

Los marcadores discursivos para fortalecer la estructuración del discurso

Autora:

Ana María Cañón Quiñones

Asesora:

Jeimy Tatiana Vallejo Chacón

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ D.C

2024

Resumen

Este trabajo de grado es una propuesta pedagógica que se enfocó en aportar al fortalecimiento de la estructuración del discurso en estudiantes de quinto grado, mediante una intervención didáctica apoyada en los marcadores discursivos y en el aprendizaje dialógico. Se trata de una investigación con enfoque cualitativo siguiendo los planteamientos de la Investigación Acción Educativa. Para ello se diseñó y aplicó una secuencia didáctica con el curso 501 del Instituto Pedagógico Nacional. Los instrumentos que guiaron la recolección de información fueron: el diario de campo, la entrevista semiestructurada y la encuesta sociodemográfica. Los resultados se procesaron mediante técnicas para la recolección y análisis de la información enmarcadas en la triangulación de datos.

Palabras clave: Estructuración del discurso, marcadores discursivos, habilidades comunicativas.

Abstract

This degree work is a proposal that aimed to contribute to the strengthening of the structuring of discourse in fifth grade students, through a didactic proposal supported by discursive markers and dialogic learning. This is research with a qualitative approach and the type of research was action research. For this purpose, a pedagogical proposal was designed and applied in course 501 of the National Pedagogical Institute. The instruments used were the field diary, the semi-structured interview, and the socio demographic survey. The results were processed using techniques for the collection and analysis of information framed in data triangulation.

Key words: Discourse structuring, discourse markers, communication skills.

Índice de contenido

Capítulo 1: Contexto de Investigación	8
1.1 Marco Curricular	8
1.2 Población Objetivo	10
1.3 Prueba Diagnóstica	14
1.4 Justificación	22
<i>1.4.1 Pregunta Problema</i>	24
1.5 Objetivos	24
<i>1.5.1 Objetivo General</i>	25
1.5.1.1 Objetivos Específicos.	25
Capítulo 2: Marco Teórico	25
2.1 Antecedentes Investigativos	25
2.2 Marco Conceptual	29
<i>2.2.1 Competencia Comunicativa</i>	29
2.2.1.1 Expresión Oral.	31
2.2.1.2 Expresión Escrita.	32
2.2.1.3 Estructuración del Discurso.	33
<i>2.2.1.3.1 Marcadores Discursivos.</i>	34
<i>2.2.1.3.2 Coherencia y Cohesión.</i>	35
<i>2.2.1.3.3 Progresión Temática.</i>	36
2.2.2 El Relato	38
Capítulo 3: Diseño Metodológico	39
3.1 Enfoque de Investigación	39
3.2 Tipo de Investigación	40
3.3 Instrumentos de Recolección de Información	41
<i>3.3.1 Técnicas para la Recolección y Análisis de la Información</i>	42
3.4 Fases de Investigación	44
<i>3.4.1 Fase 1: Diagnóstico</i>	44
<i>3.4.2 Fase 2: Planificación</i>	45
<i>3.4.3 Fase 3: Implementación</i>	46
<i>3.4.4 Fase 4: Análisis y Reflexión</i>	46
3.5 Matriz de Análisis	47
3.6 Consideración Éticas	48
Capítulo 4: Propuesta Didáctica de Intervención.	49
4.1 Enfoque Pedagógico: Aprendizaje Dialógico	49

	4
4.2 Estrategia Didáctica	49
4.3 Fases de la Intervención	50
<i>4.3.1 Fase de Sensibilización</i>	51
<i>4.3.2 Fase de Desarrollo</i>	52
<i>4.3.3 Fase de Producción</i>	53
Capítulo 5: Análisis de Resultados	54
5.1 Presentación de Resultados Categoría 1 “Aprendiendo qué es el relato y sus características” y Fase de Sensibilización	55
5.2 Presentación de Resultados Categoría 2 “Identificando los marcadores discursivos para la estructuración del discurso oral y escrito” y Fase de Desarrollo	63
5.3 Presentación de Resultados Categoría 3 “Construyendo el relato considerando las estrategias de la estructuración del discurso y sus elementos.” y Fase de Producción	70
6. Conclusiones y Recomendaciones	79
7. Referencias	85
8. Anexos	93

Índice de tablas

Tabla 1 Matriz de análisis	47
Tabla 2 Formato de planeación	50

Índice de figuras

Figura 1 Resultados de prueba diagnóstica.	15
Figura 2 Resultados de prueba diagnóstica.	18
Figura 3 Proceso de triangulación de instrumentos	49
Figura 4 Fases de la investigación	50
Figura 5 Resultados Taller de lectura “Elementos del relato” Punto 1	62
Figura 6 Resultados Taller de lectura “¿Qué es el relato?” Punto 2	64
Figura 7 Resultados Taller de escritura “¿Cómo escribir un relato?”	65
Figura 8 Resultados actividad de planificación del relato	70
Figura 9 Resultados actividad de identificación de los marcadores discursivos.	74
Figura 10 Resultados del relato escrito	77
Figura 11 Resultados del relato oral	80

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma de la asesora

Firma de coordinación de práctica

Agradecimientos

Agradezco principalmente a mi madre Claudia Stella Quiñones Casilimas, por su inquebrantable apoyo cada día de mi vida, comprensión y amor incondicional durante todo este proceso. También por ser mi fuente de inspiración, su infinita paciencia y aliento en los momentos difíciles. Su constante apoyo ha sido fundamental para llegar hasta aquí, sin ella este logro no habría sido posible.

A mi querida abuelita Flor María Casilimas López, aunque ya no esté físicamente con nosotros, sé que su espíritu amoroso y sabio ha estado guiándome desde el cielo. Sus consejos y su ejemplo de perseverancia han dejado una huella imborrable en mi corazón y en este trabajo que hoy presento.

También deseo expresar mi gratitud a mi leal compañero peludo, Rocket. Su presencia cariñosa y sus travesuras han sido un bálsamo para el estrés y la tensión durante este largo camino. Su lealtad incondicional ha sido una fuente constante de alegría y consuelo.

Agradezco profundamente a mi profesora Jeimy Tatiana Vallejo Chacón, por su orientación experta, sus valiosos consejos y su dedicación incansable. Su guía ha sido fundamental en cada etapa de este proyecto y ha enriquecido enormemente mi formación académica y profesional.

Finalmente, agradezco a Dios por darme la fortaleza, la sabiduría y las oportunidades necesarias para llevar a cabo este trabajo. Su guía ha sido mi luz en el camino, en los momentos de incertidumbre y mi consuelo en las adversidades.

A todos ustedes, mi más sincero agradecimiento.

Ana María Cañón Quiñones

Capítulo 1: Contexto de Investigación

1.1 Marco Curricular

La presente investigación se enmarca en los contenidos curriculares que se relacionan directamente con la población objeto de estudio, el grado quinto del Instituto Pedagógico Nacional, para ello se apoyó en una serie de documentación que reglamenta los procesos de enseñanza de la lengua castellana en el país. A continuación, se presenta una reflexión curricular que contextualiza el problema de investigación enmarcado en fortalecer la estructuración del discurso mediante el relato y el aprendizaje dialógico.

Para empezar, el documento de la Serie de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana busca apoyar a los docentes en el desarrollo curricular de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con ideas básicas que constituyan los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal modo, se ha convertido en el documento pilar para apoyar al maestro con una guía educativa en su quehacer docente en la enseñanza de la lengua castellana. También, la presente investigación se relaciona con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, dado que tiene la intención de ofrecerle al docente un apoyo, el cual le permita orientar su práctica docente, los contenidos para la enseñanza en lengua castellana y garantizar la educación en el país. Así pues, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) (2003), plantea la competencia comunicativa como el primer factor de organización denominado: “Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria; y produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración” (p. 34). De este modo, es relevante tomar en consideración las competencias del lenguaje que se esperan alcanzar al terminar el grado quinto.

En este sentido, la investigación también sitúa los Derechos Básicos de Aprendizaje (en adelante DBA) como una guía adicional dentro de la normatividad vigente y una herramienta que contiene nuevas perspectivas de la enseñanza. Así pues, abordan el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la construcción de textos orales y escritos que atiendan a intenciones comunicativas específicas (MEN, 2016). De acuerdo con lo anterior, en los DBA se menciona la importancia de desarrollar la competencia comunicativa tanto oral como escrita. Sin embargo, se evidencia que, en los ocho enunciados de organización, existe un énfasis con respecto a la lectura y la escritura.

Finalmente, el Plan Nacional de Lectura y Oralidad (en adelante PNLO) es el documento más reciente como guía orientadora para el presente informe de investigación, el cual tiene como objetivo motivar las habilidades comunicativas de lectura, escritura y oralidad, con el fin de desarrollar las capacidades de cada persona como partícipes de una comunidad para el mejoramiento de su calidad de vida y la construcción del tejido social (Ministerio de Cultura y MEN, 2021, p. 77) De acuerdo con el objetivo del PNLO, se puede evidenciar la importancia del componente de la oralidad y alude a este en mayor medida que en los documentos examinados anteriormente. Por lo tanto, el desarrollo de la oralidad es una competencia que posee igual importancia en la educación para el desarrollo de las habilidades comunicativas integrales en cada estudiante. Así, el PNLO menciona la importancia de la oralidad para las comunidades como el intercambio de significados y de sentidos, por lo que una de sus apuestas es propiciar espacios con los estudiantes para dialogar, reconocerse y crear conjuntamente el conocimiento, para desarrollar aspectos dentro del aula en relación con el otro y el mundo. Asimismo, aborda la importancia de trabajar de la mano las habilidades de lectoescritura con la oralidad, de este modo, se logrará potencializar el conocimiento y pensamiento desarrollando así el diálogo de saberes en el aula entre estudiantes y maestros (Ministerio de Cultura y MEN, 2021, pág. 65)

Para concluir este apartado, la presente investigación se enmarca en los contenidos curriculares vigentes, los cuales se relacionan directamente con la población objetivo de estudio, con la intención de conocer el nivel de desarrollo que deben tener las habilidades comunicativas para este grado específico y desde allí orientar el desarrollo de la investigación y trazar el rumbo de las didácticas a implementar.

1.2 Población Objetivo

La población objetivo de esta investigación corresponde al curso 501¹ de Educación Básica Primaria en el Instituto Pedagógico Nacional (en adelante IPN), el rango de edad de esta población varía entre los nueve y once años. El IPN es un colegio público de Bogotá fundado en el año 1927 y declarado Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación en el año 2018, reconociendo su valor para la educación pública en Colombia. Según su PEI, el IPN desarrolla su propuesta curricular a partir de Proyectos Pedagógicos Integrados (en adelante PPI), que están actualizados con las nuevas tendencias educativas de la innovación o investigación. Además, la institución cuenta con el proyecto de convivencia que se basa en el respeto mutuo y desarrolla las habilidades sociales, de responsabilidad y trabajo en comunidad (Martínez et al., 2019).

