos o animales humanizados. (McEwan y Egan, 1998: 17).

En consecuencia, la narración es un género literario universal, por cuanto representa "un *modo primario de pensamiento*, cuya función es preservar la cultura de una civilización" (Bruner, 1988 pág. 146). El discurso narrativo, por ejemplo, permite detectar diferencias entre la tradición oral y escrita, como fenómeno básico de la cultura de los pueblos. Por tanto, el déficit en el esquema narrativo dificulta la participación en la cultura. Además, las narraciones juegan un papel esencial en la vida humana, por sus funciones múltiples: Entender, enseñar, explicar el origen de un pueblo, reflexionar y reorganizar la experiencia personal, resolver problemas personales y sociales. (Bruner 1988).

No obstante, el concepto que se asumió en este trabajo debe centrarse menos en la narrativa como género literario y más en el lugar que tiene como habilidad cognitivo lingüística. En ese sentido, la habilidad narrativa es una proyección de las habilidades cognitivo lingüísticas relacionadas en la figura (1) y provienen de la descripción, el resumen, la explicación y la argumentación, habilidades que son clave en la construcción del tipo de texto narrativo. "Las tareas narrativas implican a los alumnos en actividades de

aprendizaje, que fomentan el desarrollo del lenguaje oral y escrito de forma conjunta y relacionada" (Strickland, 1988)

Por lo expuesto en la cita, se entiende que, para la construcción de un texto narrativo, el estudiante debe acudir a sus habilidades cognitivo-lingüísticas relacionadas con su capacidad para describir, resumir, justificar y argumentar. De ese modo logra avanzar en la construcción de una historia o narrativa vinculada a un evento o contexto en particular, por ejemplo, el Paisaje Cultural Cafetero. Sin embargo, tal construcción del texto narrativo, no sólo implica estas habilidades sino también el conocimiento de las estructuras lingüísticas, aspecto que aporta conocimientos sobre la lengua escrita en varios aspectos: concepto de la lectura y la escritura, forma y estilo de los textos narrativos. Además, las habilidades narrativas inciden en el desarrollo de habilidades lingüísticas específicas, como la adquisición de significado de las palabras y el aprendizaje de reglas sintácticas (Norris y Ennis, 1989) así como el aprendizaje de técnicas lingüísticas específicas, como la lectura.

De modo complementario, Norris y Ennis (1989) aclaran que las habilidades de comprensión y de producción de textos narrativos son esenciales para el éxito académico; las razones son: 1) la narración es un medio de instrucción sociocultural: el formato narrativo es útil para explicar los fenómenos naturales y para codificar las normas sociales; 2) Entre las habilidades de la escritura se encuentra el conocimiento de la estructura textual, que guía al sujeto en la obtención y la organización de la información; 3) un criterio para evaluar el éxito en las tareas escolares es la habilidad para manejar un repertorio de tareas o géneros del discurso narrativo.

En la misma línea de ideas, se afirma que el potencial de la narrativa como opción investigativa está precisamente en su capacidad de convocar en el relato la vida individual y la vida colectiva. El narrador de una vida lo hace en referencia a la experiencia con otros. Estas opiniones, ponen sobre la mesa un significado de la narrativa como un tipo de construcción social permanente, desde la cual los estudiantes pueden expresar sus pensamientos, hacer sus propias reflexiones desde las experiencias situadas a través de lo que viven en la cotidianidad. En ese contexto, el estudiante construye narrativas constantemente, desde que aprende a hablar, o antes, cuando ya sabe qué decir y como hacerse entender.

En sus relatos ininteligibles de los balbuceos y los primeros intentos de pronunciar palabras, el niño ya construye en su mente una narración de aquello que vive en interacción permanente con sus otros significantes: padres, madres, compañeros, maestros. Más adelante en la vida, el lenguaje del niño se ha especializado de tal forma que le permite la articulación clara de palabras en oraciones con sentido y significado, y le da la posibilidad de participar activamente en el proceso de interacción cotidiana.

Sin embargo, no se habla solo de la "codificación de significados a través de reglas lingüísticas" (MEN, 1994); se hace referencia a un proceso individual y social, a través del cual el niño solo y en relación con los otros y la cultura, construye una idea propia del mundo en el que vive; en esa construcción se conjugan los saberes, las competencias, los intereses, y la participación del contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo." (MEN, 1994, p. 27).

Finalmente, la configuración de una narrativa amerita un proceso ordenado, planeado y pensado de tal manera que se adecue a las necesidades y posibilidades de aprendizaje del niño, dependen de su contexto, habilidades cognitivas previamente adquiridas, a la vez que de la adquisición de competencias, sobre todo de tipo escritural, tema que será abordado en el siguiente apartado.

2.1.4. Competencia Escritural: clave en el desarrollo de la habilidad cognitivo lingüística narrativa.

Con respecto a la competencia escritural, se precisa el concepto de competencia como una capacidad para movilizar diversos recursos cognitivos que permiten hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2000); esto significa estar en capacidad para la transferencia de lo aprendido, ser autónomo en el aprendizaje y capaz de resolver problemas. En términos del mismo autor, formarse en competencias, implica que el proceso instructivo es de crecimiento [constructivo] y no de acumulación.

De acuerdo con las concepciones del MEN en Colombia (2006), la noción de competencia está remitida históricamente del contexto laboral, por lo cual se ha enriquecido su significado en el mundo de la educación, contexto en el que es entendida como *saber*

hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.

Desde la misma visión del Ministerio (MEN, 2016), una competencia ha sido definida como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos; se entiende como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. Así mismo, la competencia no está separada de los contenidos temáticos de un ámbito del *saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué,* dado que para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas del dominio de que se trata, sin los cuales no puede decirse que la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado. (MEN, 2016).

La lectura de los planteamientos del Ministerio, hacen pensar en la idoneidad de las competencias en la enseñanza en los niveles básica primara, secundaria y educación media en Colombia. Ampliamente, esto es la coherencia entre la formación de los niños y los jóvenes y la pertinencia de dicha formación en el medio social donde éstos se desenvolverán; cabe aquí la pregunta, si aprender a ser, hacer, saber qué, cómo, por qué y para qué, son elementos que los futuros ciudadanos necesiten para desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida adulta.

Algunas respuestas pueden caber en el contexto del estudiante como integrante activo de una sociedad, es necesario saber comunicarse, qué, cómo, por qué y para qué comunicarse; esto es viable, si se entiende el proceso comunicativo como base de las relaciones sociales que todas las personas establecen entre sí, con el contexto y con los objetos. En dicho sentido, lo que se espera es que aprender a leer y escribir no sea solo labor del aula y del maestro, se espera que con el desarrollo de competencias en escritura, los estudiantes sean ciudadanos aptos para desempeñarse en la sociedad en la que se inscriben.

Así pues, no se puede apreciar la educación solo como requisito de paso de la niñez y la adolescencia a la adultez, del jardín infantil a la escuela, de ésta al colegio y de ahí a la universidad. La educación se entiende en un sentido más amplio, como un camino que se

recorre y a la vez se adquieren las herramientas necesarias para el desenvolvimiento social. Educación puede ser igual a progreso, avance, desarrollo humano integral, posibilidades de crecimiento en todos los sentidos. En ese contexto, la formación y adquisición de competencias escriturales puede convertir al niño de hoy en el hacedor de desarrollo del mañana.

Los planteamientos expuestos son coherentes según el MEN (1998), los lineamientos curriculares que han de generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, que hacen posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades, donde las "utopías" y la imaginación de nuevos modelos de la sociedad estimulen entre las comunidades la formación de un hombre dispuesto al cambio con una actividad mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues esta es la verdadera condición del progreso humano.

Al respecto, se agregan algunas referencias que hace el MEN (1998), desde la reflexión sobre el lenguaje, la lectura y la escritura, como herramientas para que los maestros de educación primaria, se ocupen de la formación de lectores ciudadanos; es decir, el Ministerio hace una invitación a que los docentes reflexionen sobre la labor que han desempeñado en sus aulas durante varios años, ya que es durante los primeros años de vida del ser humano donde se siembran las semillas de seres humanos que se pretende sean en el mañana.

Por tal razón, en el maestro está una de las claves para que los estudiantes vayan encaminados con hábitos de la lectura y escritura, que les permitirá saber leer y saber escuchar partiendo de que estos son el principio esencial para continuar con el desprendimiento paulatino de la figura del maestro, conduciéndolos a alcanzar una etapa más avanzada en su proceso lector, buscando siempre un nivel más competente. En términos precisos,

Algunos interrogantes más importantes que se plantean hasta el momento son: ¿cómo hacer para que los maestros desempeñen el rol de suscitadores de esas necesidades educativas de

las cuales carecen los estudiantes?, ¿cómo hacer para que el estudiante viva la necesidad auténtica de indagar y de preguntarse por ciertos fenómenos del entorno? Para alcanzar la respuesta a dichos interrogantes el docente debe asumir la tarea de pensar y organizar una propuesta curricular, asumiendo una actitud crítica y reflexiva permanente frente a las propuestas curriculares que circulan en el medio pedagógico y qué se pone en marcha en la Institución, porque es él un recontextualizador de la cultura en las aulas (MEN, 1998).

Además, dice el MEN (1998) que en la formación de competencias, se piensa que el aula es también un escenario para la argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas, en síntesis, es un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales. Esta apuesta que precisa el MEN (2006) es compartida por quien afirma:

La escuela debe ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de texto, tanto orales como escritos, con sus características particulares textos descriptivos, textos argumentativos, textos narrativos, textos periodísticos, textos poéticos y sus usos en situaciones de comunicación y significación. La razón de ser de la teoría lingüística, en el campo pedagógico, está en función del uso social del lenguaje. Un trabajo fuerte de apropiación y uso de la lengua debe ser la prioridad en los primeros grados de escolaridad, aunque este proceso es permanente a lo largo de toda la educación básica. (Arango, Aristizábal, Cardona, et. al., 2015, p. 31)

2.1.5. Paisaje Cultural Cafetero.

El Paisaje Cultural Cafetero según la UNESCO (Organismo Internacional de las Naciones Unidades para la Educación diversificación la ciencia y la cultura, 2011), se definió como patrimonio mundial. El PCC de Colombia es un ejemplo sobresaliente de la adaptación humana a condiciones geográficas difíciles sobre las que se desarrolló una caficultura en laderas y montañas con elementos naturales, económicos y culturales donde se combinan el esfuerzo humano, el familiar, el generacional de los caficultores y el acompañamiento de las Instituciones, siendo un caso único en el mundo.

El PCC es un patrimonio de la humanidad que debe cuidarse por todos los colombianos; la conservación de nuestros paisajes, el conocimiento del proceso cafetero, que a medida que es conocido, el sentido de pertenencia aumenta, con un deleite por conservarlo, el paisaje cultural cafetero es de toda la humanidad, dejó de ser sólo del Eje Cafetero y de Colombia y ahora es de todos y para todos.

Para el desarrollo de este trabajo se ha tomado como núcleo temático el paisaje cultural cafetero, contexto importante en las familias Chinchinenses ya que a partir del 25 de junio del 2011 cuando fue declarado por la UNESCO Patrimonio cultural de la humanidad, los habitantes de estas tierras orgullosos de ver valorado su trabajo dejaron volar su imaginación y empezaron a revivir historias con sus familiares con el objetivo de dejar este legado a futuras generaciones.

Se ha aprovechado esta experiencia para realizar una investigación donde el eje central sea la narrativa de todo lo relacionado con las fincas cafeteras, sus costumbres, creencias, valores, tradiciones, historias, leyendas y mitos; dando la oportunidad a los estudiantes de crear espacios literarios donde se despierte el placer de la lectura y a su vez se conviertan en escritores de su misma historia con la narración de situaciones de su contexto inmediato que pasan de generación en generación.

Todo esto se hace muy productivo en el contexto escolar porque se comparten saberes, experiencias de acuerdo a su época y las asocian a su realidad con el aumento de una cultura de la lectura en las familias y la potenciación de las competencias escriturales a través de la habilidad cognitivo lingüística de la narración en los escolares con la intencionalidad de planificar científicamente y sistematizar todo aquello que se va recogiendo en el aula de clase.

2.1.6. Unidad Didáctica.

Orrego, Tamayo, Ruiz, (2016) consideran las unidades didácticas “como unidades estructurales y funcionales del trabajo de los profesores en sus aulas de clase. En este sentido una unidad didáctica se constituye como un producto y, a la vez, un punto de partida del proceso de enseñanza en el que convergen aspectos vinculados con la

motivación, la evolución conceptual, la historia y la epistemología de la ciencia, la metacognición y los modelos explicativos de los estudiantes". (p.19)

La unidad didáctica es un modelo de aprendizaje que se encuentra ligado al constructivismo, el cual afirma que el conocimiento se da desde el constructo de cada ser, de acuerdo a sus vivencias, experiencias significativas y conforme interactúen las personas con su entorno. En la unidad didáctica se incorporan diferentes elementos, por ejemplo, la exploración de las ideas previas de los estudiantes, que es útil para el diseño de una unidad coherente y contextualizada en las necesidades de los aprendices.

Las unidades didácticas deben también aportar al desarrollo de la metacognición en los estudiantes. Con esto se buscan diversas herramientas de conocimiento que sirven para que el alumno planifique, controle y evalúe el desarrollo de su aprendizaje siendo capaz de descubrir sus potencialidades y a su vez sus debilidades. Como consecuencia, debe transferir estos elementos a un nuevo conocimiento donde procesa la información, resuelve problemas y se autorregula. Por último, el estudiante es capaz de tener altos niveles atencionales a la información clave, estimula la codificación en cuanto a la memoria para construir esquemas mentales y hacer un buen proceso en la adquisición de los aprendizajes.

De acuerdo con lo expuesto, la unidad didáctica diseñada en esta investigación (ver anexo 2) se elaboró con base en la propuesta de Neus Sanmartí (2000), como se detalla en lo siguiente:

- *Criterios para la definición de finalidades u objetivos:* con este criterio se pretende el desarrollo de ideas matriz, "acerca de las finalidades de la enseñanza científica, sobre qué se considera importante enseñar, sobre cómo aprenden mejor los alumnos y sobre cómo es mejor enseñar, están presentes implícitamente en todo diseño didáctico". (Sanmartí, 2000, p. 4)
- *Criterios para la selección de contenidos:* la selección de los contenidos es tan importante como los objetivos a desarrollar, para definirlos se puede contestar algunas preguntas, por ejemplo: ¿Qué tipos de contenidos?; ¿cuál es la relación entre la ciencia de los "científicos" y la ciencia escolar y cuál es la significatividad social de los contenidos a seleccionar?