En relación con la caracterización de la población objetivo, se desarrollaron los siguientes instrumentos y técnicas de investigación: diarios de campo y observación no participante (Ver anexo A); y encuesta sociodemográfica (Ver anexo B) para conocer sus fortalezas y dificultades con relación a la competencia comunicativa.

Para empezar, la edad de los estudiantes de quinto grado oscila entre los nueve y once años, así pues, Papalia et al. (2012) mencionan que corresponde a la niñez media donde

¹ La propuesta de investigación se proyecta hacia el grado quinto sin embargo se recoge alguna información exploratoria en el grado cuarto.

comienzan a ocurrir avances cognitivos que generan cambios en la estructura del cerebro en los niños, por lo cual es importante avanzar en los procesos educativos que hacen parte de su desarrollo comunicativo. También, Kail y Cavanaugh (2015) abordan que en esta etapa los niños se encuentran en el desarrollo de la habilidad social con relación a su contexto. De este modo, en la población objetivo, se evidenció dentro del aula el desarrollo de la habilidad social entre sus pares y maestros, dado que, durante el proceso de las actividades realizadas en el aula, los estudiantes mostraron un interés por relatar historias a sus compañeros, lo cual demuestra la importancia de expresarse de manera oral y estructurar sus ideas.

Por otro lado, como lo plantean Papalia et al. (2012) durante la etapa de la niñez media los niños están potencializando sus habilidades lingüísticas, por lo cual logran entender e interpretar mejor los procesos que intervienen en la comunicación oral y escrita. Esto quiere decir, que los niños están presentando avances cognitivos importantes tanto en sus habilidades lingüísticas como en la expresión oral. Por lo tanto, la presente investigación se motivó de ello para trabajar y potencializar estos elementos en los estudiantes.

A continuación, se presentará en los siguientes apartados la caracterización general de la población objeto de estudio en cuanto a cuatro habilidades: cognitiva, emocional, social y comunicativa. De este modo, es importante identificar su relación con el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa y la expresión oral.

En primer lugar, en cuanto a la habilidad *cognitiva* según Papalia et al. (2012) los niños se encuentran en la fase de operaciones concretas, de este modo ya pueden realizar operaciones mentales y resolver problemas reales. Esto quiere decir que en esta etapa ya pueden estructurar un discurso usando diferentes estrategias. Además, según, Kail y Cavanaugh (2015) comienzan a ser menos egocéntricos y desean comenzar a establecer relaciones de amistad con sus pares, por lo cual el relatar experiencias de sus vidas puede contribuir al desarrollo en el aula.

Por tanto, la pertinencia de conocer la habilidad cognitiva de la población en estudio es necesaria para la investigación, pues en esta etapa los estudiantes desarrollan la importancia del lenguaje y la manera de comunicar sus ideas, pensamientos y deseos en diferentes contextos de su entorno. Así pues, se evidencia durante las actividades en el aula que los estudiantes empiezan a comunicarse de manera más eficaz y requieren mayor desarrollo de las habilidades comunicativas.

En segundo lugar, en la habilidad *emocional* los niños se encuentran en la flexibilidad de emociones en donde desarrollan su propio sentido de justicia ya que desean el trato igual para todos, lo que hace que descarten la idea de que existe un estándar absoluto del bien y del mal Papalia et al. (2012). Así pues, es importante realizar actividades en torno a escuchar al otro y respetar sus opiniones, al igual que comienzan a reconocer al otro como un ser que también tiene cabida en la sociedad y merece un trato igualitario en las diversas situaciones sociales en las que se desenvuelven.

Ahora bien, es importante comprender la habilidad emocional en la población objeto de estudio, puesto que están en el proceso de expresar sus emociones e ideas en los diferentes contextos educativos, así pues, desean transmitir sus ideas con una intención comunicativa asertiva. De este modo, durante las sesiones se evidenció algunas actividades en torno a la creación de experiencias propias, no obstante, tenían un enfoque hacia la escritura que la oralidad.

En tercer lugar, en la habilidad *social* según Papalia et al. (2012) los niños están en el desarrollo del autoconcepto y la construcción de su autoestima, asimismo comienza a tomar importancia establecer relaciones más fuertes y complejas con sus amigos. Por esta razón, en esta edad son susceptibles a los comentarios de sus compañeros porque están empezando la etapa de reconocerse y reconocer al otro, lo cual toma importancia el aspecto comunicativo y

la intención para producir discursos asertivos para desarrollar sus pensamientos e ideas. Además, como lo plantean Kail y Cavanaugh (2015) en la habilidad social los niños tienen una influencia de los padres, la escuela, la familia, el contexto y las personas que se encuentran a su alrededor desde otras perspectivas sociales. Por tanto, los niños perciben actos comunicativos o expresiones que antes no eran tan notorios por su edad y desarrollo social.

De acuerdo con lo anterior, la habilidad social cobra importancia en la población objeto de estudio porque está presente la interacción con el otro, de esta forma hay un interés en comunicar sus ideas de diferentes maneras, manifestando el desarrollo de la producción oral y la estructuración del discurso con relación a las ideas que se desean transmitir en los distintos aspectos sociales, tales como el académico, formal, informal y familiar.

Finalmente, en la habilidad *comunicativa* según Papalia et al. (2012), los niños se encuentran en la etapa de crecimiento lingüístico notorio, donde comienzan a desarrollar sus habilidades narrativas y de conversación. Por eso, es esencial su desarrollo para el avance integral de sus capacidades en el lenguaje y les permita interactuar con el mundo que les rodea, además de proporcionar herramientas necesarias para comunicarse y expresarse en los diferentes aspectos de sus vidas.

Según lo anterior, la caracterización de la habilidad comunicativa en la población objeto de estudio es pertinente, pues guarda una relación estrecha con esta investigación. Por lo tanto, en esta edad los niños presentan un avance significativo en el proceso de producción oral y escrita, así pues, la intención de potencializar la estructuración del discurso en la población objetivo de estudio se motivó de la observación previa y de las actividades durante el grado escolar.

1.3 Prueba Diagnóstica

Con el objetivo de conocer el nivel de desempeño de los estudiantes en cuanto a sus habilidades orales y escriturales, se aplicó una prueba focalizada en los Estándares de Competencias del Lenguaje. La prueba buscó indagar el nivel de producción discursiva. Por ello, la prueba se compone de dos partes, cada parte debía dar cuenta de un tipo de texto relacionado con los Estándares.

El corpus seleccionado atiende a las tipologías propuestas para trabajar con grado quinto desde la normatividad curricular según el MEN (2003) plantea que:

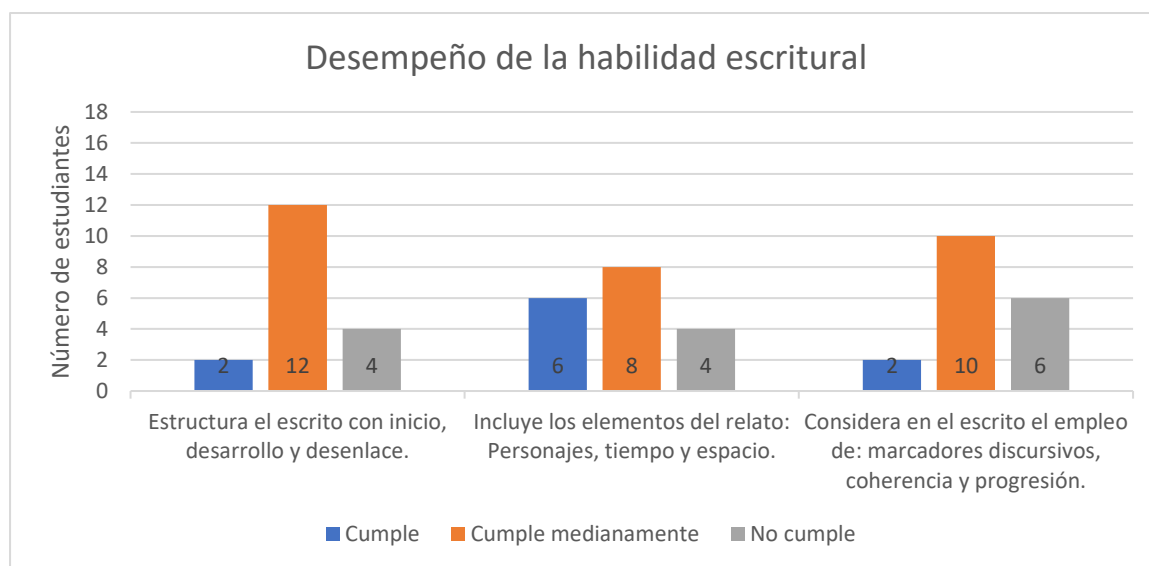
Los estudiantes están en la capacidad de producir textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora; y producen textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. (p. 34)

Para valorar los resultados de la prueba, se planteó una rúbrica de evaluación que permitiera visualizar claramente el cumplimiento de los indicadores de avance propuestos (Ver anexo C).

A continuación, se hace una breve descripción de los hallazgos, producto de la prueba diagnóstica.

Figura 1

Resultados de la prueba diagnóstica.



En la primera parte del ejercicio los estudiantes debían construir un relato escrito. La instrucción fue que narrarán una experiencia de su vida, así que la intención era analizar los resultados con relación a los indicadores a evaluar. En cuanto al primer indicador con relación al desarrollo de la estructura, en la valoración se evidenció que solo dos estudiantes construyeron el texto con la organización de inicio, nudo y desenlace, como se evidencia en las siguientes respuestas:

Un día mi mamá me invito a conocer a un familiar que era arquitecto... Sin embargo, nos saludó él estaba en el 2 piso y por mirar abajo se mareo y perdió el control de su equilibrio y cayo... llamaron una ambulancia y le cogieron puntos en la ceja y en la frente (Estudiante 501)

Esta historia empieza cuando estaba en jardín, era una niña muy tímida y no tenía amigos, pero un día “Santi” un niño de mi curso me hablo en ese momento nos volvimos mejores amigos... pero Santi me alcanzo a salvar y termine cayendo encima de él y pues se lastimo, pero me salvo actualmente sigue siendo mi amigo. (Estudiante 501)

Luego, se evidencia que más de la mitad cumplió medianamente con lo esperado, dado que el texto presenta un inicio y un desarrollo, pero el cierre en las siguientes respuestas no presenta una conclusión concreta:

Cuando yo era pequeña un día me quede en el jardín, yo tenía una amiga que se llamaba Juliana, Juliana me dijo que era buena idea subírnos en la parte de arriba del pasamanos y no sé cómo, pero me resbale... lo peor es que a los 2 meses me volví a abrir la cabeza en el mismo lugar 2 veces. (Estudiante 501)

“Era un día normal en el descanso... había una abeja polinizando, era tan grande que quise asustar a mi amiga... estaba jugando con una moña en el brazo con una amiga yo jale de venganza porque la arena me hubiera caído en los ojos.” (Estudiante 501)

Por último, cuatro estudiantes no cumplieron con el desarrollo de la estructura en su escrito porque se evidencia una falta de encadenamiento de las ideas presentadas, por ejemplo: “Un día me enferme y no paraba de toser y toser y me tuve que ir al médico y me tuvieron 3 días en el hospital y me vacunaron y el primer día no paraba de toser” (Estudiante 501) y “Yo jugaba con un carro iba corriendo y me tropiezo con un tapete y me pusieron puntos” (Estudiante 501). Es decir, que presentan dificultades en la estructuración del escrito especialmente en concluir de manera correcta la información que querían narrar.

Respecto al segundo indicador, se esperaba que los estudiantes incluyeran en el texto los elementos del relato tales como los personajes, el tiempo y el espacio para contribuir en la estructuración de la narración. De este modo, menos de la mitad lo logró, como se evidencia en las siguientes respuestas: “Todo empezó cuando tenía colegio era un miércoles a las 5:45pm el año pasado.” (Estudiante 501) y “Una tarde muy soleada en mi colegio con mis compañeros jugando ultimate en la cancha de pasto de la novena del colegio Instituto pedagógico nacional de la 127 como siempre juegan futbol unos niños de bachillerato” (Estudiante 501). Por otro

lado, ocho estudiantes cumplieron con mencionar el espacio o los personajes, pero prescindieron del tiempo, por ejemplo: “Un día estaba en playa blanca, y recuerdo que vi algo chévere se llamaba la banana...Me monte con mi hermano.” (Estudiante 501) y “Un día estaba en la casa acompañando a mi abuelita y mi abuelito...” (Estudiante 501). Luego, cuatro de ellos mencionaron los personajes, pero en sus respuestas omitieron tanto el lugar como el tiempo: “Una vez estaba donde mi abuelo y fui a asustar a las gallinas.” (Estudiante 501) y “Una vez estaba jugando con mi perro y estaba corriendo y subí las escaleras muy rápido y me caí” (Estudiante 501).

Para el tercer indicador, solo dos estudiantes consideraron construir un texto con marcadores discursivos, coherencia, cohesión y progresión temática. De este modo, se evidenció la estructuración de la narración y los elementos esperados como se evidencia en las siguientes respuestas:

“Un día mi mamá me invito a conocer a un familiar que era arquitecto... Sin embargo, nos saludó él estaba en el 2 piso y por mirar abajo se mareo y perdió el control de su equilibrio y cayo... llamaron una ambulancia y le cogieron puntos en la ceja y en la frente” (Estudiante 501)

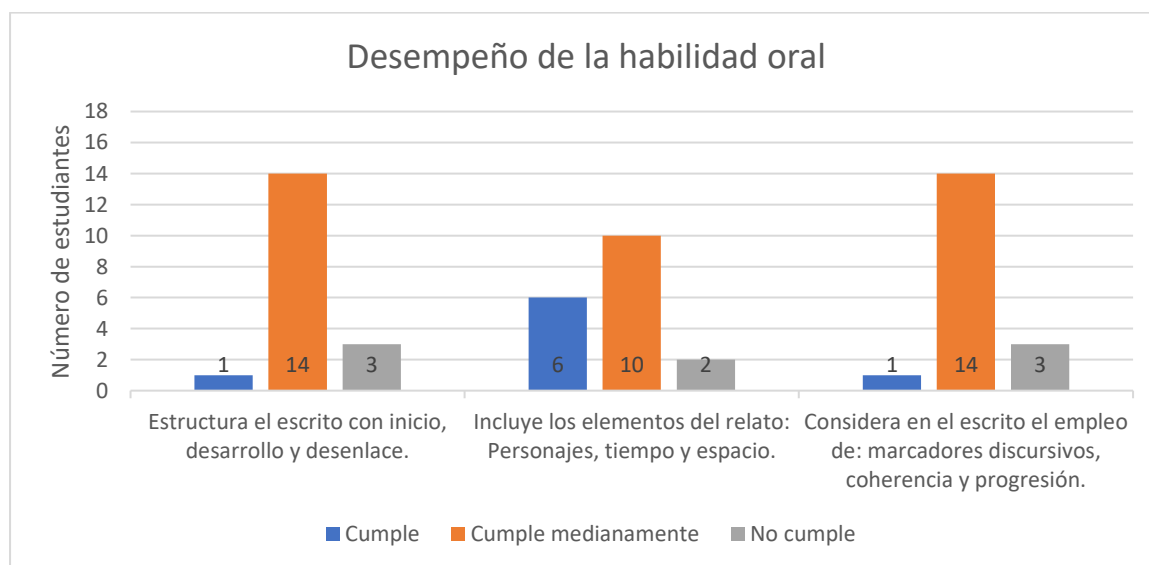
“Esta historia empieza cuando estaba en jardín, era una niña muy tímida y no tenía amigos, pero un día “Santi” un niño de mi curso me hablo en ese momento nos volvimos mejores amigos... pero Santi me alcanzo a salvar y termine cayendo encima de él y pues se lastimo, pero me salvo actualmente sigue siendo mi amigo.” (Estudiante 501)

Por otra parte, más de la mitad cumplió medianamente, debido a que se evidenció el uso de algunos marcadores discursivos al inicio o en el desarrollo del texto que contribuyeran a la coherencia, cohesión y progresión temática de la narración, por ejemplo: “Todo comenzó un día el 20/06/2023 que fuimos a un parque de diversiones y me subí a casi todo... pero me

convencieron... y de pronto sentí que me desmaye” (Estudiante 501) y “Un día estaba en 4°, en educación física y estaba enfrente de una iglesia y vi una sombra blanca moverse... después le paso lo mismo y entonces desde aquel momento le tengo respeto a las cosas paranormales” (Estudiante 501). Sin embargo, menos de la mitad prescindió de emplearlos en sus escritos: “Una vez estaba donde mi abuelo y fui a asustar a las gallinas.” (Estudiante 501) y “Un día me enferme y no paraba de toser y toser y me tuve que ir al médico y me tuvieron 3 días en el hospital y me vacunaron y el primer día no paraba de toser” (Estudiante 501). El uso de marcadores discursivos y estructurar el texto de forma correcta son los indicadores con mayor dificultad en los estudiantes, evidenciando fortalezas en el uso de los elementos del relato.

Figura 2

Resultados de la prueba diagnóstica.



La segunda parte de la prueba diagnóstica consistió en realizar la producción discursiva del relato escrito individualmente, de modo que cada estudiante pasó al frente para grabar voz. En el primer indicador, solo uno de ellos logró estructurar la narración de forma correcta, consolidando el inicio, nudo y desenlace de forma consecuente, como se evidencia en la siguiente respuesta:

“Voy a contar como básicamente me exploté el dedo, pues era un viernes común y corriente estábamos en la jornada después del taller... y un amigo Juan Luis Torres trata de mover una piedra y yo le intente ayudar, pero se le fue y la piedra me aplasto el dedo con un árbol, sentí que algo crujía y ese era mi dedo... cuando llegue a la clínica primero que todo me agarraron 6 puntos sin anestesia y básicamente como no tenía uña pues me tuvieron que poner una uña falsa” (Estudiante 501)

Por otra parte, más de la mitad cumplió medianamente, puesto que desarrollaron el inicio y nudo de forma adecuada. Sin embargo, en la conclusión del relato faltó consolidar su experiencia para reforzar sus ideas, por ejemplo:

“Hace unos dos tres años, como en pandemia yo había viajado a Santander tenía familia allá... entonces a mi medio la maravillosa idea de montar cicla ahí llevaba una hora montando bien... pero fue en un giro oprimí el que no era y Sali a volar y me caí en toda la pierna y me raspé.” (Estudiante 501)

“Cuando estábamos en pandemia... la pandemia nos cogió a mí y a mi familia en el campo... me fui hacer la tarea afuera en la naturaleza... y mis primos llegaron borrachos y les dio por enterrar una... y me cayó el ladrillo termine bañada en sangre... estaba traumada con la sangre me pusieron un pedazo de café en la herida y me duro una semana.” (Estudiante 501)

Por último, tres de ellos no cumplieron con producir una estructura clara, lo cual afectó la estructuración del discurso y el desarrollo de sus ideas, pues los estudiantes no profundizaron en sus respuestas, limitándose a escribir: “Me caí ayer, estaba al lado de la arenera, me resbalé, me rompí una costra y sangre arto y ya fin de la historia” (Estudiante 501) y

“Un día, fue este año, un día estaba jugando en las canchas de fútbol de la novena y hay juegan niños de bachillerato e hizo un saque y me pego en toda la cabeza y me empezó a doler mucho la cabeza y me fui a la enfermería y me dieron hielo” (Estudiante 501)

Es decir que, tanto en el texto escrito como en la producción oral, la estructura del relato es el indicador con mayor dificultad por parte de los estudiantes, teniendo así un promedio de desempeño medio, el cual se buscará reforzar en las sesiones de implementación de la presente investigación.

Para el segundo indicador, menos de la mitad cumplió con incluir en su producción discursiva los elementos del relato, evidenciando así que tanto en el escrito como en la grabación oral los toman en consideración, como lo evidencia la siguiente respuestas: “Bueno era un día que estaba en un entreno de basquetbol después del colegio a las 5:45 estábamos haciendo un ejercicio de doble ritmo” y “Era un viernes común y corriente estábamos en la jornada después del taller... y un amigo Juan Luis Torres trata de mover una piedra.” (Estudiante 501). Por otra parte, más de la mitad de ellos cumplieron medianamente, dado que incluyeron el tiempo y el lugar, pero omitieron los personajes, por ejemplo: “Hace cuatro o tres años yo estaba donde mi abuelo” (Estudiante 501) y “Hace como seis añitos, yo estaba en un entreno de fútbol” (Estudiante 501). Al final, solo dos no cumplieron con el indicador, puesto que su información fue limitada, con respuestas como: “Yo tenía tres añitos entonces yo jugaba con mi juguete era un carrito de juguete” (Estudiante 501) y “Me caí ayer, estaba al lado de la arenera, me resbalé, me rompí una costra y sangre arto y ya fin de la historia” (Estudiante 501). Aunque, en el escrito y en la producción oral este indicador tuvo mayor consideración por parte de ellos, se reforzará en las sesiones de la presente investigación para aportar en la estructuración del discurso.