- *Criterios para organizar y secuenciar los contenidos:* se realiza la organización temática y secuencial de los contenidos que se definen en la unidad, se organizan en el tiempo y con una clara relación entre ellos que permita la claridad y exposición coherente. En este apartado, Sanmartí (2000) precisa que

Para concretar la organización de una unidad didáctica puede ser útil el uso de mapas conceptuales, tramas de contenidos o, simplemente, esquemas. A partir de ellos se ponen de manifiesto las interrelaciones entre los contenidos, lo que no se consigue con las listas de las clásicas programaciones. (p.10)

- *Criterios para la selección y secuenciación de actividades:* las actividades son necesarias y fundamentales en el aprendizaje; a través de ellas es que los estudiantes aprenden contenidos a los que por sí solos no acceden; no se trata de una sola actividad ni de una lista de ellas, sino de un proceso metódicamente estructurado en el que una actividad inicial tributa a una actividad de evaluación de forma ordenada y coherente.
- *Criterios para la selección y secuenciación de actividades de evaluación:* de acuerdo con los planteamientos de la autora, la unidad didáctica hace parte de un giro en la enseñanza de las ciencias, es preciso que ese cambio se dé también en la evaluación y la autoevaluación que el alumnado hace del proceso de aprendizaje. En este sentido es necesario, cuidar la selección y secuenciación de las actividades evaluativas propuestas, así como se hace con las de desarrollo de los contenidos propuestos.
- *Criterios para la organización y gestión del aula:* hace referencia a la organización y la gestión del aula de clase; es indispensable hacer un ámbito y ambiente propicios para el aprendizaje, y dar respuesta a preguntas: ¿cómo favorecer la comunicación en el aula? y ¿cómo atender a la diversidad del alumnado? De acuerdo con estos planteamientos, Sanmartí (2000) dice que se debe:

- Favorecer la *verbalización* de las propias formas de pensar y de actuar, para así,
- Posibilitar la *explicitación* de las diversas representaciones y la *contrastación* entre ellas,

- Estimular la *negociación* de los diferentes puntos de vista y,
- Llegar a una *concertación*, es decir, a pactos.

De otro lado, para atender a la diversidad en el aula, los aspectos a tener en cuenta son:

- La combinación de actividades individuales, en pequeño grupo y en gran grupo, a partir de la negociación de formas de trabajo pactadas con todo el grupo-clase, que deberían explicitarse por escrito y revisarse periódicamente.
- La organización del grupo-clase sobre la base de grupos de trabajo heterogéneos y cooperativos (de entre 3 y 5 alumnos), en los que se distribuyan distintas funciones y se pacten normas de actuación
- La realización de actividades básicamente en grupos heterogéneos, en las que se promueva la ayuda mutua entre sus miembros, especialmente en los momentos en los que se explora o se construyen nuevas ideas y procedimientos.
- La realización de algunas actividades diferenciadas, especialmente las de aplicación, posibilitando que algunos estudiantes realicen ejercicios más complejos que otros. (Sanmartí, 2000, p. 20).

CAPÍTULO 3

3.1. Enfoque de investigación

Investigación Cualitativa, comprendida como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1986, citados por Bonilla y Rodríguez, 2005). En esta investigación se da cuenta de los análisis de las descripciones de la estructura de las narrativas sobre el Paisaje Cultural Cafetero, de seis estudiantes de cuarto grado de básica primaria, antes, durante y después de aplicada la unidad didáctica, lo que, en cierto sentido, permitió, más que una comparación entre momentos, una visibilización de algunos cambios en la competencia escritural y la habilidad narrativa.

Dentro del enfoque cualitativo, esta ha sido una investigación descriptiva, lo que quiere decir que se llevó a cabo un proceso que exploró las posibilidades de que una unidad didáctica elaborada y aplicada en un grupo de cuarto grado de básica primaria, le permitiera a los estudiantes el desarrollo de habilidades narrativas y el fortalecimiento de sus competencias escriturales.

En este sentido, los estudios descriptivos sirven para familiarizarse con fenómenos relativamente que no son desconocidos, pero que, al ser aplicados en contextos, pueden dar resultados en el cambio de ciertas habilidades de una población de estudio (habilidades narrativas en estudiantes de cuarto grado de básica primaria). Además, se obtiene información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto en particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o categorías promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras o sugerir afirmaciones y postulados (Hernández-Sampieri y otros, 2006).

3.2. Proceso metodológico

3.2.1 Primera fase.

Se llevó a cabo la socialización y negociación de la propuesta en la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Chinchiná, con las directivas y equipo de maestros de la básica primaria. Obtenido el aval, se procedió a la siguiente fase.

3.2.2 Segunda fase.

La investigación comenzó con la identificación de la estructura previa de las narrativas de los estudiantes sobre el Paisaje Cultural Cafetero. En este caso se utilizó el cuestionario de ideas previas (ver anexo 1).

3.2.3 Tercera fase.

Construcción y aplicación de la unidad didáctica (ver anexo 2), la cual estuvo estructurada por una introducción, una presentación del tema, el plan de acción, las pautas pedagógicas y ocho (8) talleres para aplicar en el aula y en otros espacios relacionados con el Paisaje Cultural Cafetero.

Estructura de los talleres: comparten la misma estructura en la que se parte de los derechos básicos de aprendizaje, las competencias a desarrollar; el desarrollo de la unidad didáctica con procedimiento y actividades; la conceptualización que implica exposición de la maestra, las actividades de profundización; la evaluación del taller y los recursos a utilizar. Los talleres fueron estos:

1. Escritura Misteriosa

2. Secuencias Didácticas

3. Salida Pedagógica: visita a la fábrica de café

4. ¿Confundido para escribir?

5. Escribiendo voy aprendiendo

6. Acróstico

7. Interpretación de imágenes

8. Desafío de escritores

3.2.4 Cuarta fase.

Se organiza la información por matrices de acuerdo a los resultados obtenidos. En este informe se analizan las narrativas anteriores, durante y posteriores a la unidad didáctica en términos de la habilidad narrativa y la competencia escritural de seis estudiantes seleccionados, tres hombres y tres mujeres entre los 9 y los 10 años de edad. Posteriormente se categorizó la información obtenida para dar cuenta de las categorías

abordadas destacando los cambios en la estructura narrativa de los estudiantes y el avance en la competencia escritural.

3.2.5 Quinta fase.

La interpretación de la información se realizó a partir del cruce entre los hallazgos de las narrativas de los seis estudiantes y los aportes de investigación y revisiones teóricas consignadas en los antecedentes y el marco teórico. El análisis se realizó en tres momentos ilustrativos del proceso seguido para la ejecución del proyecto: El primer momento referido a la exploración de las ideas previas, el segundo con base en la unidad didáctica y el tercer momento referido a la aplicación del postest, es decir, la misma actividad usada para las ideas previas pero aplicada después de la unidad didáctica con el fin de observar y describir la evolución de la estructura narrativa.

3.3. Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por las habilidades narrativas de los estudiantes en el abordaje del Paisaje Cultural Cafetero. En la habilidad narrativa se analizaron características como: estructura, coherencia, secuencialidad, temporalidad y espacialidad en el texto narrativo.

3.4. Unidad de Trabajo

Seis (6) estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la Institución Educativa Santa Teresita, ubicada en zona urbana del municipio de Chinchiná en el Departamento de Caldas; fueron 3 estudiantes hombres y 3 mujeres con edades comprendidas entre los 9 y 10 años de edad.

3.5. Técnicas e Instrumentos

La técnica principal que se usó fue la *Unidad Didáctica* (ver anexo 2), además de la *exposición* de la docente y el *debate* en clase con los estudiantes sobre el Paisaje Cultural Cafetero, los elementos componentes del *cuento*, y de la competencia escritural en niños y niñas de grado cuarto de básica primaria. Otro instrumento fue el *cuestionario de ideas previas y postest* (ver anexo 1).

CAPÍTULO 4

Resultados de Investigación

La importancia de las competencias en el área de lenguaje durante y después de la formación de los estudiantes en el sistema educativo colombiano, se manifiesta en las diversas formas como ellos pueden utilizar las habilidades adquiridas en el transcurso de sus vidas.

Desde los lineamientos del MEN (2006), se ha definido que el sistema lingüístico, además de intervenir en la organización de variados procesos cognitivos en la persona, entre los cuales está la toma de conciencia de las acciones que ésta realiza en el mundo, le posibilita el despliegue de la capacidad para controlar sus acciones y planearlas de acuerdo con las metas que se proponga. En este sentido, el lenguaje cumple una doble función o valor, uno cognitivo y otro social.

En particular, su valor social se convierte en eje articulador de "las relaciones sociales. Gracias a la lengua y la escritura, por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos." (MEN, 2006, p. 19). Ambas dimensiones le permiten a la persona acceder a todo el bagaje que compone la estructura social y cultural del contexto y el momento histórico en el que vive, a la vez que le permite un desenvolvimiento asertivo y fluido en sus relaciones interpersonales en todos los campos y ámbitos de su vida.

En este orden de ideas, el sistema lingüístico permite que las personas accedan a diferentes *manifestaciones de la actividad lingüística* (MEN, 2006), tanto de origen verbal como no verbal. En esa actividad, las personas, en particular desde su papel como estudiantes, deben dar lugar a dos procesos; uno de *producción* y otro de *comprensión* del lenguaje. El MEN (2006), alude a que la *producción* es un proceso que el estudiante usa para la generación de significado con uno de dos fines: puede ser con el objeto de expresar su mundo interior o, con el fin de transmitir información o interactuar con los otros.

En el caso de la *comprensión,* ésta puede darse alrededor de la "búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística."

(MEN, p. 21). Ambos procesos requieren la participación de la actividad cognitiva en términos de abstraer, analizar, sintetizar, inferir, inducir, deducir, comparar y asociar. Sin estas condiciones no sería posible un desarrollo pleno de la competencia lingüística, tanto en los niveles escriturales como lectores y, menos en términos del lenguaje verbal o no verbal.

Entonces los procesos mentales requeridos para la formación del lenguaje, deben realizarse en conexión con el contexto socio-cultural, que haga posible para las personas "la inserción en cualquier contexto social" (MEN, 2006, p. 21); a la vez que intervenga en las formas y procedimientos para la clasificación del mundo, el ordenamiento de los pensamientos, las acciones y la consolidación de sus identidades.

Los planteamientos que se retoman del Ministerio de Educación, evocan la reiterada necesidad de fomentar hábitos, habilidades y desarrollar competencias lingüísticas en los niños y niñas desde la educación inicial y la básica primaria, para que puedan participar como ciudadanos activos en el desarrollo de la sociedad. En este sentido, la presentación sirve como pretexto para exponer los resultados de la investigación desarrollada con estudiantes de cuarto grado de básica primaria de la Institución Educativa Santa Teresita en el municipio de Chinchiná.

El estudio se llevó a cabo con el objetivo de potenciar la competencia escritural a través de la formación de habilidades narrativas. El proceso se llevó a cabo en tres momentos: 1. *Antes,* a través de la aplicación del cuestionario de ideas previas (Ver anexo 1) con el cual se indagó acerca de las condiciones iniciales de los niños en términos de la competencia escritural y la habilidad narrativa; 2. *Durante,* con la aplicación de la unidad didáctica (Ver anexo 2) para promover la competencia escritural, a partir del mejoramiento de la habilidad narrativa con el Paisaje Cultural Cafetero como excusa temática y 3. *Después,* con la aplicación del postest para evaluar los avances en la competencia escritural y narrativa a partir de la aplicación de la unidad didáctica.

4.1. La competencia escritural antes: la habilidad narrativa previa

Como se explicara en el capítulo metodológico, el instrumento de ideas previas constituye el insumo fundamental para que los estudiantes y la docente realicen una

evaluación anterior de los conocimientos y niveles de desarrollo en términos de la habilidad narrativa y la competencia escritural. En este caso, el cuestionario se diseñó de manera sencilla y compuesto por dos actividades: la primera invita a los estudiantes para que recorran un museo del Paisaje Cultural Cafetero y a través del recorrido se ubiquen temporal y contextualmente en el mismo. A la vez, se les solicita comentar por grupos sus impresiones acerca de lo que observan. En segunda instancia, se les propone la realización de un escrito a modo de narración que dé cuenta acerca de la experiencia vivida en el museo.

Tales narraciones son consignadas por los estudiantes de cuarto grado con sus propias palabras, y basándose en las experiencias de recorrido por el museo y la propia vida de los niños, ellos las describen como se consigna en la siguiente tabla:

Tabla 1 ***Narrativas Actividad 1.***

ESTUDIANTE	NARRATIVA INICIAL
1	a mi todas las imágenes Me recuerdan. yo jui a la finca con la comida tipica a mi Mis papas Me cuentan que el cafe produce el ganado y del ganao sale aMi el nueve me gusto por que esta la comida tipica y tambien Me gusto yipao y me gusta como cogen el cafe y Me gusta la profesora con el bestido de baile y taMbien Me gusto toda la familia con los vestidos tipicos Me gusto mucho mucho la finca que tiene matas palmas y taMbiem ne gusto donde se ve el sielo es herMoso para mi y taMbien me gusto, donde seencuentran todas las imagenes Me paresio dibina la actividad.
2	Un dia en el año del 2014 yo estaba en la rochela y yo me estaba ahogando y nadie me veía y un perrito me vio y le aviso al dueño y yo ya me hestaba desmayando y el dueño no le paro bolas y el perrito vino y me cojio una mano y me ayudo a subir y desde ese dia estoy agradesido con el pitbull que me salvo la viday si ese perrito no hubiera estado ahi yo no estaria contando esto.
3	1 me parece un lindo paisaje trae muchas montañas , frutos y hay mucha variación de cafe hay varias clases de animales bacas, burros,chibas, ponys, caballos etc…hay casas chosas variación de arboles, lagos, lagunas, cascadas, Rios la naturaleza nos puede dar todo lo quisieramos y si quieren que todo esto todavia este con nosotros cuiden el planetatierra no tirando basuras n desperciar mucha agua cuidemos el palneta tierra. hay aroma tropical llanuras relieves hidrografía cuidemos el planeta.

4	yo era una niña pequeña me gustava encaramarme en un palo para ver el paisaje cultural cafetero. También me gustaba montar caballo con mi papá y mamá y cuando llegaba a la finca y mi perrito peluche y nosotros dos peluche y yo nos gustaba el cafetal. Me gustaba ir a sacarle leche a las vacas.
5	Una vez yo fui a una finca y observe un hermoso paisaje y a lo lejos habia algo que se movia era un caballo era muy lindo queria montarme en él, pero me llamaron a almorzar, al siguiente dia fui con mi prima y mi hermana menor a un cafetal empezamos a recoger cafe luego supimos que habia una picina en la finca entramos a la casa de la finca nos cambiamos por el vestido de baño y inflamos flotadores para mi hermanita y nos tiramos a la picina, paso otro dia volvió a ver al caballo me subi en el y empeze a irme montada en el caballo por toda la fiinca fue muy lindo una experiencia unica, al otro dia escuche un aviso que decia que habia una competencia de caballos me inscribi y cabalgue, gane el concurso y un trofeo.
6	una vez yo, fuy a la finca de mi abuelo en la esmeralda y me recuerda los cultivos que evisto tambien en las imagenes alla se dedican al cultivo y la cosecha. tambien recuerdo las colinas del cafe alla hay muchos cultivos de cafe y se ve palestina cafetales y cafetales y cafetales y cabañas muchas cabañas y picina tambien juegos pero lo mas variado es el cafe. Tambien en la esmeralda hay carriles del tren elrio San francisco y cauca y muca planta y bariedad de animales y pocas casas , bacas, gallinas, perros y gatos y gente mucha gente.