Finalmente, para el tercer indicador, un estudiante logró cumplir con lo esperado, puesto que hizo uso de los marcadores discursivos, coherencia, cohesión y progresión temática en su relato, como lo evidencia la siguiente respuesta:

“Voy a contar como básicamente me exploté el dedo, pues era un viernes común y corriente estábamos en la jornada después del taller... y un amigo Juan Luis Torres trata de mover una piedra y yo le intente ayudar, pero se le fue y la piedra me aplasto el dedo con un árbol, sentí que algo crujía y ese era mi dedo... cuando llegue a la clínica primero que todo me agarraron 6 puntos sin anestesia y básicamente como no tenía uña pues me tuvieron que poner una uña falsa” (Estudiante 501)

Por otro lado, la mayoría cumplió medianamente, debido a que incluyeron algunos de los marcadores discursivos en su producción oral y afectó en la progresividad de la narración en el momento de conectar las ideas, por ejemplo:

“Hace unos dos tres años, como en pandemia yo había viajado a Santander tenía familia allá... entonces a mi medio la maravillosa idea de montar cicla ahí llevaba una hora montando bien... pero fue en un giro oprimí el que no era y Sali a volar y me caí en toda la pierna y me raspé.” (Estudiante 501)

Por último, tres de ellos prescindieron de considerar el uso de marcadores discursivos en su narración oral, lo cual evidenció la falta de profundización en su producción, con respuestas como: “Me caí ayer, estaba al lado de la arenera, me resbalé, me rompí una costra y sangre arto y ya fin de la historia” (Estudiante 501). De tal modo, que este indicador presentó dificultades por parte de ellos al momento de estructurar su relato tanto de manera textual como oral, siendo así el indicador que se busca reforzar en la presente investigación durante el desarrollo de las sesiones, con el fin de aportar en la estructuración del discurso y a su vez en la producción textual.

Además, durante la observación participante se evidenció un énfasis en las habilidades de lectura y escritura, lo cual indica que la competencia oral no posee la misma rigurosidad en el aula, de tal modo, que no son tan frecuentes las actividades referentes a la producción oral tales como, exposiciones, técnicas de trabajo grupal que motiven a los estudiantes a hablar en público, y abordar la habilidad comunicativa de producción oral en el contexto educativo. Por lo tanto, la presente investigación se motivó de la necesidad de tratar la expresión oral en los estudiantes desde la primaria para su desarrollo a lo largo del proceso educativo (Ver anexo A).

1.4 Justificación

Este trabajo de investigación-acción surge de la necesidad de fortalecer la estructuración del discurso en estudiantes de quinto grado mediante los marcadores discursivos mediado por la construcción de relatos y el aprendizaje dialógico, en la medida en que en la observación realizada en el grado cuarto del IPN se encontró un mayor énfasis en las competencias lectoescritoras, mientras que la habilidad oral no poseía la misma rigurosidad. De acuerdo con lo anterior, reconociendo que las habilidades comunicativas deben trabajarse para alcanzar un desarrollo integral en la formación académica. De este modo, la presente investigación se motivó de la ausencia de la producción oral en la población objeto de estudio. Así pues, en la observación inicial se registró en los diarios de campo la información correspondiente (Ver Anexo A).

Primero, la investigación se justificó en torno a que la competencia comunicativa no es solo el conocimiento de la lengua, sino la habilidad para usarla en contextos específicos (Hymes, 1972/1996). Es decir, las habilidades deben trabajarse en la escuela para promover su desarrollo y brindar a los estudiantes herramientas significativas en los ambientes sociales, educativos y profesionales.

En segundo lugar, en términos de emplear los marcadores discursivos para contribuir a la estructuración del discurso, así pues, Martín y Portolés (1999) plantean que los marcadores discursivos son elementos lingüísticos que se utilizan para señalar relaciones entre las partes de un discurso, indicar su estructura y organización, esto quiere decir, que el uso correcto de los marcadores discursivos contribuye a estructurar una narración, crear coherencia y progresividad en el acto comunicativo. Por lo tanto, la presente investigación se enmarca en aportar estos elementos en el aula de clase.

En tercer lugar, se motivó a emplear el relato como estrategia didáctica en el aula. Así, para Bruner (2002/2003) el relato es la capacidad de narrar una historia que viene dada desde edades tempranas y construida naturalmente. Por eso, el relato permite promover la producción oral y escrita de los estudiantes en busca del desarrollo de sus habilidades comunicativas, al igual que es un elemento que proporciona una variedad de recursos para trabajar la comprensión, empatía y estructuración del discurso.

Por otra parte, la presente investigación se justificó en los términos curriculares vigentes de la política educativa de Colombia. Con relación en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016), debido a que en los apartados número siete y ocho se aborda el desarrollo de la competencia comunicativa, así pues, menciona la construcción de textos orales y la producción de textos verbales con la intención de atender los contextos de uso, líneas temáticas, y los planes textuales según el contenido a desarrollar (pág. 27). En este caso, en los DBA se menciona la importancia de desarrollar la competencia comunicativa tanto oral como escrita. De modo que, se articula con la investigación en términos de trabajar la producción en los estudiantes para contribuir al desarrollo de estas habilidades en el aula.

En concordancia con lo anterior, la presente investigación se justificó en tres aspectos: la competencia comunicativa, la estructuración del discurso y el relato. De igual modo, se tomó en consideración la observación inicial en el aula de clase y los términos curriculares vigentes.

1.4.1 Pregunta Problema

Según esto, la investigación responde a la pregunta sobre ¿Cómo fortalecer la estructuración del discurso en estudiantes de quinto grado mediante una propuesta didáctica apoyada en los marcadores discursivos y el aprendizaje dialógico mediado por la construcción de relatos?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Fortalecer la estructuración del discurso en estudiantes de quinto grado, a través de una propuesta didáctica apoyada en los marcadores discursivos y en el aprendizaje dialógico.

1.5.1.1 Objetivos Específicos.

- Identificar a través de una valoración diagnóstica los niveles de desempeño que evidencian los estudiantes con respecto a la estructuración del discurso.
- Establecer estrategias didácticas apoyadas en los marcadores discursivos y el aprendizaje dialógico para fortalecer la estructuración del discurso en los estudiantes de quinto grado.
- Evaluar la incidencia que tuvo la propuesta didáctica en el desarrollo de la estructuración del discurso a través de los marcadores discursivos y el aprendizaje dialógico.

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1 Antecedentes Investigativos

En este apartado se presentará una síntesis sobre algunos de los trabajos e investigaciones que se han realizado con relación a la problemática planteada. Para la búsqueda documental se plantearon tres categorías principales de rastreo: expresión oral, marcadores discursivos y el relato, por lo cual, se consultaron diversos trabajos a nivel local y nacional. Se describen los documentos encontrados que pueden aportar a esta investigación.

En primer lugar, en cuanto a los antecedentes locales se referencia el trabajo de investigación de Dorado y Ramos (2023), quienes buscaban fortalecer la expresión oral en estudiantes de primaria por medio de estrategias didácticas. Para cumplir este objetivo, realizaron una prueba diagnóstica desde la que se encontraron dificultades en la pronunciación, la fluidez y la entonación. A partir de lo anterior, se implementaron secuencias didácticas a través de la dramatización de cuentos infantiles.

De esta forma, los resultados de la investigación demostraron que después de la aplicación de la secuencia didáctica los estudiantes tuvieron una mejora significativa en sus niveles de fluidez, pronunciación y entonación. Por lo tanto, los autores enfatizan la importancia de las estrategias didácticas y lúdicas para mejorar los aprendizajes en el aula, y recomienda a los docentes considerar su uso para mejorar los procesos educativos.

Con relación a la anterior investigación, es importante acotar que aporta elementos importantes, ya que se enfoca en la población básica primaria y busca fortalecer la oralidad, mediante estrategias didácticas con los estudiantes. Por otro lado, el uso del cuento para desarrollar y potencializar las habilidades comunicativas en el aula es una estrategia pedagógica que facilita el progreso de la producción oral desde los primeros años de escolaridad.

De igual manera, el trabajo realizado por Briceño (2023), se propuso identificar los marcadores discursivos en el grado de preescolar con relación a estructuras fundamentales en la comunicación oral. Para cumplir dicho objetivo, se registró la información en diarios de campo donde se encontraron necesidades específicas de la población en relación con el uso de marcadores discursivos después de retomar la presencialidad. Desde eso, la autora implementó un proyecto de aula basado en la interacción intergeneracional y la escolaridad combinada mediante talleres, cuentos y canciones para fomentar el uso de marcadores discursivos.

En este sentido, tras la implementación del proyecto de aula, la autora resaltó el fortalecimiento de la oralidad en los estudiantes de preescolar y la motivación de la expresión espontánea, identificando el uso de los marcadores discursivos relacionales y de subjetividad, lo cual se logró usando estrategias para propiciar la participación e interacción de los estudiantes. Así pues, en cuanto a las recomendaciones suscitó atender las necesidades educativas sin establecer un estándar en su desarrollo para que se abordan desde los primeros años de escolaridad.

Después, vale la pena resaltar el trabajo de Cadena (2021), el cual tuvo como objetivo analizar cómo los micro relatos fortalecen las competencias comunicativas en estudiantes de primaria. Esto, mediante encuestas y entrevistas a estudiantes y maestros para conocer la información de las estrategias pedagógicas que se pueden implementar en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados lograron reconocer la necesidad de incluir nuevas propuestas pedagógicas en el aula y cómo los microrrelatos contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas desde la primaria. Además, la autora planteó que es un recurso didáctico que les permite a los docentes abordar nuevas maneras de enseñar y potencializar estas habilidades, así como es un elemento transformador para obtener procesos de enseñanza más eficientes que aborden las necesidades académicas.

Por otro lado, a nivel nacional se encuentran estudios como el de Fuya (2020), su trazado objetivo fue fortalecer la expresión oral en estudiantes de décimo grado utilizando el relato autobiográfico. Para cumplir dicho objetivo, se realizó una prueba diagnóstica que demostró debilidades en torno a la falta de seguridad, miedo a la burla, falta de vocalización y otros factores que permitieron implementar una propuesta pedagógica por medio de diversos talleres enfocados en el relato autobiográfico para fomentar el desarrollo de la expresión oral.

De acuerdo con lo anterior, los hallazgos evidenciaron aspectos positivos con relación a lo paralingüístico, kinésico y verbal, así como la reflexión en torno a la aplicación de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas. Además, la autora recomendó incrementar la implementación de diversas estrategias que contribuyan a dinamizar las clases y contribuyan al docente para mejorar el aprendizaje en el aula de clase.

Ahora bien, la investigación previa tiene elementos importantes que aportan a los ejes temáticos de la presente investigación, tales como el uso del relato para el fortalecimiento de la producción oral. Aunque el estudio no se dirigió a básica primaria, se evidenció que el relato es una estrategia pedagógica que puede abordarse en diversos grados escolares según las necesidades de la población. Por otro lado, el relato aporta no solo al desarrollo de la oralidad, sino también a la reflexión de sus experiencias de vida. Por lo tanto, el relato como estrategia pedagógica tiene diferentes usos y variaciones que pueden ajustarse a las prácticas del aula para lograr construir el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

Por último, se referencia el trabajo de investigación de Andrade (2019) quien buscó promover la tradición oral para el desarrollo del proceso comunicativo en estudiantes de quinto. De este modo, realizó una prueba diagnóstica para conocer los gustos lectores y expresiones verbales de sus participantes a través de una encuesta a los docentes. Así pues, la autora planteó

la producción oral de mitos, leyendas, refranes y puestas en escena por parte de los estudiantes para aplicar estrategias lúdicas en el desarrollo de la narración oral.

En los hallazgos del trabajo, se destacó el desempeño en las habilidades de expresión oral, contribuyendo a sus procesos cognitivos y reflexivos por medio del lenguaje coloquial y el apoyo de sus familiares, además permitieron desarrollar sus habilidades auditivas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje y ampliar su vocabulario durante las actividades comunicativas.

En este orden de ideas, los antecedentes dan cuenta de las siguientes categorías: expresión oral, marcadores discursivos y el relato. Así, son congruentes con la investigación por la necesidad de seguir fortaleciendo las habilidades comunicativas mediante distintas estrategias pedagógicas y didácticas en el aula de clase, y contribuir a abordar los marcadores discursivos desde los primeros años de escolaridad.

Por otra parte, a diferencia de los antecedentes planteados, la investigación propuso una secuencia didáctica apoyada en los marcadores discursivos para fortalecer la estructuración del discurso mediante el relato y el aprendizaje dialógico.

2.2 Marco Conceptual

Ahora bien, en el presente apartado se hace una revisión de los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación. Así pues, se planteó una matriz documental (Ver anexo D) con dos unidades de análisis: competencia comunicativa y el relato. Luego se expondrán las categorías y subcategorías que subyacen a las unidades de análisis planteadas.

2.2.1 Competencia Comunicativa

La propuesta de investigación concibió a la competencia comunicativa desde las siguientes perspectivas. En primer lugar, Hymes (1972/1996) plantea que no se debe limitar al

conocimiento puramente de la lengua y sus aspectos lingüísticos, sino que va más allá de lo gramatical y requiere de lograr hacer uso de esta en contextos sociales específicos para tener un uso efectivo del lenguaje. Así, la competencia comunicativa implica conocer y entender la lengua, para usarla en situaciones reales considerando la habilidad de comprender los elementos que intervienen en el proceso de comunicación.

Esta definición se relaciona con la de Canale y Swain (1980) quienes proponen un modelo de competencia comunicativa el cual tiene cuatro componentes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia estratégica y competencia discursiva, de esta forma están relacionados para lograr un proceso de comunicación efectivo en las diferentes situaciones que incluyen aspectos socioculturales y pragmáticos. Por lo cual, para alcanzar un desarrollo integral de la competencia comunicativa, existen factores que se deben considerar al usar, de modo que es importante desarrollar esta en el aula de clase para promover su uso y reforzar las habilidades en torno a ella.

Cabe resaltar el trabajo de Bachman (1991), quien propuso un modelo similar que incluye los mismos componentes, pero se centra en el aspecto evaluativo de la competencia comunicativa. De manera que, ambas perspectivas son importantes para proporcionar las bases y herramientas prácticas para comprender, enseñar y evaluar la competencia comunicativa en los distintos ámbitos lingüísticos, culturales y sociales. Por lo que, para la presente investigación específicamente se privilegiará la competencia discursiva para aportar su fortalecimiento en el aula.

Considerando las definiciones anteriores, la competencia comunicativa es esencial en la vida de todo ser humano, ya que permite expresar pensamientos, ideas y sentimientos promoviendo la interacción social y el desarrollo integral de las personas. De igual modo, abordarla en la escuela tiene un rol importante, pues brinda a los estudiantes estrategias para

desarrollarse en la producción y comprensión de la lengua, para fortalecer sus habilidades comunicativas e interactuar con sus pares, su entorno académico, familiar y social. Para ello, cabe precisar cómo se propone fortalecer la competencia comunicativa y los tipos de habilidades que se encuentran dentro de ella y que se definen a continuación.

2.2.1.1 Expresión Oral.

La implementación atendió a las siguientes subcategorías. En cuanto a la expresión oral que se debería desarrollar en el contexto escolar para que los estudiantes logren la capacidad de estructurar el discurso entendida desde las siguientes perspectivas. En primer lugar, según Cassany et al. (1994) el proceso comunicativo tiene como base la expresión oral, dado que implica alcanzar la capacidad de producir mensajes de manera efectiva, coherente y apropiada para cada contexto social. Así pues, lograr expresar las ideas por medio de la comunicación oral es un proceso que conlleva distintos elementos, los cuales se fortalecen a lo largo de la vida, especialmente en los primeros años de escolaridad siendo el entorno que contribuye en mayor medida a su desarrollo.

Asimismo, Martínez et al. (2015) plantea que desde la primaria los estudiantes se encuentran en un proceso de adquisición de la lengua para su desarrollo integral, por lo cual la expresión oral es un elemento importante que se debe ejercitar de forma central para obtener beneficios que contribuyan a su proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo de la escuela. De manera que, al ser un proceso natural del ser humano que se adquiere y se desarrolla a partir de las relaciones que tiene el sujeto con su medio, cabe resaltar que existen otras maneras de transmitir el mensaje como la escritura y los códigos no verbales, pero la oralidad es una habilidad fundamental en la presente investigación.

Finalmente, Vilá y Castellá (2014) plantean que la expresión oral en el aula de clase genera interacción entre pares para lograr compartir conocimientos, ideas, reflexiones y

opiniones, así pues, para fomentar el aprendizaje en el entorno escolar es necesario desarrollar una oralidad amplia con actividades planificadas que contribuyan a promover esta habilidad. Por lo cual, dentro de la enseñanza cobra un papel importante, pues es el medio para la interacción tanto del maestro como de los estudiantes y requiere de una organización adecuada.

Por consiguiente, para el presente trabajo es relevante conocer la importancia de la expresión oral en el ámbito educativo, así pues, existe un interés por progresar en el dominio de nuevas estrategias discursivas. Asimismo, existe la habilidad de escritura que hace parte de la competencia comunicativa y se vincula con la presente investigación, y que se aborda a continuación.

2.2.1.2 Expresión Escrita.

Si bien es importante reforzar la oralidad en el aula, también la habilidad de escritura hace parte de la competencia comunicativa. Cassany (1993) plantea que la expresión escrita es la capacidad de producir textos de forma coherente y cohesionada, además de ajustar el lenguaje empleado considerando el contexto y el lector, también involucra procesos de planificación, revisión y reescritura del escrito para alcanzar una comunicación efectiva mediante la creatividad y el estilo personal. Es decir, la habilidad de escritura debe tratarse con rigurosidad al igual que la habilidad oral para lograr procesos comunicativos significativos en el aula de clase.

A su vez, Cassany (2006) propone que la escritura es un proceso que va de la mano con la lectura y cómo estas cumplen funciones específicas en diferentes ámbitos de la vida del ser humano, a través del tiempo la humanidad ha inventado diferentes herramientas tecnológicas que han contribuido a facilitar su ejecución. De esta forma, la escritura permite transformar ideas en un texto que logra ser plasmado por medio de un proceso cognitivo y lingüístico, en

este sentido la presente investigación se nutre de la intención de aportar en el avance de esta habilidad tan importante tanto dentro como fuera del ámbito educativo.

Por otra parte, la presente investigación es acorde con la definición de Goyes et al. (2023) quienes plantean que la lectura y la escritura son procesos complejos, los cuales requieren de un proceso cognitivo y procedimental considerable para que el estudiante obtenga diferentes estrategias las cuales les permita criticar, comprender y producir textos en cada situación comunicativa, además por medio de la elaboración de guías se contribuye a avanzar en el aprendizaje significativo de esta habilidad implementando un recurso didáctico. Por ende, para promover las habilidades comunicativas es pertinente hacer uso de diversas estrategias didácticas que permitan acercar a los estudiantes a estos procesos de producción textual y a la escritura como proceso.

En conclusión, tanto la expresión oral como la escrita son habilidades comunicativas importantes dentro del aula de clase que deben tratarse con la misma rigurosidad para avanzar en el desarrollo de estas durante los primeros años de escolaridad, por medio de distintas estrategias pedagógicas y didácticas, de modo que, el quehacer docente cumple un rol importante en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, el avance de estas habilidades se enlaza con la estructuración del discurso que se propone trabajar en esta investigación y que se define a continuación.

2.2.1.3 Estructuración del Discurso.

La implementación se enfocó en fortalecer la estructuración del discurso. Según Van Dijk (2012/2013) este proceso implica una interacción compleja con relación al contexto sociocognitivo y elementos que intervienen en la producción discursiva además distingue estructuras de superficie del discurso como gramática, sintaxis y profundidad, como esquemas mentales y representaciones cognitivas. De esta forma, es importante no solo elaborar el

discurso y transmitirlo, sino tener en cuenta su estructuración y los elementos que intervienen en este para lograr un proceso coherente.

Además, Van Dijk (1980/1996) menciona que para estructurar el discurso la organización lingüística y la construcción de significado son aspectos que intervienen para la interpretación del mensaje dentro de cada escenario social. Es decir, está dado tanto por la lengua como por elementos sociales, por lo tanto, es importante tanto la producción del discurso como la comprensión de este en sus diversos contextos.

Lo anterior se relaciona con la investigación para fortalecer la estructuración del discurso, de modo que los estudiantes deben crear producciones discursivas enfocadas en los marcadores discursivos, que se definen a continuación.

2.2.1.3.1 Marcadores Discursivos.

La implementación concibió a los marcadores discursivos para proporcionar la coherencia, la cohesión y la progresión temática a la estructuración del discurso, estos entendidos desde las siguientes perspectivas. Según Martín y Portolés (1999) los marcadores discursivos son unidades lingüísticas que funcionan para organizar y estructurar el discurso, así como señalar las relaciones entre las diferentes partes de la producción discursiva. Además, contribuyen a la cohesión y coherencia para facilitar su comprensión. El uso de estos elementos en la enseñanza de las habilidades comunicativas se convierte en componentes esenciales para un mayor desarrollo de estas en el aula.

En relación con esta definición, Van Dijk (2012/2013) plantea que los marcadores discursivos permiten a los hablantes o escritores estructurar sus ideas y construir significado en un contexto comunicativo, y también tienen relación con el entorno sociocultural para comprender el mensaje. Para esta investigación se relaciona el uso de los marcadores discursivos para fortalecer la estructuración del discurso mediante estos.