Desde un punto de vista de habilidades cognitivo-linguísticas, (Jorba, 2000) aporta una clasificación sobre éstas: la descripción, la definición, la explicación, la justificación y la argumentación, son básicas en la narrativa de un niño o niña. Cada una de ellas representa una parte de un todo articulado que se denomina narración; la narración debe obedecer a una estructura más o menos fija que se transforma conforme los estudiantes crecen en edad cognitiva y en adquisición de conocimiento base para las competencias escriturales. De acuerdo con la información que permite observar la tabla No. 1, es evidente que este grupo referencia de niños y niñas muestran un desarrollo incipiente de sus narraciones, en algunos casos (E3, E5 y E6) propio del grado escolar en el que se encuentran, en otros, poco menos desarrollado (E5, E8 y E16).

No obstante, dicho desarrollo evolutivo en términos cognitivo lingüísticos se genera aproximadamente desde los 12 meses de edad del niño o niña y va madurando con los años, con el aprestamiento recibido desde la educación inicial. Iandolo (2011), explica mejor este desarrollo cuando dice que el niño desarrolla competencias lingüísticas a partir del nacimiento, pero solo hasta que empieza a hablar toma fuerza la progresiva apropiación del lenguaje.

Lo anterior puede deberse, según lo que afirma Mandler (1984) al avance de la memoria semántica que (tres años aproximadamente) le permite al niño o niña el recuerdo de información y de experiencias en forma conceptual y consciente. Iandolo (2011) agrega que la narración incluiría dos dimensiones esenciales: *el escenario de la acción y el escenario de la conciencia* (Bruner, 1986; Nelson 2010).

De acuerdo con lo que aportan los autores, se define del grupo referencia, que el primer escenario debió haberse dado a término hacia los tres años de edad. Sin embargo, hay que considerar que estas determinaciones se ocurren en el marco de un desarrollo global pleno, por lo que es posible que en casos con limitaciones o retrasos en el desarrollo del niño en su primera infancia, el lenguaje pueda tener inconvenientes en su evolución (Guzmán, Fajardo y Duque, 2015). En términos del escenario de la conciencia, dice Iandolo (2011) que el crecimiento sería sucesivo y estaría relacionado con el desarrollo de la intencionalidad y de la consciencia de los estados mentales propios y de quienes rodean a los niños y las niñas.

En lo dicho, se han referido desarrollos previos a las edades que tiene el grupo referencia. No obstante, en la etapa entre los 9 a 10 años y entre los “11 y 12 años de edad, las narraciones deberían presentar una estructura de episodios interconectados de manera compleja, que giran en torno a un conflicto o acontecimiento central” (Iandolo, p. 6). Esto explica que las narraciones del grupo participante de esta investigación, no logra alcanzar una estructura fija en el escrito presentado inicialmente. Para la edad y el nivel de desarrollo lingüístico esperado, la competencia escritural debe dar cuenta de una secuencialidad y una temporalidad (ver tabla 2) mínimas que ayuden al lector a ubicarse en lugar, tiempo y espacio a partir de la narrativa del estudiante. Tal condición la realizan los estudiantes E3, E5 y E6.

De acuerdo con lo descrito, Spinillo y Pinto (1994) afirmaron que algunos niños no logran la habilidad de narrar un cuento si no han logrado el desarrollo de la capacidad de interconectar los distintos hechos de la historia que rememoran. Según estos autores y otros como Rollo (2007) & Iandolo (2011), han demostrado que la capacidad para producir narraciones más o menos estructuradas, requiere de la convergencia de múltiples factores: la edad, el nivel lingüístico, factores culturales, el tipo y la calidad de las experiencias cotidianas (Bruner, 1991; Baumgartner & Devescovi, 2001); en el ámbito de lo general, participan aspectos como "el desarrollo de las estructuras cognitivas y emocionales que subyacen a las interacciones sociales" (Iandolo, 2011, p. 8)

En definitiva, la estructura de las narrativas presentadas por el grupo referencia, inicialmente no dan habida cuenta de una estructura típica de la reconstrucción de una descripción sobre un evento, por ejemplo, el museo del Paisaje Cultural Cafetero que se les presentó. Los resultados dan razón de descripciones primarias de hechos pasados relacionados con el tema, de evocaciones de acontecimientos por lo general conectados parcialmente con el objetivo del ejercicio.

Desde la perspectiva de autores como (Bruner, 1991; Baumgartner & Devescovi, 2001), el desarrollo narrativo se notaría mejor en la relación entre elementos referidos a quién, qué, cuándo, dónde y cómo se desarrollan los eventos. (Iandolo, 2011, p. 8). En el caso presentado, esto se puede evidenciar en la tabla No. 2 que expone elementos de la narrativa como la estructura, la secuencialidad, la temporalidad y el espacio-tiempo, en el que se incluyen personajes en algunos casos con coherencia y temporalidad (E2, E5 y E6) y en otros con escasa o nula presencia de estos componentes (E1, E3 y E4).

Para reforzar las afirmaciones hechas a partir de los resultados, Iandolo, Esposito y Venuti (Iandolo, Esposito & Venuti, 2011a-b; Iandolo, del Barrio & Linaza, 2011), han basado algunos de sus análisis en la *escala de cohesión narrativa* de Greta Fein (1995, 2000) y Louis Bates Ames (1966). Desde ese marco referencial, los autores expresan que el desarrollo de las competencias narrativas puede reflejarse en la progresiva capacidad del niño de enfocar la historia desde un punto de vista, desde una trama o desde una situación problema-resolución (Iandolo, 2011). Aclara este último autor, que entre los tres y los diez años, es posible evidenciar el progresivo crecimiento en la coherencia de la historia, con la

tendencia de llegar hasta “la presencia de uno o más elementos problemáticos con solución, mediados por otros acontecimientos que facilitan o complican el problema.” (2011, p. 9)

A modo de conclusión, ya se ha dicho que los desarrollos narrativos evidenciados en la etapa inicial de la investigación, a partir del cuestionario de ideas previas, no da cuenta de una estructura narrativa que reúna todos los elementos necesarios acordes a la edad, el desarrollo cognitivo y a la competencia escritural requerida en el nivel. No obstante, se supone que con el acompañamiento en el aula y el trabajo programado y progresivo con este grupo de estudiantes, será posible que adquieran los avances requeridos, pues es frecuente que

A lo largo de la infancia, con el lenguaje de la narración, emerjan tres nuevas posibilidades para el niño: 1. incorporar en las propias representaciones aspectos antes desconocidos; 2. utilizar el lenguaje para volver atrás en la representación de la experiencia, volviendo a analizarla y descontextualizándola de lo real; 3. construir de manera compartida las historias, empezando a comprender perspectivas, motivaciones, metas y emociones de los demás (Nelson, 1989)”. (Iandolo, 2011, p. 10)

Tabla 2. Estructura Narrativa (actividad No. 2)

ESTUDIANTE	**ESTRUCTURA (inicio, desarrollo, conclusión)**	**SECUENCIALIDAD (Coherencia)**	**TEMPORALIDAD (Antes, ahora, después)**	**ESPACIO (Describe las características, cómo es el contexto, cómo es el lugar)**
E1	y tambien Me gusto yipao y me gusta como cogen el cafe y Me gusta la profesora con el bestido de baile y	yo jui a la finca con la comida típica. mi Mis papas Me cuentan que el cafe produce el ganado y del		

	taMbien Me gusto toda la familia con los vestidos tipicos Me gusto mucho mucho la finca que tiene matas palmas y taMbiem ne gusto donde se ve el sielo es herMoso para mi y taMbien me gusto ,donde seencuentran todas las imágenes	ganao sale aMi el nueve me gusto por que esta la comida tipica	
E2		Un dia en el año del 2014 yo estaba en la rochela y yo me estaba ahogando y nadie me veía y un perrito me vio y le aviso al dueño y yo ya me hestaba desmayando y el dueño no le paro bolas y el perrito vino y me cojio una mano y me ayudo a subir y desde ese dia estoy agradesido con el pitbull que me salvo la viday si ese perrito no hubiera estado ahi yo no estaria contando esto.	
E3	hay aroma tropical llanuras relieves hidrografía cuidemos el planeta	me parece un lindo paisaje trae muchas montañas , frutos y hay mucha variación de cafe hay varias clases de	hay casas chosas variación de arboles, lagos,

	animales bacas, burros,chibas, ponys, caballos etc cuiden el planetatierra no tirando basuras n desperciar mucha agua cuidemos el palneta tierra.		lagunas, cascadas, Rios la naturaleza nos puede dar todo
E4		yo era una niña pequeña	me gustava encaramarme en un palo para ver el paisaje cultural cafetero.
E5	fui con mi prima y mi hermana menos a un cafetal empezamos a recoger cafe luego supimos que habia una picina en la finca entramos a la casa de la finca nos cambiamos por el vestido de baño y inflamos flotadores para mi hermanita y nos tiramos a la picina, luego supimos que habia una picina en la finca entramos a la casa de la finca nos cambiamos por el vestido de baño y inflamos flotadores para	paso otro dia al otro dia escuche un aviso que decia que habia una competencia de caballos me inscribi y cabalgue, gane el concurso y un trofeo.	me llamaron a almorzar, al siguiente dia fui con mi prima y mi hermana

	mi hermanita y nos tiramos a la picina	
E6	una vez yo, fuy a la finca de mi abuelo en la esmeralda y me recuerda los cultivos que evisto tambien en las imagenes alla se dedican al cultivo y la cosecha.	tambien recuerdo las colinas del cafe alla hay muchos cultivos de cafe y se ve palestina cafetales y cafetales y cafetales y cabañas muchas cabañas y picina tambien juegos pero lo mas variado es el cafe. Tambien en la esmeralda hay carriles del tren elrio San francisco y cauca y muca planta y bariedad de animales y pocas casas, bacas,

	gallinas, perros y gatos y gente mucha gente.

4.2. La competencia escritural durante: la habilidad narrativa a partir de la aplicación de la unidad didáctica

Como se dijo en el capítulo metodológico, la unidad didáctica se preparó e implementó con el fin de generar en el aula un espacio de enseñanza-aprendizaje estructurado, más centrado en el estudiante que en la transmisión de conocimiento por parte de la profesora. A partir de este propósito, se llevó a cabo la actividad *Escritura Misteriosa*, que consistió en una actividad que retoma de la memoria de los niños y las niñas, sus recuerdos y conocimientos sobre el Paisaje Cultural Cafetero a partir de la actividad de ideas previas *El museo.*

Además, se propuso al grupo, un conversatorio alrededor de un video con una canción típica del PCC ("por los caminos caldenses"), orientando el debate alrededor de aspectos como: las frases que les llamaron la atención, situaciones de la vida cotidiana con las cuáles las asociaban. Posteriormente la profesora da información conceptual relacionada con el cuento como uno de los estilos narrativos más conocidos por los niños. Acto seguido se propuso al grupo. La creación escrita de un cuento que diera respuesta a preguntas misteriosas como: ¿Quién?, ¿Con quién?, ¿Qué pasó?, ¿Cuándo sucedió?, ¿Cómo sucedió?, ¿Cómo lo solucionaron? Al final de la actividad, algunos niños y niñas compartieron en plenaria sus cuentos.

El resultado de este ejercicio son los fragmentos que se muestran en la tabla No. 3. Al respecto se destacan las narraciones de los estudiantes E2, E5 y E6, quienes presentan cuentos más completos con respecto a sus demás compañeros, y en el caso de E5 y E6, los relatan en primera persona. Estos seis estudiantes además logran incorporar las respuestas a las preguntas misteriosas en su totalidad y dan cuenta de una coherencia y de la estructura del cuento (introducción, desarrollo, nudo y desenlace).

Este ejercicio de la unidad didáctica, da cuenta de un esfuerzo interesante por contribuir al mejoramiento en la habilidad narrativa y la capacidad escritural en este grupo de estudiantes. Al respecto Arango, Aristizábal, Cardona y otras (2015), afirman que el desarrollo del lenguaje, la lectura y la escritura, es una tarea fundamental de los maestros de educación básica. Estos planteamientos también los ha hecho el MEN (1998), y agrega que la intención que se persigue en la educación básica es la de formar lectores ciudadanos; es decir, se hace una invitación a los docentes de primaria para que reflexionen ampliamente sobre la labor que han desempeñado en sus aulas durante varios años, pues es durante los primeros años de vida del ser humano donde se desarrollan con mayor frecuencia y progreso las habilidades escriturales (Iandolo, 2011). Por estas razones, es labor del maestro, guiar a los educandos por los caminos del amor a la lectura y la escritura, lo cual les permitirá en un futuro no muy lejano saber leer y saber escuchar como dos principios esenciales para el desprendimiento de la figura del maestro, conduciéndolos a alcanzar una etapa más avanzada en su proceso lector, hacia un nivel más competente.

Arango y compañeras (2015) agregan que las oportunidades que el docente brinda al interactuar de manera directa (como ejemplo, proyectos como el que se ejecutó) benefician notablemente el desarrollo del lenguaje al dar la posibilidad de narrar historias reales o imaginarias a través de la motivación constante para ayudar a que los niños aprendan, teniendo como referente su contexto inmediato (paisaje cultural cafetero) expresarse de manera más real y de manera asertiva acerca de lo que les rodea, donde el estudiante usa el leguaje y la escritura para comunicar sus pensamientos, sentimientos y experiencias de acuerdo a su edad, género, cultura y estratos socioeconómicos, con lo que puede dar cuenta del mundo que le rodea.

Los resultados que hasta aquí se han expuesto, dan cuenta de la importancia de implementar en el aula diferentes estrategias (ver anexo 2) para potenciar las competencias escriturales en los estudiantes de primaria. Es fundamental que la unidad didáctica misma, constituye un resultado y un aporte (Sanmartí, 2000) para mejorar las competencias escriturales (y lectoras). En suma, la idea que se quiso desarrollar en este estudio, fue la potenciación de una completa habilidad cognitivo lingüística en el campo de la narración, en la cual, la lectura compartida y la promoción en las prácticas investigadas aporten ideas

que permiten a los estudiantes mejores habilidades en su aprendizaje no sólo en el área del lenguaje sino en todas las áreas del conocimiento.