En este sentido, la funcionalidad de los marcadores discursivos puede variar según la intención comunicativa del hablante, el contexto del discurso y la valoración del receptor, de este modo se pueden clasificar según su uso e intención. Martín y Portolés (1999) plantean la siguiente clasificación:

- *Los estructuradores de la información:* son aquellos que organizan la información en los discursos, pero no poseen un significado argumentativo, por ejemplo: pues bien, dicho eso, en primer lugar.
- *Los conectores:* son aquellos que relacionan las partes del discurso con una información previa, tales como: además, por consiguiente, sin embargo.
- *Los reformuladores:* que permiten aclarar, explicar, reafirmar, recapitular o separar una idea previa con la información siguiente, dentro de los cuales se encuentran: o sea, es decir, mejor dicho, en todo caso, en conclusión, en definitiva.
- *Los operadores discursivos:* estos condicionan las posibilidades del discurso reforzando una idea, enfatizando o modificando la información del hablante, por ejemplo: en realidad, de hecho, en particular, bueno, ah.
- *Los de control de contacto:* permiten marcar la relación entre los participantes del discurso, tales como: Hum, ah, no, ya, mira, ¿eh?

Lo anterior se encuentra vinculado con el presente trabajo de investigación, dado que emplear los marcadores discursivos en el aula aporta al fortalecimiento de la estructuración del discurso y enriquece las habilidades comunicativas tanto orales como escritas de los estudiantes. Finalmente, para alcanzar un desarrollo integral de estas, elementos como la cohesión y coherencia son importantes para la construcción de la producción tanto discursiva como textual, los cuales se definen a continuación.

2.2.1.3.2 Coherencia y Cohesión.

La coherencia y la cohesión como elementos esenciales en la estructuración del discurso, así pues, según Halliday y Hasan (1976) los definen como aspectos fundamentales en la producción de un texto, de manera que la coherencia permite la comprensión de las ideas presentadas las cuales deben tener un orden lógico y secuencial; asimismo, crea una relación entre las partes del texto para alcanzar la comunicación efectiva del mensaje, mientras que la cohesión es la forma en que los elementos lingüísticos de un texto están interconectados y organizados para formar una estructura coherente. Es decir, estos elementos contribuyen a organizar y brindar la efectividad de la producción del mensaje para que se entienda claramente.

De la misma forma, Arellano y Díaz (2008) mencionan que la cohesión se constituye por elementos lingüísticos que logran guiar al receptor para la comprensión del significado del mensaje, por lo cual marcan las conexiones existentes en el discurso. De esta forma, la coherencia y la cohesión dependen la una de la otra para lograr la comprensión global y lógica de la producción oral o escrita.

Por otra parte, el trabajo de Louwerse (2004) plantea que existe una cohesión guiada por la gramática y otra por el vocabulario, de forma que ambas logran crear la coherencia a través del desarrollo del mensaje que se desea transmitir de forma concreta. De modo que, se concluye que estos elementos contribuyen a la estructuración del discurso textual y discursivo; así, la investigación se nutre de estas estrategias para fortalecer las habilidades comunicativas e incluye la progresión temática como componente importante en el proceso y se definirá a continuación.

2.2.1.3.3 Progresión Temática.

La progresión temática según Rodríguez (2014) es la encadenación de la información a través del texto, que se desarrolla para conseguir la continuidad narrativa y alcanzar la comprensión de esta. De ahí que, en la estructuración del discurso debe existir una progresión temática en términos de realizar la introducción de una idea general, luego profundizar a lo largo de este y finalizar con la conclusión del tema. Así que, incluir este elemento dentro de las estrategias para la producción comunicativa se relaciona con la coherencia y cohesión de la creación textual o discursiva.

Así pues, Borreguero (2004) plantea la importancia del *tema* y *rema* en la progresión temática, así pues, el primero está constituido por los elementos que contribuyen a la base de la información y el segundo se refiere a los elementos que desarrollan de forma predicativa las ideas del texto o discurso, además aborda tres tipos de progresión los cuales son la *progresión lineal*, en donde el rema de cada frase es el origen del tema de la frase siguiente, por lo cual existe un cambio constante en donde se percibe precisión y profundidad, así, si se alarga se puede perder la continuidad de la información y es típica de los textos descriptivos.

La *progresión de tema constante*, en la que el mismo tema reaparece en cada oración y los remas van cambiando, de manera que es más común en la narración donde un personaje (tema) va ejecutando diversas acciones que constituyen remas sucesivos y se puede mantener por más tiempo, finalmente la *progresión de tema derivado* es aquella en la cual los temas surgen de un hipertema que puede estar al principio del pasaje, así pues, es típica de los textos argumentativos y expositivos, dado que organiza jerárquicamente el texto y los distintos tipos de progresión pueden aparecer combinados en el interior de un texto.

Finalmente, la investigación utilizó las estrategias de coherencia, cohesión y progresión temática para fortalecer la estructuración del discurso mediante los marcadores discursivos, mediante el relato como estrategia didáctica abordada a continuación.

2.2.2 El Relato

Para este trabajo es importante definir el concepto del relato, pues, según Bruner (2002/2003) es la capacidad de narrar eventos desde la infancia y la construcción de forma natural durante la vida del ser humano, además expone que es un proceso fundamental para la construcción de significado, comprensión del conocimiento humano y formación de su identidad. Por lo tanto, el relato puede usarse como una estrategia didáctica en el aula para fomentar las habilidades comunicativas en los estudiantes.

Barthes (1966/1977) plantea que “el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad” (pág. 2). Es una narrativa compuesta por eventos que necesitan expresar y comunicar experiencias por el sujeto, también puede analizarse desde su funcionalidad en la construcción de significado dentro de la cultura y la literatura.

El relato desde la perspectiva de Propp (1928/1970) posee funciones narrativas básicas que organizan la narración y los personajes de manera sistemática, una aproximación estructuralista que analiza su estructura interna y su función narrativa. Es decir, el relato puede emplearse para transmitir experiencias por parte de los estudiantes y considerar sus elementos como parte del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para concluir, la propuesta consideró la interrelación de estas 3 teorías para consolidar la propuesta de intervención y el análisis de datos desde la teoría de Bruner. Después de definir los conceptos que enmarcan la presente investigación, es importante considerar la metodología empleada para cumplir con los objetivos propuestos y que se define en las siguientes líneas.

Capítulo 3: Diseño Metodológico

3.1 Enfoque de Investigación

El desarrollo de este proceso investigativo se caracterizó por enmarcarse en el enfoque cualitativo, el cual según Hernández et al. (2014) busca la expansión de los datos e información con la intención tanto de explorar como de comprender los fenómenos sociales y culturales. Así, la investigación concentró sus esfuerzos en analizar la apropiación que tenían los estudiantes de grado quinto, con respecto a la estructuración del discurso desde diferentes elementos cualitativos que permiten caracterizarla y desde allí formular una propuesta didáctica, la cual integró el uso de los marcadores discursivos por medio de la construcción de relatos y el aprendizaje dialógico para aportar al fortalecimiento de las habilidades comunicativas orales y escritas.

Este enfoque permite utilizar técnicas de recolección de datos para explorar las experiencias y perspectivas de los participantes, ya que la interpretación de los datos contribuye a descubrir patrones y relaciones dentro de la información; así es una herramienta valiosa para explorar y comprender los fenómenos sociales complejos donde se logra construir una comprensión más profunda y significativa de la vida humana y la sociedad en especial en el ámbito educativo (Hernández et al., 2014).

El enfoque pretende interpretar los hechos sociales y educativos desde la comprensión de la realidad, las experiencias de vida, sus formas de actuar y las voces de los sujetos participantes (Guevara et al, 2020), pues existe la interacción directa con los sujetos en su contexto, lo que permite estudiar y comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva (Hernández et al., 2014). Haciendo uso de este enfoque se posibilita la aplicación de técnicas de recolección de datos para explorar las experiencias y perspectivas de los

participantes, dado que la interpretación de los datos contribuye a descubrir patrones y relaciones dentro de la información.

En relación con lo anterior, el problema de esta investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo dado que se construyó a partir del análisis e interpretación del contexto escolar haciendo uso de la observación en la lengua materna, la influencia de factores que se sitúan en el diseño curricular de la institución y las habilidades comunicativas de los estudiantes.

3.2 Tipo de Investigación

La presente investigación se estructuró bajo la metodología de la Investigación Acción (en adelante IA), que según Colmenares y Piñeros (2008) es un método que busca combinar la investigación académica con la acción práctica y el cambio social. Es un estudio de la realidad que pretende intervenir y mejorar la situación aplicando soluciones prácticas, así no solo se limita a observar o describir un problema social, sino que el investigador y los participantes toman conciencia de su desempeño en la transformación social.

En este caso, se logra la comprensión de los comportamientos que suceden en el espacio pedagógico y las habilidades, lo que permite al investigador interpretar y configurar las estrategias pedagógicas pertinentes para transformar positivamente contextos educativos (Colmenares y Piñero, 2008). Según lo anterior, esta investigación focalizó sus objetivos en promover la comprensión e interpretación de las prácticas dentro del aula, porque a través del uso de los marcadores discursivos se buscó aportar al fortalecimiento de la estructuración del discurso.

Por otro lado, la IA según Elliott (2000) surge de una idea vital e inicial que permitiera definir objetivos encaminados a solucionar problemáticas comunitarias específicas. Además, Lewin (1992) destaca la acción como elemento crucial en la investigación académica, impulsando avances teóricos y sociales, así esta es fundamental para transformar la sociedad.

Por lo tanto, este tipo de investigación contribuye al proceso investigativo en el aula permitiendo el contacto directo con la población y ejecutando la implementación de los procesos pedagógicos, puesto que es un ejercicio riguroso donde la participación de los actores proporciona un panorama más amplio a la hora de implementar la investigación.

3.3 Instrumentos de Recolección de Información

Este proceso investigativo se planteó a partir del enfoque cualitativo, la IA y en relación con los objetivos del proyecto se desarrollaron los siguientes instrumentos de recolección de la información.

Primero, el *diario de campo* según Espinoza y Ríos (2017) conlleva un proceso de documentar y registrar las observaciones, así como las experiencias del investigador para desarrollar una reflexión sobre lo que se observa. Esto permitió en la presente investigación realizar un registro cronológico y secuencial para construir una noción sobre los procesos observados en el aula y los discursos que circulan con respecto al problema focalizado.

También, se utilizó la *entrevista semiestructurada* para conocer las concepciones y estrategias del docente sobre la enseñanza de la oralidad en el aula (Ver anexo E). Este es un instrumento de recolección de información que según Díaz et al. (2013) combina elementos de estructura y flexibilidad en la entrevista, además el investigador puede usar una guía de preguntas diseñada antes, pero tiene libertad para manejar temas durante su desarrollo, lo que permite que los participantes amplíen sus respuestas.

Finalmente, la *encuesta sociodemográfica* según Casas et al. (2003) es un cuestionario utilizado para recopilar información sobre las características sociodemográficas de los participantes. Así pues, datos tales como la edad, género, nivel educativo y lugar de residencia permitieron caracterizar la población focal con mayor precisión. En este sentido, la investigación intentó relacionarlos de manera tal que ampliaran el panorama del problema

investigativo, enmarcado en el desarrollo de procesos de habilidades comunicativas en diferentes contextos.

3.3.1 Técnicas para la Recolección y Análisis de la Información

El procesamiento de los datos implica las técnicas para la recolección y análisis de la información enmarcadas en la IA, por lo que se plantearon las siguientes. Primero, la observación participante que, según Rekalde et al. (2014), es una técnica donde el investigador se involucra activamente en la situación o contexto que está estudiando. Esto quiere decir que es un observador que participa en las actividades cotidianas de la población objeto de estudio, ya que interactúa con ellos y forma parte de la escena que es observada, logrando así una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados. Particularmente, se desarrolló durante la ejecución de toda la propuesta didáctica y se sistematizó en los diarios de campo.

Luego, la técnica de triangulación de datos es un proceso que consiste en utilizar diversos instrumentos y estrategias aplicados en la recolección de información para realizar un contraste de estos (Aguilar y Barroso, 2015). Así, los instrumentos aplicados para la recolección de datos permitieron rastrear información relevante según la categoría de análisis propuesta, para detectar tendencias, contrastes y convergencias. Teniendo en cuenta lo anterior, la triangulación en la investigación puede ser temporal, espacial o personal. La triangulación temporal abarca el antes, durante y después del estudio; la espacial implica la recopilación de datos en distintos lugares sobre el mismo objeto de estudio; y la personal analiza datos de diversos niveles individuales, familiares o grupales. Esta estrategia brinda una perspectiva más completa y robusta en la investigación (Vallejo y Finol, 2009).

Para la presente investigación, se planteó la triangulación a partir de diversos instrumentos utilizados en la aplicación de la propuesta didáctica, como lo muestra el siguiente esquema.

Figura 3

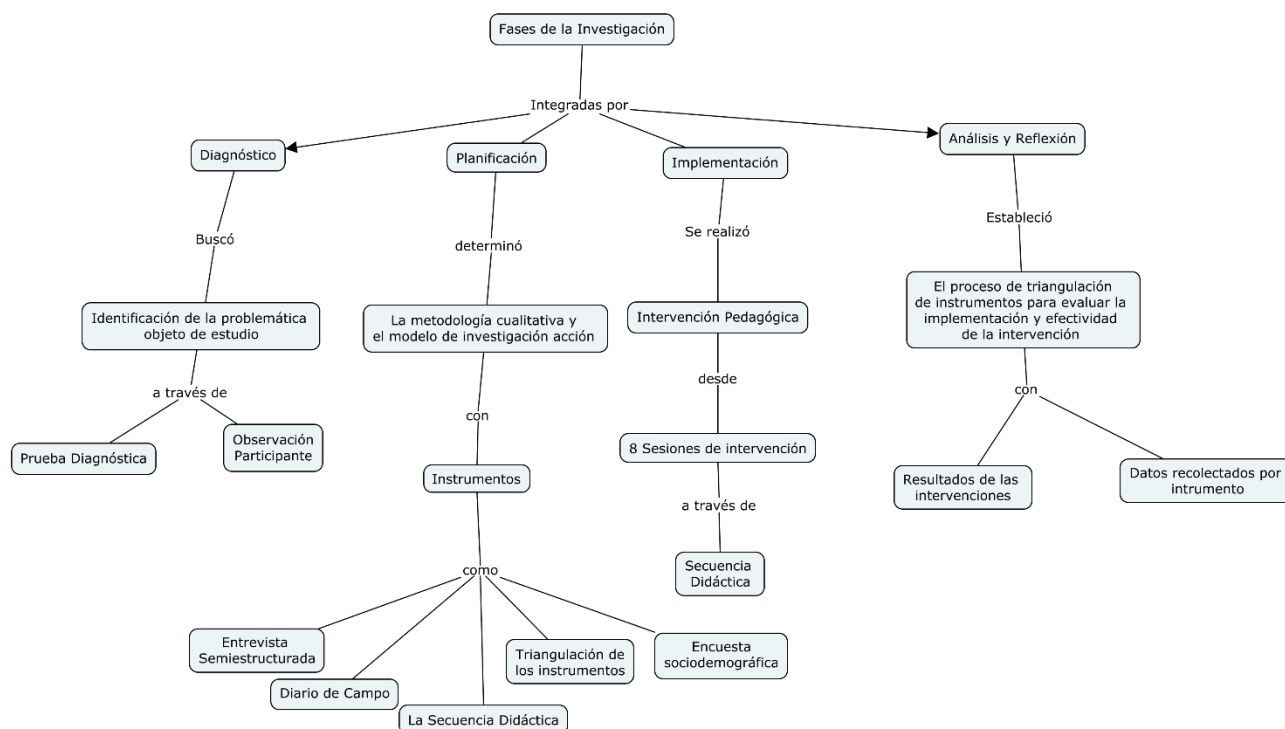
Proceso de triangulación de instrumentos



Nota. Se elaboró a partir de la intención de contrastar los datos recolectados como lo expone Aguilar y Barroso (2015) para el proceso de triangulación.

3.4 Fases de Investigación

El proceso de investigación se estructuró teniendo en cuenta las fases enmarcadas en la IA y partiendo de lo expuesto por Berrocal de Luna y Expósito (2011), quienes establecen que estas se constituyen en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, observación y reflexión. El siguiente esquema sintetiza cada una de las fases en relación con su propósito investigativo y los instrumentos que apoyaron su ejecución, como se representa en la siguiente figura:

Figura 4*Fases de la investigación*

Nota. Se elaboró a partir de las fases enmarcadas en la IA partiendo de lo expuesto por Berrocal de Luna y Expósito (2011).

3.4.1 Fase 1: Diagnóstico

El punto inicial de la ruta de esta investigación fue la identificación de la problemática objeto de estudio, así pues, hace referencia a la ausencia de actividades guiadas hacia el fortalecimiento de la producción oral en los estudiantes de quinto grado del IPN. Por esta razón, se planteó un objetivo general de investigación, que pretendió fortalecer la estructuración del discurso en estudiantes de grado quinto por medio de los marcadores discursivos mediado por la construcción de relatos y el aprendizaje dialógico; con la intención de aportar reflexiones y estrategias didácticas que fortalezcan la propuesta curricular institucional.

Se establecen los objetivos específicos sobre el objetivo general y la justificación del proceso investigativo. En segundo lugar, se establecen los antecedentes y el marco conceptual

que sustentó la investigación. Por otro lado, en esta fase se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica que permitiera reconocer el nivel de desempeño de los estudiantes con respecto a la competencia comunicativa; y detectar sus fortalezas y aspectos por mejorar en lo relacionado con la estructuración del discurso tanto oral, como escrito y el uso de marcadores discursivos. Así pues, a través de la observación participante se recopiló información con el fin de adelantar una descripción y exploración del contexto educativo, con relación a la delimitación de las necesidades que consolidan la investigación y analizar los hallazgos encontrados.

3.4.2 Fase 2: Planificación

En esta fase se determinó que serán la metodología cualitativa y el modelo de IA los pilares sobre los que se realizaron las diferentes estrategias establecidas para solucionar el problema planteado. En este sentido, se construyeron instrumentos que permitieran dinamizar la investigación, como guías para profundizar en los conceptos del relato, sus elementos, estructura y creación; grabaciones de voz de la maestra en formación para ejemplificar el relato, el uso de marcadores discursivos, estructuración del discurso, coherencia, cohesión y progresión temática. Todo esto con las respectivas planeaciones y recursos didácticos para fortalecer la estructuración del discurso en los estudiantes y promover el aprendizaje dialógico, participando en su proceso de aprendizaje (Ver anexo F).

Finalmente, se crearon ocho sesiones de la secuencia didáctica, de las cuales las dos primeras fueron de sensibilización y explicación de conocimientos sobre el tema; las cuatro siguientes de desarrollo y las dos últimas de producción final.

3.4.3 Fase 3: Implementación

En esta fase se aplicó la secuencia didáctica, con sus respectivas sesiones en la población objeto de estudio, que dieron lugar a las diferentes estrategias diseñadas y que establecieron las competencias abordadas para solucionar el problema de la investigación.

Además, se recolectaron diversos materiales para luego analizarlos en la fase de resultados. Así, mediante la sistematización de los diarios de campo se evidenció que los estudiantes encuentran agradables las actividades donde puedan desarrollar sus habilidades comunicativas, participación en clase mediante el diálogo, apoyo entre pares, ideas compartidas, definición de tema para las actividades y respeto frente a sus compañeros, enfocado en la comunicación con sus pares para lograr objetivos comunes. Por otro lado, se encontraron debilidades en la parte de expresión oral en cuanto a la progresión temática de las ideas, la falta de apropiación del tema, la estructuración del discurso y el uso de marcadores a lo largo de las intervenciones en el aula.

3.4.4 Fase 4: Análisis y Reflexión

La fase final se enfocó en el proceso de triangulación de datos para evaluar la implementación y efectividad del estudio. Se analizó la información obtenida de varios productos por los estudiantes, como guías sobre el relato, grabaciones de voz, y la producción final del relato textual y discursivo. Además, se examinó el desarrollo del aprendizaje dialógico para evaluar el progreso individual y la efectividad global de la actividad. Este enfoque de triangulación permitió una comprensión más completa y confiable al combinar diferentes perspectivas y datos en el análisis.

De esta manera, el diario de campo como instrumento importante en la investigación realizó un registro cronológico y secuencial que permitió construir un discurso sobre los procesos observados en el aula y los comportamientos de los estudiantes. Mientras que, la entrevista semiestructurada aplicada encontró en el proceso de análisis que los estudiantes si abordan la competencia oral en el aula, pero de manera transversal esto quiere decir que las incluyen en diferentes estrategias didácticas.

Finalmente, la encuesta sociodemográfica recopiló elementos que permitieron encontrar aspectos relevantes para la investigación. En primer lugar, se encontró que los estudiantes interactúan más con su entorno académico que con su entorno familiar y los temas de interés con sus pares son: deportes, videojuegos y experiencias en el ámbito educativo. Se evidenció que los estudiantes oscilan entre 9,10 y 11 años, por lo que los estudiantes están en el nivel cognitivo, social y emocional promedio acorde para el grado quinto (Ver anexo B).