Con la investigación que se ha analizado se puede hacer una reflexión acerca de la manera en que se aborda la enseñanza en el aula, y cómo esta puede generar un cambio positivo en la forma de transmitir un conocimiento, debido a que el desempeño del docente en la clase, debe ser de orientador y guía hacia la adquisición de nuevos aprendizajes.

En términos del análisis de las narraciones que se presentan en la tabla No. 3, es necesaria una distinción entre texto como suma de acontecimientos y narración como acontecimientos interrelacionados mediante una trama (Sant, Blanch, Santisteban y otros, 2014), afirman que la pregunta para analizar si un texto es una narración es: ¿el texto es una secuencia de acontecimientos relacionados mediante una trama? Una respuesta desde el contexto de la información presentada, es que este grupo de estudiantes logran crear una narración, porque muestra elementos coherentes y acontecimientos relacionados. Esto se da con más claridad en los estudiantes E2, E5 y E6 y se nota menos en los estudiantes E1, E3 y E4.

No obstante, la narración no se puede definir a partir de una única característica. Por ejemplo, *el uso del tiempo*, según estos autores, es otra condición fundamental en esta habilidad. En otras palabras: "una narración requiere de un tiempo narrativo–subjetivo más allá del tiempo físico–objetivo" (Ricoeur, 1994; Santisteban, 2005). Esta condición es evidente en todas las narraciones de los estudiantes participantes en la investigación.

Para todos los autores citados, las narraciones de los estudiantes se configuran a través de una serie de acontecimientos relacionados mediante una trama. Dicha trama sigue, como se ilustra en la tabla No. 3, un proceso de tres etapas básicas: una situación inicial, el desarrollo y una situación final (Sant, Blanch, Santisteban y otros, 2014).

A modo de síntesis, autores como (Sant, Blanch, Santisteban y otros, 2014), (Arango, Aristizábal, Cardona y otros, 2015), (Iandolo, 2011), entre otros, ayudan a comprender que la estrategia de diseñar esquemas cognitivos para acceder a una buena comprensión de la estructura del texto, dota a los estudiantes de un conocimiento necesario para ser aplicado en diferentes dominios de la ciencia y de la cultura. Al reconocer la estructura de los textos, es posible para ellos adquirir elementos para construir un

pensamiento holístico y para adquirir habilidades y relacionar la parte con el todo entre sí y de igual manera estas estrategias conduzcan a tener una mejor comprensión de lo que se lee para escribir mejor y el estudiante pueda crear sus propios textos utilizando la narrativa como estrategia de aprendizaje.

Tabla 3 ***. Escritura misteriosa (Actividad No. 3)***

ESTUDIANTE	NARRATIVA MISTERIOSA
E1	Habia una vez un dia que me fui para un lugar que era una finca Muy hermosa y vimos café, platano, Animales, Arboles. Y derrepente Me incontre con Muchisimo cafe y yo Me fui con Mi tia acoger cafe y llegamos a la finca y plantamos el cafe que recogiMos y cuando nos juiMos a venir de la Finca había una Mata de cafe y la finca era por AnseMa y llegaMos a la casa y nos sentiaMos en otro aMbiente pasamos de lo Mejor. Y eso hace Mucho tieMpo y nos llevaMos aseMbrar el cafe en la casa.
E2	había una vez un niño que estaba en una finca de un tio que le gustaba mucho el cafe en la parte superior de la finca, el niño estaba solo en la finca por lo tanto el niño podia coger el cafe que quisera sin embargo en una historia nunca falta el tipo malo, mientras tanto el niño estaba cogiendo mucho cafe y estaba muy feliz, mientras un tipo estaba intenetando robar la finca pero el sabia que era peligroso entrar porque ahi todavia estab el niño y tambien habian 2 perros uno en la parte posterior de la finca y otro en la parte baja de la finca, entonces el tipo distrajo la perro de la parte baja con un filete de carne mientras tanto el niño todavia estaba contento cogiendo cafe mientras que el bandido estaba robando la parte baja de la finca el niño escucho unos ruidos extraños entonces al niño le dio miedo entonces el niño fue a la parte posterior dela finca y llamo al perro y le dijo que si había escuchado algo extraño hobiamente el perro no hablo entonces el niño fue con el perro y vio a un tipo extraño y hay mismo el niño grito y toco la alarma hay mismo llego el tio con su ayudante rapidamente el tio llamo a la policia que llego rápidamente esposaron al ladron y el niño y el tio quedaron contentos para siempre. Como dice el dicho chapulin colorado este cuento se a acabado Fin
E3	habia una vez un niño que le gustaba mucho la finca en que el vive y todos los días le gusta mucho plantar arboles etc… y aquel dia destruyeron sus cultivos y los tubo que volver a plantar y unos dias despues ya habia crecido la plantas y aquel dia su madre le dijo que se iban a mudar el niño se puso demasiado triste porque tenia que dejar a sus amigos la plantas los

	animales y se fue al rato a una ciudad que se llama chinchina y después de un rato le empezó a gustar esa ciudad porque se encontraba mucha naturaleza en algunos lugares y el niño crecio y cultivava mucho café hasta que pudo hacerse su propia empreza de café y cada dia y iva avanzando más y más y un dia le robarón todo el café y el tubo una idea mejor comprar una finca y plantar más café del que podia plantar y aquel dia quedo muy feliz.
E4	Habia una vez una niña que se iba todos los dias al cafetal y habia un lagito por que decia que hablaba con el lagito y los papas dela niña creian que ella esta enferma y le decian que se fuera para la ciudad y ella se coloco a llorar y se erceraba en la piesa despues se iba al cafetal a hablar con el charquito y sus papas dentraban a la habitacion y no estaba. Los papas se asustaron y se fueron a buscarla en el cafetal y la encontraron tirada en el piso cantando y con un pajoirito en la mano y la cancion la termino de cantar y le pregunto y le dijieron te quieres ir a laciuda y ella dijo que no.
E5	Era un dia soleado lleno de alegría Pero primero les digo quien soy me llamo Hayley y tengo 14 años , mi mejor amiga es Rosi tambien tiene 14 como yo!!, bueno hoy les vengo a contar una historia muy… La verdad no se si es Felicidad o Tristeza lo que siento, en todo caso era un dia Soleado y muy alegre la verdad era normal pero prefiero ser positiva, bueno yo estaba en mi cuarto escuchando musica como siempre y mama y me dice, " hija te acuerdas de que tu padre no tenia empleo?" yo respondi como obia "si" y entonces continuo y dijo "¡ya tiene empleo!" dijo con una sonrisa amplia en su cara, no pude evitar reir tambien despues de quedarnos riendo mucho tiempo le pregunte " y en que de, que es el trabajo?" me respondio, pero antes de que me dijera algo note que su sonrisa desaparecio poco a poco y medio una palmadita en el hombro y dijo "Es en una fabrica de café en chinchina ", quede impactada ¿¡ tendremos que mudarnos? Pregunte confundida y un poco enfadada ella tomo un suspiro y dijo "si asi es " abri los ojos lo mas que pude me moleste mucho !¡no queria dejar a mis amigos ! y en especial a Rosi ella es muy importante para mi. Como todos sabemosque tiene que llegar el dia, pues si llego ese dia me tenia que ir y despedirme de Rosi no queria peri tuve, bueno llegamos a chinchina y todo eso, no pude evitar llorar al ver que Rosi no estaba conmigo entonces decidi pasar la tristeza conociendo chinchina descubri que es hermoso!! , me adapte despues de unos meses …llego el dia de mi cumple y Rosi no estaba que horror! , me sentia orrible ¡, luego veo a mi rosi en mi cuarto todos gritaron sorpresa!!
E6	Avia una vez Yo vivia en Betania, m e gustaba montar bicicleta, comer chicle. Un dia estaba con mis amigos pero ellos eran mas grandes que yo, entonces me fuy a

	seguirlos en bici, pero me perdi y termine en una parte alta del barrio, Y beia la carretera, los cafetales, la gente, y los edificios. Cuando!... mi papá vino por mi preocupado pero no me regañaron y volvi a mi casa con el recuerdo de la parte alta de los cafetales, y año tras año e aprendido mas sobre los cafetales y el eje cafetero asta hoy, nunca se me ha borrado el recuerdo de akella vez, eso paso ase seis años cuando tenia cuatro años. Fin

4.3. La competencia escritural posterior: su evaluación a través de la habilidad narrativa

Después de la aplicación de la unidad didáctica (anexo 2), un tiempo después se realiza nuevamente el cuestionario de ideas previas (anexo 1) para evaluar los avances en la adquisición de la habilidad narrativa y la competencia escritural. Se aclara que entre la primera aplicación del cuestionario y la última, el grupo de niños y niñas participantes hicieron su transición de grado cuarto a grado quinto de básica primaria. Este detalle implica que posiblemente hubo otros factores intervinientes en la mejoría de las narraciones de los niños y niñas. No solo el trabajo a través de la unidad didáctica, sino también la enseñanza del lenguaje propio del grado quinto han incidido en el desarrollo de la competencia lingüística de estos niños.

Al respecto, en la tabla No. 4 se ilustran los cuentos o descripciones completos que realizaron como actividad final de la investigación. En general se aprecia una leve evolución en la narración, especialmente en aspectos como estructura y coherencia que no son tan visibles en la primera tabla de este capítulo. Para algunos estudiantes como E1 y E6, la narrativa es generada entre la realidad y la fantasía que en principio hace que la coherencia se torne confusa, común en niños de edades menores a la que registran estos dos chicos (9 y 10 años aproximadamente) (Iandolo, 2011). Por ejemplo:

E1: *"Habia una vez una princesa llamada Rosita que se encontro con sus amigos llamados pepe y pablo y le dijeron a Rosita que si queria ir con ellos al bosque y Rosita les dijo que si de repente los amigos de Rosita se perdieron y ella no sabia y se fue por otro camino desconocido y vio cafe, platano, fincas, agricultores. De un momento a otro Rosita*

se encontró con un enorme y feroz dragon." y E6: *"Avia una vez. Cuando tuve una experiencia por sendas de café, que me recuerdan a un vaije que tuve por cafetales",*

Estos fragmentos también tienen que ver con una característica central de cualquier narración, *el uso del tiempo*. Al respecto (Ricoeur, 1994; Santisteban, 2005) afirman que una narración requiere de un tiempo narrativo–subjetivo que esté más allá del tiempo físico–objetivo, por lo que puede ser que estos niños estén usando adecuadamente el componente tiempo narrativo que hace referencia al tiempo humanamente relevante (Ricoeur, 1994).

Independientemente del marco teórico usado para la interpretación de narrativas, todas coinciden en que "las narraciones deben estar configuradas por una serie de acontecimientos relacionados mediante una trama. Esta trama debería seguir un proceso de cómo mínimo tres etapas: una situación inicial, el desarrollo y una situación final." (Sant, Blanch, Santisteban, González–Monfort y Freixa, 2014, p.173). Al leer la tabla No. 4, es clara la evidencia empírica que respalda la teoría citada. Todos los estudiantes exponen en sus narrativas un inicio, un desarrollo y un final, características que le dan *estructura* a la narrativa (para mayor precisión, ver tabla No. 5).

En este sentido, desde una "perspectiva holística de la narrativa" (Sant, Blanch, Santisteban, González–Monfort y Freixa, 2014), los fragmentos presentados en este apartado se hacen coherentes porque reúnen al menos dos exigencias; la primera, una *coherencia evaluativa,* o la posibilidad de armar relaciones entre todos los acontecimientos (Rosa, et.al., 1999) cuando el estudiante puede explicar histórica, causal e intencionalmente desde el mismo marco evaluativo (Seixas, 1993; Plá, 2005; Grau Verge, 2014). De otro lado está la *coherencia temática,* los temas abordados en las narrativas de este grupo (MacAdams, 2011; Grau Verge, 2014), hacen referencia a una narración del Paisaje Cultural Cafetero.

En relación con lo expuesto, se entiende la narración como "un recurso que los niños utilizan para dar sentido al mundo y a sí mismos." (Bruner, 1990). A través del relato de historias, los estudiantes acceden a modos más fáciles del uso del lenguaje, por medio del cual pueden supervisar, elaborar experiencias, discutir planes y predecir acontecimientos (Nelson, 1989; Westby, 1991). Además, Iandolo (2011), aclara que la

actividad narrativa requiere de habilidades cognitivas y emocionales que les permiten la expresión de las opiniones, los sentimientos y las evaluaciones. Iandolo (p. 10) agrega que "los cuentos implican el uso de la memoria episódica de acontecimientos pasados, de la semántica, de la morfosintaxis y de los conocimientos acerca del mundo social." Por su parte Smorti (1994), enfatiza en que los sentimientos de empatía por los personajes salen con la historia y se identifican con el pensamiento emocional del niño. Estas afirmaciones teóricas son evidentes en las tablas No. 4 y 5, en particular en los estudiantes E1, E2 y E5 (ver tabla 4), quiénes expresan claramente emociones como miedo, alegría o tristeza, generalmente asociadas a los recuerdos sobre sus experiencias de vida que les sobrevienen con las imágenes del PCC.

En este orden de ideas, las narraciones presentadas dan cuenta de un proceso evolutivo paulatino, que inicia en los primeros meses de vida y llega hasta su fase final hacia los 12 o 13 años de edad, punto en el cual se afianza la competencia de narrar historias progresivamente más complejas y que presentan estructuras que evidencian planteamientos más centrados en uno o más binomios *problema-solución* (Iandolo, 2011), que dan cuenta de múltiples y diversos hechos, problemas y temas que se abren, se interconectan y se cierran (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Iandolo et al. 2011a-b).

Una de las preguntas que sobreviene a estos análisis, la plantea Iandolo (2011): ¿Cómo evoluciona típicamente una historia, desde el punto de vista formal, entre los tres y los once años de edad? Al respecto, el autor define que el número de acciones, de episodios, también el nivel de cohesión y de la estructura convencional de la historia, deben relacionarse entre sí, con las competencias verbales y escriturales del niño. Por lo tanto, la narración debe componerse de elementos microsintácticos, macrosemánticos y convencionales que deben progresar durante la infancia conforme crece el niño; de esta forma se da una secuencia interna que va siendo más unitaria, coherente y cohesiva. Otros autores apoyan los planteamientos de Iandolo (2011), por ejemplo: (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Applebee, 1978; Sutton-Smith, 1981; Bruner, 1983, 1991; Nelson, 1989; McCabe & Peterson, 1991; Feldman et al., 1993; Spinillo & Pinto, 1994; McKeough, 1997; Stadler & Ward, 2005).

En su conjunto, los análisis teóricos expuestos apoyan las evidencias empíricas de esta investigación. Bruner (1986, 1991), soporta la idea de que la capacidad humana de narrar se basa en el pensamiento narrativo a través del contraste y se vincula con el pensamiento paradigmático y lógico-científico. Además, este autor enfatiza en que el pensamiento narrativo es propio de la lógica cotidiana, porque es horizontal, permite organizar acontecimientos y objetos de forma coherente y está influido por el contexto (Smorti, 1994). La evidencia empírica de las tablas 4 y 5 de este apartado, son muestra de estos aspectos, cuando los seis estudiantes participantes, narran historias a partir de la observación de imágenes, con referencias frecuentes a experiencias, situaciones, problemas y acontecimientos de sus vidas cotidianas, por ejemplo:

E3: *"La imagen numero 13 me recuerda cuando fui a una finca estaba de dia yo y mi familia fuimos a pescar yo no pude atrapar ningun pez y con los pescados que atrapamos nos los llevamos para cocinarlos"*

E4: *"Ella y su familia se ivan a montar caballo y se ivan con sus 2 perros y con sus 3 gatos. Ella estava muy feliz con su papá y su mamá y ellos y le dijeron que iva a tener una bebe ella estava contenta…"*

A modo de síntesis de este capítulo, se retoman algunas de las conclusiones de Iandolo (2011) en su investigación sobre desarrollo de competencias narrativas en niños. El investigador destaca una evolución en la competencia lingüística y narrativa a partir de los 4 años cuando los niños intentan introducir un acontecimiento problemático con solución y los episodios narrados tienden a ser secuencias repetidas y modificadas de acciones; la cohesión y la estructura narrativa son bajas. Hacia los "5 y los 7 años los niños logran interconectar más las acciones y los episodios (típicamente con una conexión temporal del tipo "después, luego etc.")" (2011, p. 218). A los 7 años, la cohesión y la estructura narrativa aumentan considerablemente; algunos niños logran cohesionar la historia en torno a un problema-solución.

Cuando llegan a los 8 años los niños cuentan y enfocan sus narraciones alrededor de un acontecimiento problemático con solución. En esta etapa se logra la confluencia y articulación de las acciones de los personajes en los episodios, a la vez que utilizan conectores más complejos. Se produce un "salto evolutivo", en el que se alcanza estabilidad

en la producción e integración en los diferentes elementos del cuento (Iandolo, 2011). Finalmente, entre los 9 y 10 años de edad, se da la estructura convencional de la narrativa alcanzado su nivel máximo, en tanto la coherencia aún requiere de maduración cognitiva y lingüística. El índice de cohesión narrativa (Iandolo, 2011) tiende a subir con rapidez hacia el tránsito entre los 10 y 11 años de edad.

De acuerdo con lo hallado en esta investigación, se comparte con Iandolo (2011), la evolución de la narrativa desde la perspectiva biológica y cronológica, en la cual la edad es el factor central del desarrollo narrativo del niño en edad escolar. La información consignada en las tablas No. 4 y 5 es evidencia de los detalles que se destacan en este informe y que han sido sustentados con las evidencias teóricas citadas.

Tabla 4. Narrativas de la Actividad No. 4

ESTUDIANTE	NARRATIVA
E1	Habia una vez una princesa llamada Rosita que se encontro con sus amigos llamados pepe y pablo y le dijeron a Rosita que si queria ir con ellos al bosque y Rosita les dijo que si de repente los amigos de Rosita se perdieron y ella no sabia y se fue por otro camino desconocido y vio cafe, platano, fincas, agricultores. De un momento a otro Rosita se encontró con un enorme y feroz dragon. Rosita tenia mucho miedo cuando se encontro con el dragon. Rosita tenia un amuleto que le podia hablar con los animales le dijo al feroz dragon. Quieres ser mi amigo el dragon lo penso y le dijo si quiero ser tu amigo Rosita le pidio el favor a el dragon que si la ayudaba a salir del bosque y el dragon la ayudo a salir y se encontraron con un hermos castillo alli se encontraron con un principe y compartieron un buen tiempo al principe se le ocurrio una idea de pedirle matrimonio a Rosita y ella le dijo que si y vivieron felices por siempre
E2	chinchina tierra querida de Colombia contiene gente amigable con mucho cafe, no es una ciudad pero es un municipio alegre y hermoso. producimos el mejor cafe del mundo con la segunda fabrica mas grande del mundo del cafe con el lago que tenemos le brindamos energia a quindio, caldas y risaralda, tambien tenemos una flora y fauna hermosa e interesante y lo mas interesante es que tenemos unas muy grandes compañias de colombia y el mundo pero lo mas importante es el cafe por que sin el no tendríamos fama en el mundo y tambien por que nos quedariamos sin la vida económica asi seamos ricos, pobres o lo que sea no importa por que somos colombianos de alma y nunca nos quitaran nuestros hermosos paisajes y nuestro delicioso cafe. Fin

E3	La imagen numero 13 me recuerda cuando fui a una finca estaba de dia yo y mi familia fuimos a pescar yo no pude atrapar ningun pez y con los pescados que atrapamos nos los llevamos para cocinarlos despues de almorzar espere 20:00 minutos para meterme a la piscina y nade hasta la noche ademas entrene para una competencia que me tocaba en 3 dias y al siguiente dia me fui. Despues de dos dias hoy era el dia de la competencia y quede de 1 puesto y yo estaba triste por que no íbamos a volver a la finca. La imagen numero 4 cuando vivia en cali yo y mis amigos nos veniamos todos los dias salimos para jugar y un dia me tuve que mudar a chinchina y perdi a todos mis amigos y tube que conseguir nuevos amigos
E4	Había una vez una niña llamada Emily que vivia en una finca en filadelfia ase 9 años ella es una niña alegre guisiosa ella vivia en una finca yena de flores ella le gustava ir a coger cafe. Ella y su familia se ivan a montar caballo y se ivan con sus 2 perros y con sus 3 gatos. Ella estava muy feliz con su papá y su mamá y ellos y le dijeron que iva a tener una bebe ella estava contenta y la mama tuvo a la bebe en manizales la tuvo y la llamo karol ella es una niña muy alegre ella fue creciendo y crecio en chinchina. Chinchina es un pueblo muy alegre bonito el cafe Avunda los dos trabajan el papa agricultor y la mamá trabaja en una empresa como operaria
E5	Hola soy Maria Elena y me encuentro ubicada en chinchiná la cual me a rregalado experiencias hermosas, les voy a contar una de tantas experiencias: Era un domingo soleado y yo me encontraba dormida, me despierto bajo las escaleras para desayunar y encuentro a mamá haciendo maletas, le pregunto ¿A dónde vamos? Y ella me responde a la finca de tu tio!, entonces empacamos maletas y nos fuimos camino a la finca . Cuando llegamos no hize mas que observar el paisaje tan bello, despues del almuerzo mi tio me dijo que fueramos a recoger cafe y asi fue cuando llegamos pude notar que habia demaciado cafe!, nos divertimos mucho recogiendo cafe. Pasaron 3 dias y llego la hora de irse a casa lo admito fueron los mejores 3 dias de mi vida! Y tambien una de las mejores experiencias!
E6	Avia una vez. Cuando tuve una experiencia por sendas de café, que me recuerdan a un vaije que tuve por cafetales, fue una experiencia inolvidable, desde esa altura se veía chinchina, el lago y otras ectarias de café sin embargo se beia la fabrica de café central elaborada y trabajadora para acer café. Chinchina mi gran hogar y mi patria contenedora de gra bejetacion bariedad, muy hermosa, por las mañanas siempre tomo café que me recuerdan al vaije que tuve en un principio.

	Siempre tendre un lindo recuerdo asia las maravillas de mi municipio. Ejemplos: cafetales, montañas y llanuras

Tabla 5 ***. Estructura narrativa (Actividad No. 4)***

ESTUDIANTE	ESTRUCTURA (inicio, desarrollo, conclusión)	SECUENCIALIDAD (Coherencia)	TEMPORALIDAD (Antes, ahora, después)	ESPACIO (Describe las características, cómo es el contexto, cómo es el lugar)
E1	Habia una vez una princesa llamada Rosita que se encontro con sus amigos llamados pepe y pablo y le dijeron a Rosita que si queria ir con ellos al bosque y Rosita les dijo que si… De un momento a otro Rosita se encontró con un enorme y feroz dragon. Rosita tenia mucho miedo cuando se encontro con el dragon. Rosita tenia un amuleto que le podia hablar con los animales le dijo al	… pepe y pablo y le dijeron a Rosita que si queria ir con ellos al bosque y Rosita les dijo que si de repente los amigos de Rosita se perdieron y ella no sabia y se fue por otro camino desconocido y vio cafe, platano, fincas, agricultores… Rosita le pidio el favor a el dragon que si la ayudaba a salir del bosque y el dragon la ayudo a salir y se encontraron con un hermos castillo alli se encontraron con un principe y compartieron	Habia una vez… …los amigos de Rosita se perdieron… …De un momento a otro… un hermos castillo alli se encontraron con un principe y compartieron un buen tiempo… … y vivieron felices por siempre…	ir con ellos al bosque y Rosita les dijo que si de repente los amigos de Rosita se perdieron y ella no sabia y se fue por otro camino desconocido y vio cafe, platano, fincas, agricultores. De un momento a otro Rosita se encontró con un

	feroz dragon. Quieres ser mi amigo el dragon lo penso y le dijo si… se encontraron con un principe y compartieron un buen tiempo al principe se le ocurrio una idea de pedirle matrimonio a Rosita y ella le dijo que si y vivieron felices por siempre	un buen tiempo al principe		enorme y feroz dragon…
E2	chinchina tierra querida de Colombia contiene gente amigable con mucho cafe, no es una ciudad pero es un municipio alegre y hermoso… con el lago que tenemos le brindamos energia a quindio, caldas y risaralda, tambien tenemos una flora y fauna hermosa e interesante y lo mas interesante es que tenemos unas muy grandes compañias de colombia y el mundo… asi	chinchina tierra querida de Colombia contiene gente amigable con mucho cafe, no es una ciudad pero es un municipio alegre y hermoso. producimos el mejor cafe del mundo con la segunda fabrica mas grande del mundo del cafe con el lago que tenemos le brindamos energia a quindio, caldas y risaralda,…	producimos el mejor cafe del mundo con la segunda fabrica mas grande del mundo del cafe con el lago que tenemos le brindamos energia a quindio, caldas y risaralda, tambien tenemos una flora y fauna hermosa e interesante y lo mas interesante es que tenemos unas muy grandes compañias de colombia y el mundo pero lo mas importante es el cafe por que sin el no tendríamos fama en el mundo…	chinchina tierra querida de Colombia… tambien tenemos una flora y fauna hermosa e interesante y lo mas interesante es que tenemos unas muy grandes compañias de colombia y el mundo

	seamos ricos, pobres o lo que sea no importa por que somos colombianos de alma y nunca nos quitaran nuestros hermosos paisajes y nuestro delicioso cafe. Fin			
E3	La imagen numero 13 me recuerda cuando fui a una finca… fuimos a pescar yo no pude atrapar ningun pez y con los pescados que atrapamos nos los llevamos para cocinarlos despues de almorzar espere 20:00 minutos para meterme a la piscina y nade hasta la noche… era el dia de la competencia y quede de 1 puesto y yo estaba triste porque no íbamos a volver a la finca.	La imagen numero 4 cuando vivia en cali yo y mis amigos nos veniamos todos los dias salimos para jugar y un dia me tuve que mudar a chinchina y perdi a todos mis amigos y tube que conseguir nuevos amigos	cuando vivia en cali yo y mis amigos nos veniamos todos los dias salimos para jugar y un dia me tuve que mudar a chinchina	vivia en cali yo y mis amigos nos veniamos todos los dias salimos para jugar y un dia me tuve que mudar a chinchina

E4	vivia en cali yo y mis amigos nos veniamos todos los dias salimos para jugar y un dia me tuve que mudar a chinchina… Ella y su familia se ivan a montar caballo y se ivan con sus 2 perros y con sus 3 gatos. Ella estava muy feliz con su papá y su mamá y ellos y le dijeron que iva a tener una bebe ella estava contenta y la mama tuvo a la bebe en manizales la tuvo y la llamo karol ella es una niña muy alegre ella fue creciendo y crecio en chinchina… Avunda los dos trabajan el papa agricultor y la mamá trabaja en una empresa como operaria.	ella vivia en una finca yena de flores ella le gustava ir a coger cafe. Ella y su familia se ivan a montar caballo y se ivan con sus 2 perros y con sus 3 gatos. Ella estava muy feliz con su papá y su mamá y ellos y le dijeron que iva a tener una bebe ella estava contenta y la mama tuvo a la bebe en manizales	vivia en una finca en filadelfia ase 9 años ella es una niña alegre guisiosa ella vivia en una finca yena de flores ella le gustava ir a coger cafe. Ella y su familia se ivan a montar caballo y se ivan con sus 2 perros y con sus 3 gatos. Ella estava muy feliz con su papá y su mamá y ellos y le dijeron que iva a tener una bebe ella estava contenta y la mama tuvo a la bebe en manizales la tuvo y la llamo karol ella es una niña muy alegre ella fue creciendo y crecio en chinchina…	una finca en filadelfia ase 9 años ella es una niña alegre guisiosa ella vivia en una finca yena de flores… . Chinchina es un pueblo muy alegre bonito el cafe
E5	Hola soy Maria Elena y me encuentro ubicada en chinchiná la cual	Era un domingo soleado y yo me encontraba dormida, me despierto bajo las escaleras para	¿A dónde vamos? Y ella me responde a la finca de tu tio!... . Cuando llegamos…	Era un domingo soleado y yo me

	me a rregalado experiencias hermosas, les voy a contar una de tantas experiencias… me despierto bajo las escaleras para desayunar y encuentro a mamá haciendo maletas, le pregunto ¿A dónde vamos? Y ella me responde a la finca de tu tio!, entonces empacamos maletas y nos fuimos camino a la finca… Pasaron 3 dias y llego la hora de irse a casa lo admito fueron los mejores 3 dias de mi vida! Y tambien una de las mejores experiencias!	desayunar y encuentro a mamá haciendo maletas, le pregunto ¿A dónde vamos? Y ella me responde a la finca de tu tio!, entonces empacamos maletas y nos fuimos camino a la finca . Cuando llegamos no hize mas que observar el paisaje tan bello, despues del almuerzo mi tio me dijo que fueramos a recoger café…	Pasaron 3 dias y llego la hora de irse a casa lo admito fueron los mejores 3 dias de mi vida!	encontraba … observar el paisaje tan bello, despues del almuerzo mi tio me dijo que fueramos a recoger cafe y asi fue cuando llegamos pude notar que habia demaciado cafe!, nos divertimos mucho recogiendo cafe.
E6	Avia una vez. Cuando tuve una experiencia por sendas de café, que me recuerdan a un vaije que tuve por cafetales, fue una experiencia inolvidable, desde	Cuando tuve una experiencia por sendas de café, que me recuerdan a un vaije que tuve por cafetales, fue una experiencia inolvidable, desde esa altura se veía chinchina, el lago y otras ectarias de	Avia una vez. Cuando tuve una experiencia por sendas de café, que me recuerdan a un vaije que tuve por cafetales…	Chinchina mi gran hogar y mi patria contenedora de gra bejetacion bariedad, muy

	esa altura se veía chinchina, el lago… Chinchina mi gran hogar y mi patria contenedora de gra bejetacion bariedad, muy hermosa, por las mañanas siempre tomo café que me recuerdan al vaije que tuve en un principio.Siempre tendre un lindo recuerdo de las maravillas de mi municipio.Ejemplos : cafetales, montañas y llanuras	café sin embargo se beia la fabrica de café central elaborada y trabajadora para acer café.	hermosa, por las mañanas siempre tomo café que me recuerdan al vaije que tuve en un principio…

CAPÍTULO 5

5.1. Conclusiones

- A partir de los antecedentes investigativos y fuentes teóricas consultadas, se hallaron frecuentes referencias al uso de pruebas para el análisis y la medición de la competencia cognitivo-lingüística de la narración. Por lo general estas pruebas son originarias de Estados Unidos o de países europeos (España, por ejemplo) y se aplican a niños y niñas colombianas. Sin desconocer la trayectoria y utilidad de tales baterías de preguntas, se considera preciso que se adapten a las características contextuales y académicas de los niños colombianos.
- Al iniciar este proceso, se encontró un pobre desarrollo narrativo en los seis niños y niñas que participaron en la investigación; desde ese hallazgo se valida la realización de la unidad didáctica y su ejecución con estudiantes de cuarto grado. Por tal motivo, la potenciación de las competencias escriturales a través del desarrollo de habilidades narrativas ha sido una tarea esencial en el proceso de enseñanza del lenguaje en básica primaria.
- La elaboración y ejecución de la unidad didáctica implicó para la docente la revisión de paradigmas alrededor de la enseñanza que ha estado basada en una simple transmisión de conocimientos. La técnica utilizada permitió dar cuenta de la necesidad e idoneidad de programar de manera meticulosa y sistemática, un conjunto de secuencias didácticas que permitieran a niños y niñas no solo la evaluación sino también la planeación de formas diferentes de aprender y adquirir competencias escriturales y narrativas.
- El trabajo propuesto en la unidad didáctica, permitió la apertura de espacios educativos amenos y una relación estudiante-maestro más cercana y centrada en el aprendizaje. Las actividades ejecutadas, más los avances en la enseñanza convencional en la etapa de transición entre cuarto y quinto grado, les permitió a los estudiantes evolucionar en sus habilidades narrativas y competencias escriturales.
- Las habilidades narrativas contribuyen con el desarrollo del pensamiento espacial y temporal de los estudiantes; ambos tipos de pensamiento son necesarios para

comprender el mundo que los rodea. Sería relevante dar continuidad a la aplicación de la unidad didáctica y al seguimiento a los niños que hicieron parte de esta investigación.

- Tanto desde las referencias teóricas, de otras investigaciones y de las evidencias mostradas en este estudio, fue posible dar cuenta de la relación entre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, emocional y cronológico de los estudiantes como componentes que, conjugados, influyen en el alcance o no de competencias narrativas y escriturales durante la infancia.
- La habilidad de la narración está relacionada con las demás habilidades cognitivo lingüísticas, porque su estructura contribuye a organizar y reorganizar todas las expresiones de la ciencia y la cultura. Para el desarrollo de un pensamiento científico, es necesario formar a los estudiantes desde edades tempranas en la estructuración de textos, lo que a su vez posibilita la formalización del pensamiento. La habilidad narrativa lleva a ubicar espacial y temporalmente un fenómeno, a comprender la causalidad simple y compleja, a expresar cualquier tipo de texto de forma estructural; es decir, que contenga un inicio, un desarrollo y unas conclusiones y a vigilar la coherencia de las ideas que se expresan mediante la narración. Este tipo de trabajo se hizo en la unidad didáctica propuesta, en la que se identificaron obstáculos y debilidades, los cuales representan información importante para los docentes, dado que es allí donde se debe enfocar la aplicación de la didáctica.

5.2. Recomendaciones

Si bien los resultados de investigaciones sobre la aplicación de las pruebas de origen norteamericano y europeo, han sido de gran aporte para esta investigación, se recomienda que en próximos estudios se realicen más procesos de corte cualitativo y en particular de investigación aplicada. Se hace referencia específicamente a investigaciones similares a la que se presenta en este informe, en la que se construyan cuestionarios o pruebas adecuadas no solo al contexto, sino también que trasciendan la medición del conocimiento de los

estudiantes hacia la implementación de unidades didácticas útiles en el tiempo real de las investigaciones.

Se ha recomendado a la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Chinchiná, que la unidad didáctica propuesta en este trabajo, sea validada a través de su uso y adecuación a las necesidades de los distintos grados de la básica primaria. Esto con el fin de usar el conocimiento producido en favor de la potenciación de las competencias escriturales y lectoras en el área de lenguaje y en las demás áreas del conocimiento.

Se sugiere continuar la investigación en el área de la enseñanza del lenguaje con trabajos similares a este, a través de la consolidación de la unidad didáctica como estrategia de trabajo articulado, ordenado y contextualizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J.M. (1985): "Qquels types de textes?", en Le francais dans le momde, No. 1992. (1987): "Types de séquenses textuelles élémentaires". Pratiques, 56.

Ames, L. B. (1966). Children's stories. *Genetic Psychology Monographs*, 73, 337-396.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Arango G. L.; Aristizábal A. N.; Cardona T. A.; Herrera C. S. y Ramírez C. O. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria.* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales.

Arias, N. y Hederich, C. (2010). *Diferencias en la lectura conjunta inicial adulto-niño y su relación con el estilo cognitivo del adulto.* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Baumgartner, E., & Devescovi, A. (2001). *I bambini raccontano: lettura, interazione sociale e competenza narrativa*. Trento, Italia: Centro Studi Erickson.

Bayona, C. & Flórez, R. (2006). *El lobo y las gallinas. Hacia un análisis descriptivo de las narrativas infantiles.* (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Bonilla y Rodríguez. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural comlexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, *13* (4), 377-388.

Bruner, J. (1983). *Child Talk*. Nueva York: Norton.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.

Bruner, J. S. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Bruner, J. S., Jolly A., & Sylva, K. (1976). *Play: its role in development and evolution*. Nueva York: Basic Books.

Bruner, J., & Feldman, C. F. (1996). *Group narrative as a cultural context of autobiography*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En *leer para comprender, escribir para transformar* (p.53, 60). Bogotá: Serie río de letras.

Duval, R. (1992-1993): "Argumenter, demontrer, expliquer: ¿continuité ou ruptura cognitive?". *Petit X*, 31. *Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències*.

Fein, G. C., Ardilia-Rey, A., & Groth, L. A. (2000). The narrative connection: stories and literacy. En K. Roskos & J. Christie (Eds.), *Literacy and play in the early years:*

cognitive, ecological and sociocultural perspectives (pp. 27-44). Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum.

Fein, G. G. (1995). Toys and stories. En A. D. Pellegrini (Ed.), *The future of play theory* (pp. 151-164). Albany: State University of New York Press.

Feldman, C. F., Bruner, J., Kalmar, D., & Renderer, B. (1993). Plot, plight and dramatism: interpretation at three ages. *Human Development*, 36, 327-342.

García-Debanc, Cl. (1994): "Aprendre á justifier par écrit une réponse: Analyses liguistiques et perspectives didactiques". *Practiques*, 84.

Grau Verge, F. (2014). El tratamiento del relato histórico en las aulas de secundaria. En Pagès, J.y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 1, Servei de Publicacions de la Universitat Autónoma de Barcelona/AUPDCS.

Guzmán T. L.; Fajardo V. M. y Duque A. C. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de Psicología*, *24*(1), 61-83. doi: 10.15446/rcp.v24n1.42314

Hernández Sampieri, R., y Otros (2006). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw Hill.

Iandolo, G. (2011). *El desarrollo de las competencias narrativas: forma, cohesión y equilibrio de contenido a través del test proyectivo de la familia de los osos.* (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Iandolo, G., del Barrio C., & Linaza, J. (2011). El test de la Familia de los Osos: desarrollo y estabilidad de los cuentos de niños españoles. *En preparación*.

Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011a). El test de los Osos: microestructura local y macroestructura global de las narraciones infantiles. *En preparación.*

Iandolo, G., Esposito, G., & Venuti, P. (2011b). Contenidos positivos y negativos de las narraciones infantiles. *En preparación*.

Jorba, J. (2000) *Hablar y Escribir para Aprender: Uso de la Lengua en Situación de Enseñanza Aprendizaje desde las Áreas Curriculares.* Madrid: Síntesis.

Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-94.

Kremer, K.E., Kendeou, P., White, M.J., y Lorch, E.P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.

López, A. (1990): *Saber enseñar a escribir, definir, argumentar*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

López, Y. (2013). *El placer de la lectura y la escritura en la escuela. Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren Nuevos caminos en la escuela.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Serie Río de letras. Libros maestros PNLE. p. 15, 16.

MacAdams, D.P. (2011). Narrative Identity. En Schwartz, S.J.; Luyckx, K. & Vignoles (Ed.), V.L. *Handbook of identity theory and research*, New York, NY: Springer. macroestructura global de las narraciones infantiles. *En preparación*.

Mandler J. (1984). *Stories, scripts and scenes: aspects of a schema theory*. Hillsdale, Nueva Jersey: Laerence Erlbaum Associates.

Martínez, T. R. (2015). *Desarrollo de habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años un estudio longitudinal.* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.

McCabe, A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mcewan, H. & Kieran, E. (1998). *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

McKeough, A. (1997). Narrative knowledge and its development: toward an integrative framework. *Issues in Education: Contributions form Educational Psychology*, 2, pp.146-155.

MEN (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.* Santafé de Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.

MEN (2003). *Estándares Básicos de Matemáticas y Lenguaje, Educación Básica y Media.* La Revolución Educativa. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html

MEN (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Revolución Educativa Colombia Aprende. Editorial Ministerio de Educación Nacional.

Nelson, K (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Development Perspectives*, 4 (1), 42-47.

Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Norris y Ennis (1989). *Evaluando el pensamiento crítico*. Midwest Publications, Pacific Grove, CA.

Orrego, M, Tamayo O.E. y Ruiz, F. (2016). Unidades didácticas para la enseñanza de las ciencias. (Colección de estudios Sociales y Empresariales); Editorial Universidad Autónoma de Manizales. Manizales.

Pagès Blanch, J. & Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. Cedes, Campinas*, 30. Retrieved from http://www.scielo.br/ pdf/ccedes/v30n82/02.pdf

Perrenoud, Ph. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago de Chile), XIV, n° 3, pp. 311-321.

Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la Historia en el bachillerato.* México: Plaza y Valdés.

Prego, S. & Armas, X. (2014). Y sometieron a los pueblos indios que había allí. Competencia narrativa de estudiantes de bachillerato sobre la Historia de los Estados Unidos. En Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 1, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona/AUPDCS.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. III). Chicago: University of Chicago Press

Rollo, D. (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico*. Roma: Carocci.

Rosa, A.; Travieso, D.; Blanco, F. & Huertas, J. A. (1999). Argumentando sobre el cambio histórico. Explicaciones sobre el pasado, el presente y el futuro de España. *Psicología Política*, 18.

Sanmartí, N. (2000). El diseño de las unidades didácticas. Cap. 10. En: Perales P., F.J. y Canal de León, P. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Barcelona: Editorial Marfíl – Colección Ciencias de la Educación.

Sant, E., Blanch, J., Santisteban, A., González–Monfort, N. y Freixa, M. (2014) ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados.* (18-19) ISSN 0328-820X, pp. 166-182. Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de La Plata.

Sant, E.; González–Monfort, N.; Pagès, J.; Santisteban, A. & Oller, M. (2014). La Historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los segadores. Los protagonistas de la Historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.): *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol 2. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona/AUPDCS.

Santisteban Fernández, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric: Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les ciències socials*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado en http://www.tdx.cat/TDX-0620106-235409/index.html

Seixas, P. (1993). Popular film and young people's understanding of the history of Native American– White relations. *History Teacher*, *26* (3).

Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Florencia: Giunti. *socials*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado en http://www.tdx.cat/TDX-0620106-235409/index.html

Spinillo, A. G., & Pinto, G. (1994). Children's narratives under different conditions: a comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-193.

Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 2, 73-80.

Strickland, D.S. (1988). Reading, writing and oral language. *The reading teacher*, 42, 240-241. (Junio 18, 2005).

Sutton-Smith, B. (1981). *The folkstories of children.* Pensilvania: University of Pennsylvania Press.

Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Nueva Jersey: Eirlbaum.

VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation–State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1). Doi: 10.3102/0091732X07311065

Veslin, J. (1988). Quels textes scientifiques espere-t on voir les éléves ecrire. Aster No. 6

Villalón, G. & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la Historia escolar? La enseñanza de la Historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 17. Wertsch, J. V. (2000). Narratives as Cultural Tools in Sociocultural.

Westby, C. (1991). Learning to talk-talking to learn: oral-literate language difference. En Simon, C. S. (Ed), *Communication skills and classroom success* (pp.181-218). San Diego: College Hill.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de ideas previas.

Universidad Autónoma de Manizales
Maestría en Enseñanza de las Ciencias
Institución Educativa Santa Teresita
Chinchiná 2017

Instrumento de Ideas Previas

El siguiente instrumento consta de la observación de images alusivas al tema: *el Paisaje Cultural Cafetero.* Se aplica con el proposito de identificar las características de la narración que emplean los niños del grado cuarto sobre secuencia de imágenes del *Paisaje Cultural Cafetero.*

Grado: 4-3

Participantes: 43 estudiantes. Se seleccionan seis a los cuales se les realizará el análisis correspondiente

Actividad 1. VAMOS AL MUSEO

El lugar se organizará con imágenes alusivas al *Paisaje Cultural Cafetero*, cada una de ellas asignada con un número, el lugar se ambientará con música propia de la región Andina. Al terminar el recorrido los estudiantes recibirán una hoja de block, elijen 2 imágenes que más les haya llamado la atención y que les recuerde algún suceso de la vida cotiana para que en una página hagan una narrativa de acuerdo a lo que les suguiere las fotografías.

Después de plasmar la narrativa los estudiantes se ubican en forma circular para realizar un conversatorio sobre la actividad realizada.

Preguntas:

- ¿Cómo llamarías esta exposición y por qué?
- ¿Qué imágenes le recuerdan algún suceso de la vida cotidiana?
- ¿Qué recuerdos le traen las imágenes que más le llamaron la atención?
- ¿Estas imágenes representan la cultura de nuestra región, explique?
- ¿Por qué crees que las imágenes representan paisajes culturales?

 1	 2	 3
 4	 5	

Actividad 2.

Después del recorrido por el museo seleccione dos imágenes que más le hayan llamado la atención y construya una narración de experiencias vividas en este contexto.

Anexo 2. Unidad Didáctica

Institución Educativa Santa Teresita

Municipio de Chinchiná

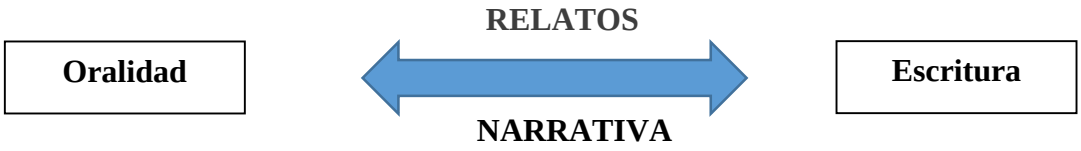
Unidad Didáctica

Habilidad Narrativa y Competencia Escritural

Introducción

Recientes investigaciones en el campo de la lingüística, han demostrado que las experiencias de los niños influyen directamente en las habilidades escriturales; en la medida que haya cualquier bagaje cultural el conocimiento será fecundo ya que la narrativa es vista como una metáfora de la preocupación humana por contar situaciones o acciones de historias pasadas; algo equivalente a la gramática del relato.

Según "J.M. Schaeffer y J. Bruner han coincidido en considerar la narración como un importante instrumento de conocimiento humano, que comparan con la modalidad científica de pensamiento (Sin duda es importante aquí la sugerencia de Ricoeur, para quien Los relatos son "modelos para volver a describir el mundo")" es decir, la narrativa es una partida poderosa para el desarrollo del pensamiento tomando el relato como un puente entre la oralidad y la escritura.



En este aspecto es importante resaltar un instrumento de conocimiento que aporta a las habilidades meta- lingüísticas como son las unidades didácticas ya que actúa como medio integrador de los elementos que en ellos intervienen, tiene en cuenta las competencias que deben alcanzar el alumnado, recursos y metodología a desarrollar.

Es por ello, que el propósito de este trabajo es potenciar las habilidades cognitivo-lingüísticas a través del diseño de una unidad didáctica donde se muestre la secuencia narrativa que deben aplicar los estudiantes de quinto de básica primaria de la Institución

Educativa Santa teresita y hacer un análisis exhaustivo de los procesos escriturales de los mismos donde se describe el recorrido inicial partiendo de ideas previas, nuevos saberes, dificultades y el resultado final observándose avances en las habilidades lingüísticas.

Presentación del tema

La unidad didáctica presenta la secuencia que se debe seguir metodológicamente es decir, debe partir de un plan de trabajo fundamentada por estrategias pedagógicas, psicológicas y sociológicas puesto que se integra los elementos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje, este proceso debe coordinar fines y medios por tanto programar una unidad didáctica tiene el objetivo de dar respuestas a diferentes componentes.

En este caso se parte de premisas arrojadas en un pre-test realizado a un grupo de investigación siendo este el grado cuarto, la población estuvo constituido por 40 estudiantes de la institución Santa teresita del año 2017 en el segundo periodo escolar; para efectos de la evaluación de los desarrollo narrativos, se tomó como muestra las composiciones realizadas por los estudiantes después de una actividad llamada "Vamos al Museo" la cual permitió analizar las dificultades que tienen los estudiantes en la fase escritural pues se observaron vacíos en la parte de coherencia en tiempo, espacio y aspectos gramaticales como conjugación de verbos, adjetivos, sinónimos, antónimos y especialmente lenguaje escaso para su edad escolar.

Para dar continuidad a esta investigación en el año 2018 se tendrán en cuenta los siguientes elementos:

¿Qué objetivos se debe plantear el profesor?

¿Qué competencias van a desarrollar y/o alcanzar los estudiantes?

¿Qué actividades realizarán los estudiantes?

¿Cómo organizar dichas tareas y qué recursos empleará?

¿Qué instrumentos se utilizarán para aplicar la evaluación?

¿Cómo evaluar los resultados y eficiencia de estas actividades en función de los objetivos propuestos?

Este trabajo consiste en elaborar ocho (8) talleres de secuencias narrativas tomando como tema eje el paisaje cultural cafetero donde se integran contenidos y competencias básicas en las áreas de castellano, sociales y artística, presentado fases de trabajo de manera lógica y sistemática teniendo en cuenta necesidades, intereses de los alumnos y la posibilidad de jalonar y transformar los conocimientos en función de sus preconceptos e ideas previas de su cotidianidad a través de una metodología activa y significativa que de oportunidad a los estudiantes de expresar y plasmar todas las experiencias de su entorno y mostrar los avances en cuanto a producción textual.

También se deben incluir otros aspectos relevantes en el diseño de esta unidad como son los derechos básicos de aprendizaje, atención a los estudiantes con capacidades diversas y actividades complementarias y extra-escolares.

Plan de Acción de la Unidad Didáctica

Los instrumentos aplicados en este periodo serán:

Matrices conceptuales:

a. La narrativa como la capacidad para crear mundos posibles a través del lenguaje y las diferentes formas de representación textual.

b. Las experiencias como construcción cultural a partir de los referentes y saberes previos de los estudiantes.

c. El proceso de la alfabetización creativa como alternativa para la construcción de un estilo escritural y la identidad personal como posibilidad de reconocimiento.

d. El cambio actitudinal de los estudiantes entendido como el desarrollo de la sensibilidad frente a su entorno inmediato.

Pautas pedagógicas para las actividades de la secuencia didáctica

a. Taller exploratorio y motivacional: Escritura misteriosa.

b. Taller contenidos conceptuales y procedimentales: apropiación de nociones y estrategias para la comprensión y composición de relatos narrativos y desarrollo de ejercicios prácticos de cada eje de contenido.

c. Encuesta sobre aspectos generales de la cultura del paisaje cultural cafetero.

d. Narrativa de experiencias: Salida pedagógica.

Entrevista no estructurada sobre percepciones generales del proceso del café a propósito de la experiencia de la visita a la fábrica Buendía.

e. Coherencia y conectores para escritores. Producción textual a partir de las experiencias de la salida

f. Composiciones textuales a partir de consultas realizadas en diferentes componentes del paisaje cultural cafetero.

¿Por qué los caficultores sembraban en montañas y que técnicas aplicaban?

¿Qué aspectos tuvo la UNESCO para elegir al municipio de Chinchiná como patrimonio del paisaje cultural?

¿Qué departamentos forman parte del paisaje cultural cafetero?

g. Taller N° 6 Desafío de escritores

h. Taller N° 7 Interpretación de imágenes

i. Taller N° 8 Composición de un relato final a manera de evaluación final.

TALLER N° 1

Fecha: 23 de febrero 2018

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
Identifica el propósito comunicativo de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.	Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto. Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra y adecúa su entonación según las marcas textuales, ortográficas y de puntuación.

ESCRITURA MISTERIOSA

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
PROCESO	ACTIVIDADES
MOTIVACIÓN/INDUCCIÓN Lectura Saberes previos	Conversatorio sobre evocación de momentos importantes de la primera actividad llamada el museo. ¿Qué imágenes recuerdan sobre el paisaje cultural cafetero?, ¿cómo eran los paisajes, que estudiantes participaron en este momento que les llamó la atención? Video- canción: Por los caminos caldenses. ¿Qué frases les llamó la atención por qué? ¿Con qué lo asocia en su vida cotidiana?
CONCEPTUALIZACIÓN/COMPRENSIÓN Explicación magistral.	En este trabajo de animación a la lectura y escritura vamos aprender a escribir cuentos. Para ello se les van a dar algunas técnicas e ideas para que cada día puedan mejorar en su escritura y los pueda compartir con sus amigos y convertirse en un gran escritor. El concepto de **cuento** proviene del latín, *compŭtus, esto* quiere decir *cuenta*. El cuento es un relato o narración, más bien corta, de un hecho, que suele ser imaginario. Normalmente los cuentos se caracterizan por poseer

	pocos personajes, donde suele existir un solo personaje principal. Además su argumento suele ser más bien simple. Esta característica se debe a la escasa capacidad de utilizar recursos literarios debido a la brevedad de la narración. Tradicionalmente **los cuentos se estructuran** partiendo de una introducción, luego la misma es desarrollada, se presenta un conflicto, es decir el nudo del relato. Este será resuelto, es decir el desenlace o cierre del cuento. Estos textos son escritos en prosa y son hechos para una lectura de corrida, es decir que no debe ser interrumpida como una novela, ya que es posible que se pierda la intención literaria Fuente: http://concepto.de/cuento/#ixzz573GGrJrz
APROPIACIÓN/APLICACIÓN Actividades de profundización.	Taller **Aprendamos a escribir un cuento dirigido con preguntas misteriosas.** La profesora escribe en el tablero las siguientes preguntas para que los estudiantes respondan imaginando todas las respuestas. Se seleccionarán los mejores escritos teniendo en cuenta la coherencia entre los hechos. Preguntas a responder ¿Quién? ¿Con quién? ¿Qué pasó? ¿Cuándo sucedió? ¿Cómo sucedió? ¿Cómo solucionaron?
EVALUACIÓN	Actividad Individual Puesta en común. El estudiante que desee compartir la lectura del cuento. Lectura por parte del profesor para destacar las acciones, personajes, lugar, tiempo.
RECURSOS	Hojas, lápiz, borrador, T.V

TALLER N° 2

Fecha: 26 de febrero 2018 grupo: 5.3

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	**COMPETENCIAS**
	Comprende el uso de imágenes, gráficos, tablas, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto. Comprende que el vocabulario técnico sirve para precisar información y que las palabras pueden tener diferentes significados de acuerdo con el contexto en el que se encuentran.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
PROCESO	ACTIVIDADES
MOTIVACIÓN/INDUCCIÓN Lectura Saberes previos ¿Hay en la lectura acciones? ¿Qué personajes describieron? ¿En qué tiempo estaban narrando la historia? ¿Qué sucedió en la historia?	**LECTURA** Cuando acabé eran como las diez y media. Como no estaba cansado me puse a mirar por la ventana. Había oscurecido, pero de vez en cuando se oía un motor de un carro que no acababa de apagar. También se escuchaba roncar a Pacho, los ronquidos pasaban hasta las cortinas de la ducha. Tenía gripe y no podía respirar bien cuando dormía. Lo que es mi tío tenía de todo, sinusitis, ronquera, moquera, dientes horribles, mal aliento y olor terrible en las axilas y pies. Daba hasta lastima. Texto sacado y modificado de El guardián entre el centeno. J.D Salinger https://www.youtube.com/watch?v=wxVKmi40vWY
CONCEPTUALIZACIÓN/COMPRENSIÓN Explicación magistral.	¿Qué son las secuencias narrativas? Las secuencias narrativas tienen como objetivo dar a conocer una serie de acciones y acontecimientos que se desarrollan a lo largo de un periodo temporal y dentro

	de un espacio determinado. Debido a que las acciones y acontecimientos se organizan como una sucesión de eventos acaecidos en un espacio y tiempo, es muy frecuente la utilización de conectores temporales, así como las formas verbales del pasado.
APROPIACIÓN/APLICACIÓN Actividades de profundización.	Taller Se entrega un taller con preguntas a cada niño para que respondan de manera escrita. En el texto se puede observar la secuencia narrativa a través de las siguientes preguntas. **1. ¿Qué acciones encuentras en la lectura?** Cuando acabé eran como las diez y media. Como no estaba cansado me puse a mirar por la ventana. **¿Qué acontecimientos descubrieron?** Había oscurecido. El motor del coche que se escuchaba. También se oía roncar a Pacho. **¿Hay descripciones en el texto? Cuáles.** El tío era un hombre que tenía de todo, sinusitis, ronquera, moquera, dientes horribles, mal aliento y olor terrible en las axilas y pies. Daba hasta lastima. Se observan en los primeros escritos seis eventos o acciones por lo tanto hay una secuencia narrativa de tiempo y espacio. **¿En qué tiempo estaban conjugados los verbos?** Verbos: tiempo pasado.
EVALUACIÓN	Actividad Individual Puesta en común.

	El estudiante que desee compartir las respuestas lo hace de forma oral donde explica cada concepto comprendido. Retroalimentación del profesor a través de preguntas y respuestas. Aclarar dudas y respuestas incorrectas por medio de ejemplificaciones.
RECURSOS	Hojas, lectura, lápiz, tablero.

TALLER N° 3

FECHA: 28 de febrero 2018 hora: 3: pm

SALIDA PEDAGÓGICA: VISITA A LA FÁBRICA BUENDÍA

NARRATIVAS DE EXPERIENCIAS

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	**COMPETENCIAS**
	Comprende el uso de imágenes, gráficos, tablas, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto. Comprende que el vocabulario técnico sirve para precisar información y que las palabras pueden tener diferentes significados de acuerdo con el contexto en el que se encuentran.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
PROCESO	ACTIVIDADES
MOTIVACIÓN/INDUCCIÓN Torbellino de preguntas	La profesora antes de la visita a la fábrica Buendía hace diferentes preguntas para Que los estudiantes tengan una idea delo que se va a realizar en este sitio. ¿Conocen la fábrica Buendía?, ¿en qué barrio está ubicada?, ¿cómo se llamaba antes? ¿Saben que significa Liofilizado?, ¿qué es lo que hacen allí?, ¿por qué hay tantos cuartos? ¿Cómo llega el café? ¿Para dónde lo llevan? Explicación de actividades antes, durante y después de la visita. Recomendaciones: Uniformes bien presentados. Libreta o cuaderno para anotar hechos importantes. Celular de la profesora para grabar la charla Buenos modales, seguridad para participar y preguntar.

CONCEPTUALIZACIÓN/COMPRENSIÓN Explicación magistral.	**TODO EN LA VIDA ES NARRATIVO** **La narración** aparece cuando los hechos que se quieren contar se ordenan Para alumbrar un sentido, pero para ello necesitamos de unos pasos que no s de claridad en la historia narrar. Hay que partir de esta frase que me parece muy importante. "Narrar es un acto que nace de una necesidad". Todo suceso visto o escuchado puede ser narrado por cualquier persona a su estilo, pero teniendo en cuenta la secuencia para llevar correctamente los elementos del relato **Pasos para elaborar un relato.** 1. a. P**iensa el tema** sobre el que quieres escribir, aquello que quieres contar. Piensa cómo quieres que se desarrolle, qué es lo que quieres contar y cuál será el final que le darás a tu relato. Piensa bien la estructura y si puedes algunos de los detalles. **1. b.** Escribe todo cuanto se te ocurra, tal y como lo habías pensado. No tengas miedo al expresarte, en contar todo lo que te apetezca y expresar lo que sientes. Es un ejercicio maravilloso que te ayudará de forma personal y que también puede ayudar a otras personas. 4. c. Seguidamente **lee todo** cuanto tengas escrito, en voz alta mejor. Esto te ayudará a darte cuenta si tu escritura es fluida, si tus oraciones fluyen de una forma natural o, por el contrario, necesitan un cambio. 5. Para conseguir un relato breve, tal y como su mismo nombre indica, debes alcanzar brevedad. Para ello tienes que buscar palabras adecuadas que contengan la máxima información que quieras contar. 6. Brevedad, concisión, ideas conectadas por verbos que expresan movimientos, acción, paso del tiempo y circunstancias nuevas: estas son las características principales del relato breve.
	Fases que debe tener en cuenta para escribir el relato

APROPIACIÓN/APLICACIÓN Actividades de profundización.	En este relato deseo contar la experiencia a la _____ _____ _____ _____ Entrando a la fábrica recuerdo _____ _____ _____ _____ Entonces pasamos a un salón muy bonito tenía _____ _____ _____ Cuando escuché a un señor con voz fuerte explicando _____ _____ _____ Después salimos a tomar una bebida de café con un grupo de personas y empecé a preguntar _____ _____ _____ _____ La alegría duró muy poco cuando observé _____ _____ _____ Al fin _____ _____ _____ _____
EVALUACIÓN	Actividad Individual El estudiante debe presentar este relato con letra legible, utilización de signos de Puntuación, amplio vocabulario de acuerdo a lo escuchado en la

	visita. Además, presentar la secuencia visual de la visita a la fábrica Buendía. Presentarlo a la profe en la fecha indicada.
RECURSOS	Libretas, celular, cámaras, lapiceros.

TALLER N° 4

Fecha: 02 marzo 2018

¿CONFUNDIDO PARA ESCRIBIR?

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
Organiza la información que encuentra en los textos que lee, mediante técnicas que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.	Aplica estrategias de comprensión para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del texto. Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados. Comprende el uso de imágenes, gráficos, tablas, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto. Comprende que el vocabulario técnico sirve para precisar información y que las palabras pueden tener diferentes significados de acuerdo con el contexto en el que se encuentran.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
PROCESO	ACTIVIDADES
MOTIVACIÓN/INDUCCIÓN **Redacción de historias inesperadas**	Se colocan los integrantes del grupo formando un círculo en sus respectivos asientos, luego se les dice que en la parte superior de la hoja escriban un **sustantivo masculino**, cuando los niños no entienden la indicación se les pide que escriban **el** y luego que completen: el mar, el caballo, el río. Cuando hayan escrito el sustantivo masculino se les pide que le hagan un pequeño doblez a la hoja para que se cubra lo que escribieron. Después de eso deben pasar la hoja a su compañero de la derecha. Una vez que tengan una hoja diferente, deben escribir debajo del doblez un adjetivo calificativo masculino, grande, rojo, valiente, etc. hacen un nuevo doblez para que se tape lo que escribieron y pasan su hoja hacia la derecha al tiempo que reciben la hoja de la izquierda. Enseguida se les pide que

	escriban se encontró a.… y un sustantivo femenino. Hacen el doblez y pasan la hoja, en la siguiente escriben un **adjetivo calificativo femenino**. En la siguiente hoja escribirán y le dijo: ... (Una frase). En la otra hoja van a escribir: Ella le contesto: ... (Otra frase), finalmente anotan: y por eso... (Un final). Se les pide que desdoblen su hoja y que analicen lo que redactaron, van a resultar las historias más chistosas y espontáneas que se puedan imaginar.
CONCEPTUALIZACIÓN/COMPRENSIÓN Explicación magistral.	Esquema explicativo para enseñar la coherencia en un texto. Según Bruner 
APROPIACIÓN/APLICACIÓN	EJERCICIOS DE COHERENCIA Leer un breve escrito sobre el paisaje cultural cafetero. Después realiza una narrativa visual sobre el paisaje cultural cafetero que involucre todos los pasos de la coherencia. Por último, escriba un breve relato donde aplique los pasos de la coherencia y las imágenes anteriores. EXTRACLASE por equipos de trabajo realizarán consultas sobre el paisaje cultural cafetero como: Porqué los caficultores sembraban en montañas y ¿qué técnicas aplicaban? ¿Qué aspectos tuvo la UNESCO para elegir al municipio de Chinchiná

	como patrimonio del paisaje cultural? ¿Qué departamentos forman parte del paisaje cultural cafetero?
EVALUACIÓN	Señala donde están los problemas de coherencia en este escrito y explica por qué. a. Al llegar de la finca todo mojado de coger el café. Nunca me di cuenta porque mis padres se compraron esa gallina. b. Las señoras se pusieron muy nerviosas cuando vieron esa montaña con tantos árboles de café y no legaba la navidad. c. Al ver las casas de guadua salió corriendo a llamar al sacerdote para que explicara por qué no estaba allí. Escriba algunos conectores que conozca el significado.
RECURSOS	Libros, lecturas, imágenes, fotografías, marcadores, hojas, lápiz, colores.

TALLER N° 5

Fecha: 05 de marzo 2018

ESCRIBIENDO VOY APRENDIENDO

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
Produce diferentes tipos de texto teniendo en cuenta contenidos y estructuras acordes al propósito comunicativo.	Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y el propósito comunicativo que media su producción. Elabora planes textuales que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito. Integra elementos verbales y no verbales en sus producciones escritas. Emplea organizadores gráficos como cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales, mentefactos y diagramas para fortalecer el proceso de escritura. Construye párrafos atendiendo a diferentes procedimientos de desarrollo: ejemplificar, detallar, describir, justificar, sintetizar.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
PROCESO	**ACTIVIDADES**
MOTIVACIÓN/INDUCCIÓN **Lectura** **Saberes previos**	Complete el texto escribiendo las palabras que faltan y sean coherentes con el texto. Inventa una canción y cántala a sus compañeros. _____una vez, Un _____ bueno al que maltrataban todos los _____ Y había también Un_____ malo Una _____ buena y un_____ honrado. Todas estas cosas _____ Cuando yo soñaba _____

CONCEPTUALIZACIÓN/COMPRENSIÓN **Explicación magistral.**	El presente texto, titulado «El cuento», pertenece a El porqué de las cosas de Quim Monzó. Los objetivos son: El concepto de cuento literario, el vocabulario sobre escritura de cuentos, la ficha técnica (autor, título, personaje, argumento e historia) y las técnicas de escritura (tachar, cambiar, añadir, suprimir, releer, reescribir). Con ello estamos informando y posibilitando al alumno para que cumpla mejor su tarea final
APLICACIÓN	***DESAFIO DE ESCRITORES*** Las palabras del recuadro se han escapado del cuento y han dejado como huella un número. ¿Puedes relacionar cada palabra con su número? Historia () escribir ( ) título ( ) párrafo ( ) cuento ( ) bolígrafo ( ) escritorio ( ) frase ( ) hoja ( ) tachar ( ) cara () página ( ) palabra . A media tarde el hombre se sienta ante su ___ 1___, coge una__2__ de papel en blanco, la pone en la máquina y empieza a__ 3__. La __4__ inicial le sale enseguida. La segunda también. Entre la segunda y la tercera hay unos segundos de duda. Llena una __ 5 __, saca la __2_ _ del carro de la máquina y la deja a un lado, con la__ 5 __en blanco hacia arriba. Poco a poco va llenando otras. De vez en cuando __6 __ lo que ha escrito, tacha __7^_, cambia el orden de otras dentro de las __4^_, elimina __8 __, tira __2 _ enteras a la __9__. De golpe retira la máquina, coge todas las __2__ escritas y con un __10__ tacha, cambia, añade, suprime. Coloca las _2_ _ corregidas a la derecha, vuelva a acercarse la máquina y __11__ la __12__ de principio a fin. Una vez acabado, vuelve a corregirla a mano y, por fin, la __ a máquina. Ya entrada la noche la __6_ _ por enésima vez. Es un _13__. Le gusta mucho. Tanto, que llora de alegría. Es feliz. Tal vez es el mejor__ 13__ que ha escrito nunca. Le parece casi perfecto. Casi, porque le falta el __14__. Cuando encuentre el __14__ adecuado será un __13__

	inmejorable. Medita que __14__ ponerle. Se le ocurre uno. Lo__ 3__ en una __2__ a ver qué le parece. No acaba de funcionar. Bien mirado, no funciona en absoluto. Lo__ 15__. Piensa otro. Cuando lo __3__ también lo__ 15__. Todos los __14__ que se le ocurren destrozan el _13__. Por un momento piensa en ponerle Sin __14__, pero eso lo estropea todavía más. Piensa en la posibilidad de no ponerle __14 que no necesite __14__ pero no es éste; éste necesita el mejor. Al amanecer se da por vencido: no hay ningún__ 14__ suficientemente perfecto para ese__ 13__, ningún __14__ es lo bastante bueno para él, lo cual impide que sea perfecto del todo. Resignado (y sabiendo que no puede hacer otra cosa), coge las__ 2__ donde ha __3__ el __13__, las rompe por la mitad; y así sucesivamente hasta hacerlo pedacitos.
EVALUACION	Con los trabajos creados por los alumnos se pueden realizar varias actividades que dinamicen la clase: lectura de los mismos, preparar una pequeña publicación e incluso la escenificación o representación oral.
RECURSOS	Hojas, lapiceros, pinturas, collages.

TALLER N° 6

Fecha: 07 de marzo de 2018

Grupo: _____

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	**COMPETENCIAS**
Produce diferentes tipos de texto teniendo en cuenta contenidos y estructuras acordes al propósito comunicativo.	Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y el propósito comunicativo que media su producción. Elabora planes textuales que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito. Integra elementos verbales y no verbales en sus producciones escritas. Emplea organizadores gráficos como cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales, mentefactos y diagramas para fortalecer el proceso de escritura. Construye párrafos atendiendo a diferentes procedimientos de desarrollo: ejemplificar, detallar, describir, justificar, sintetizar

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
PROCESO	ACTIVIDADES
MOTIVACIÓN/INDUCCIÓN Lectura	Acróstico **P**aisaje cultural cafetero **Á**rea geográfica de **I**nspiración humana, **S**obre las que se desarrolló en las **A**lturas de las montañas y laderas el **J**uego de riquezas tradicionales **E**n espacios tan diversos **C**omo la música, la danza, la comida, **A**unados estas costumbres **F**elices los forasteros **E**mpiezan su día entero **T**omándose un buen café **E**n este lindo paisaje se **R**espetan fiestas y carnavales **O**lvidarte Chinchiná no puedo.

CONCEPTUALIZACIÓN/COMPRENSIÓN Explicación magistral.	El profesor explicará a los estudiantes las reglas para escribir un acróstico. El acróstico es una composición poética o normal en la que las letras iniciales, medias o finales de cada verso u oración, leídas en sentido vertical, forman un vocablo o una historia o un relato.
APLICACIÓN	A partir del acróstico, inventar con todo el grupo una historia, agregando personajes, acciones, conflictos, etc. Se tomará apuntes de lo surgido y se consensuará una historia final que se redactará teniendo en cuenta todas las reglas gramaticales vistas como signos de puntuación, secuencia y coherencia.
EVALUACIÓN	Participación de los estudiantes en la construcción de la historia colectiva Vocabulario amplio. Coherencia en las ideas orales.

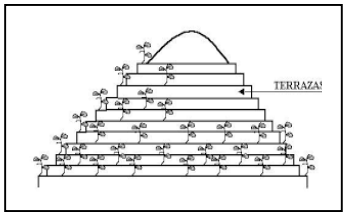
TALLER N° 7

Fecha: 07 de marzo 2018

INTERPRETACIÓN DE IMÁGENES

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
Produce diferentes tipos de texto teniendo en cuenta contenidos y estructuras acordes al propósito comunicativo.	Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y el propósito comunicativo que media su producción. Elabora planes textuales que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito. Integra elementos verbales y no verbales en sus producciones escritas. Emplea organizadores gráficos como cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales, mentefactos y diagramas para fortalecer el proceso de escritura. Construye párrafos atendiendo a diferentes procedimientos de desarrollo: ejemplificar, detallar, describir, justificar, sintetizar

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
PROCESO	ACTIVIDADES
MOTIVACIÓN/INDUCCIÓN Circuito de observación	Los estudiantes se formarán en grupo de 5 estudiantes y cada grupo se les entregará una hoja con instrucciones donde encontrarán preguntas a resolver sobre el patrimonio cultural cafetero. En la cancha encontraran imágenes del paisaje cultural cafetero con frases. El primer grupo que termine con todas las respuestas correctas tendrá un premio. Deben trabajar todos en equipo.
CONCEPTUALIZACIÓN/COMPRENSIÓN Explicación magistral.	Vivimos inmersos en un mundo de imágenes que nos acercan a un universo de formas, diseño, color relativos a los valores estéticos de los objetos; los cuales a su vez requieren de un conocimiento básico para ser correctamente interpretados. Cada producción artística no sólo es una combinación

	de códigos específicos de un lenguaje sino la ilustración de un pensamiento; forma y contenido se unen para la transmisión del mensaje, cuyos criterios de análisis son referentes de la propia experiencia perceptiva y emocional.
APLICACIÓN	 a. El **café** es la bebida que se obtiene a partir de los granos tostados y molidos. b. El grano de café es la semilla de la planta. c. El café se sembraba en laderas.
EVALUACIÓN	Sustentación de las respuestas anteriores. Conversatorio sobre la siguiente pregunta: ¿Qué elementos del lenguaje reconoces en esta imagen y cómo se relacionan entre sí?
Recursos	Ilustraciones, marcadores, hojas, dulces, talleres

TALLER N° 8

Fecha: _____

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS
	Comprende el uso de imágenes, gráficos, tablas, mapas, ilustraciones, esquemas y símbolos en un texto. Comprende que el vocabulario técnico sirve para precisar información y que las palabras pueden tener diferentes significados de acuerdo con el contexto en el que se encuentran. Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y el propósito comunicativo que media su producción. Elabora planes textuales que garantizan la progresión de las ideas que articula en un escrito. Integra elementos verbales y no verbales en sus producciones escritas

DESAFÍO DE ESCRITORES

Construcción de textos con diferentes temáticas.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
PROCESO	ACTIVIDADES
MOTIVACIÓN/INDUCCIÓN Lectura Saberes previos	
CONCEPTUALIZACIÓN/COMPRENSIÓN Explicación magistral.	

Referencias Bibliográficas

Atxaga, B. (1989). “Para escribir un cuento en cinco minutos”. En Obabakoak, Madrid: Ediciones B. MONZO

Quim. (1994) “El cuento”. En: El porqué de las cosas, Barcelona, Anagrama.

Goytisolo, J.A. (S.f.) “Érase una vez” (poema musicalizado y cantado por Paco Ibáñez). Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_29/MARIA_JOSE_PALOMAR_SANCHEZ_02.pdf