3.5 Matriz de Análisis

En este apartado se presenta la matriz de análisis que permitió configurar los resultados de la investigación siendo un engranaje entre los fundamentos conceptuales y didácticos del proceso investigativo, teniendo en cuenta los objetivos y el tipo de investigación, como se demuestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Matriz de análisis

MATRIZ DE ANÁLISIS			
FASES	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE AVANCE
Sensibilización	Aprendiendo qué es el relato y sus características.	-Concepto -Contextualización -Diferencia entre cuento y relato -Características -Estructura del relato Elementos del relato: Personajes, tiempo, espacio. -Estrategias para la creación del relato	Identifica qué es el relato y cómo construirlo con base en su estructura. Relaciona conocimientos previos para crear hipótesis sobre el relato teniendo en cuenta sus características y elementos.
Desarrollo	Identificando los marcadores discursivos para la estructuración del discurso oral y escrito.	-Planificación -Estrategias narrativas y comunicativas. -Marcadores discursivos -Estructuración del discurso	Planifica los elementos del relato a partir de sus conocimientos previos. Identifica los marcadores discursivos a partir de grabaciones de voz y los

			relaciona con la estructuración del discurso.
Producción	Construyendo el relato considerando las estrategias de la estructuración del discurso y sus elementos.	-Coherencia y Cohesión -Progresión temática -Expresión oral -Expresión escrita -Estrategias de estructuración del discurso	Utiliza los elementos del relato y las estrategias de la estructuración del discurso para crear la versión final de su relato oral y escrito que refleje sus habilidades narrativas y comunicativas.

Nota. Se realizó a partir de los objetivos propuestos para el proyecto de investigación que se realizó.

3.6 Consideración Éticas

En el desarrollo de este proceso investigativo se tuvo en cuenta aspectos éticos para proteger a los participantes y la integridad del trabajo. Se estableció un formato de autorización de datos personales (Ver anexo G), que enfatizó la participación voluntaria de los estudiantes. Además, se tuvo en cuenta lo expuesto por Moreno (2011) quien señala que se debe promover en los participantes autonomía para decidir sobre su participación, con información clara sobre el estudio, sus implicaciones y la relación con el investigador, de esta manera, se garantizó la confidencialidad y se ofreció oportunidad para preguntas antes de otorgar el consentimiento.

Capítulo 4: Propuesta Didáctica de Intervención.

4.1 Enfoque Pedagógico: Aprendizaje Dialógico

El proyecto de investigación por su intervención en el aula se enmarcó en el enfoque de aprendizaje dialógico, que concibe el diálogo como factor importante para alcanzar diferentes objetivos sociales y personales. En esta perspectiva, según Freire (2004) el diálogo es un principio vital para la construcción de conocimiento y la transformación social. Ante esto, el autor propone un diálogo horizontal y participativo, donde tanto educadores como estudiantes se involucren activamente en la construcción del saber, promoviendo la reflexión crítica y la conciencia social Freire (2004).

De este modo, el aprendizaje dialógico se centra en el diálogo como un elemento principal para que los estudiantes puedan construir conocimiento y mejorar el aprendizaje. Se destaca por fomentar interacciones igualitarias entre todos los participantes del entorno educativo: estudiantes, maestros y familiares. Este enfoque valora la diversidad de opiniones y reconoce la inteligencia cultural como la clave para abordar problemáticas desde diversas perspectivas. Además, busca transformar activamente el entorno educativo y social, promoviendo la igualdad de oportunidades y resultados para todos los estudiantes, sin importar su origen étnico, género o clase social.

4.2 Estrategia Didáctica

Con el fin de aplicar la propuesta didáctica de intervención, la investigación asumió la secuencia didáctica entendida por Tobón et al. (2010) como un conjunto organizado de actividades y estrategias pedagógicas con objetivos educativos específicos, abarca contenidos, recursos, espacio y tiempo para cultivar las competencias de los estudiantes, teniendo en cuenta, la importancia del educando, la dinámica social en el aula y la evaluación como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor señala que se materializa a través de actividades de aprendizaje y evaluación dirigidas por el docente, estructuradas en inicio, desarrollo y cierre para asegurar un aprendizaje significativo. Su cuidadosa planificación, que implica la selección adecuada de recursos y materiales, facilita la consecución de objetivos pedagógicos, permitiendo la aplicación de diversas estrategias didácticas en momentos cruciales para el éxito del aprendizaje. Este enfoque según el autor proporciona el contexto necesario para implementar estrategias efectivas, contribuyendo así al logro de metas académicas y al desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la secuencia didáctica organiza coherentemente las actividades, abordando problemas relevantes para la vida diaria de los estudiantes y alineándose con el

enfoque pedagógico del aprendizaje dialógico. Esta estrategia fomenta la construcción de conocimiento mediante el diálogo activo con los estudiantes, promoviendo la reflexión conjunta e interactiva en el proceso educativo.

4.3 Fases de la Intervención

En este apartado se presenta la propuesta pedagógica estructurada a partir de tres fases de intervención con las que se buscó cumplir los objetivos de la investigación al relacionar los componentes conceptuales y didácticos de la propuesta, a partir del diseño de cada sesión con un formato de planeación como se evidencia a continuación:

Tabla 2

Formato de planeación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>		FORMATO DE PLANEACIÓN PRAXIS-SISTEMATIZACIÓN -1322250	
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Instituto Pedagógico Nacional		
MAESTRO EN FORMACIÓN	Ana María Cañón Quiñones		
GRADO	501		
NOMBRE	Fase 1 - Sensibilización: Elementos del relato		
SUBCATEGORÍAS	Características del relato / Elementos del relato: Estructura, personajes, tiempo y espacio / Diferencia entre cuento y relato.		
DURACIÓN	1 hora		
FECHA	21 de Septiembre del 2023		
DOCENTE TITULAR	Dalila Castillo		
OBJETIVO ESPECÍFICO DE INVESTIGACIÓN	FASE METODOLÓGICA	ACTIVIDADES	RECURSOS
Objetivo general: Identifica los elementos del relato. <i>Indicadores cognitivos:</i>	Explicación del concepto de relato, sus características y elementos.	→ Actividad inicial (10 minutos): Alrededor del Juego Tingo Tingo La maestra realizará 3 preguntas a los estudiantes sobre el relato para conocer los conocimientos previos en los estudiantes y abordar el concepto desde el diálogo.	* - Pelota de goma para el juego inicial. * - Marcadores y tablero de clase.
* - Comprende el concepto de relato. * - Reconoce las características del relato. <i>Indicadores actitudinales:</i>		Preguntas:  1. ¿Qué es un relato? 2. ¿Cuál es la diferencia entre relato y cuento? 3. ¿Qué tipo de relatos conoces?	* - Enlace de la guía: https://docs.google.com/document/d/17_bw0Qz5ACcG4xAq7f0-7WxXyye5YqzW/edit?usp=sharing&oid=105575031371420983464&rtpof=true&sd=true
EVALUACIÓN	* - Identifica el concepto de relato. * - Reconoce las características del relato. * - Lee e interpreta la información en la guía para completar la información.		

Nota. La tabla responde a un formato institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

4.3.1 Fase de Sensibilización

En esta fase, se desarrollaron dos sesiones con el objetivo de reconocer los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto al concepto del relato, su estructuración y sus elementos. Para empezar, se organizaron actividades que permitieron evaluar el conocimiento previo de los estudiantes sobre narrativas, mediante discusiones grupales y preguntas abiertas. También se analizó un relato clásico para entender su estructura, de este modo durante las sesiones los estudiantes lograron reconocer el concepto del relato, su estructura y sus características. Así, los estudiantes pudieron realizar un taller donde desarrollaron sus conocimientos creando un relato escrito.

Ante este panorama, esta fase no solo se centró en la técnica, sino en comprender el papel del relato dentro de la comunicación y la sociedad, Van Dijk (2012/2013) considera que el discurso va más allá de su estructura lingüística, incluyendo aspectos de comunicación e interacción social esto implica que la estructura discursiva está determinada tanto por la lengua como por elementos sociales. Según el autor la comprensión de la estructura del relato no se limitó a lo técnico, sino que se valoró su importancia en la cultura oral y cómo influyó en su traslado a la escritura. Por lo tanto, el relato fue la herramienta didáctica que acercó a los estudiantes al discurso oral y escrito que les permitió narrar historias de sus experiencias personales.

4.3.2 Fase de Desarrollo

En esta fase, se implementaron las siguientes cuatro sesiones con el objetivo abordar los marcadores discursivos y su importancia en la estructuración del discurso. De este modo, los estudiantes utilizaron los elementos del relato que incluyeron: estructura, personajes, tiempo y espacio. Para desarrollar eficazmente sus historias, que permitieron identificar los elementos del relato y la estructura del discurso.

Para empezar, los estudiantes planificaron los elementos del relato considerando los conocimientos previos de la fase uno para ver la progresividad de sus relatos tras conocer el concepto y los pasos de cómo realizarlo. Luego, los estudiantes realizaron la grabación de voz de su relato para conocer su progreso durante los conocimientos impartidos en las sesiones anteriores. Posteriormente en la siguiente sesión, se reprodujeron dos grabaciones hechas por la maestra para explicar los marcadores discursivos y acercar a los estudiantes a la importancia de su uso en la estructuración del discurso tanto oral como escrito. En la última sesión, los estudiantes por medio de estrategias didácticas como el teléfono roto comprendieron el concepto de los marcadores discursivos, asimismo los estudiantes escucharon algunas de las grabaciones de voz de los relatos de sus compañeros; la finalidad de la actividad era que los estudiantes reconocieran el uso de marcadores discursivos durante el relato oral e identificar la ausencia de estos durante la narración. Estas actividades fomentaron la comprensión de los marcadores discursivos y su importancia en la estructuración del discurso.

En estos espacios de intervención, se concentró el trabajo en el uso de los marcadores discursivos, que en palabras de Martín y Portolés (1999), cumplen un papel crucial al organizar y conectar ideas en el discurso, los cuales desempeñan funciones tanto extra oracionales como semántico-pragmáticas, facilitando la interpretación por parte de los receptores. El autor aborda la cohesión, que se logra con palabras clave, pronombres, referencia y destaca la textualización como esencial para transformar ideas y experiencias en un formato comprensible y coherente; estos elementos abordados durante la intervención contribuyeron a fortalecer la estructura y comprensión de los relatos. Por lo tanto, los marcadores discursivos permitieron a los estudiantes entender su relación con la estructuración del discurso y su utilización en la creación de relatos.

4.3.3 Fase de Producción

En la última etapa, se llevaron a cabo dos sesiones con la intención de lograr evaluar el proceso de construcción del relato oral y escrito haciendo uso de la estructuración del discurso y los elementos del relato. En la primera sesión se explicó la progresión temática, coherencia y cohesión en la estructuración del discurso, así que, mediante la reproducción de dos grabaciones de la maestra, los estudiantes debían identificar si contaban con progresión, coherencia y cohesión para realizar el abordaje del concepto y su importancia en la estructuración del discurso.

En la última sesión, se realizó la construcción de la última versión del relato tanto oral como escrito, de este modo los estudiantes pudieron implementar los conceptos vistos en las fases uno y dos haciendo uso de lo aprendido para alcanzar el objetivo de estructurar un discurso por medio del relato como estrategia didáctica.

Se llevó a cabo una comparación entre las producciones tanto orales como escritas antes, durante y después de la intervención de la secuencia didáctica, evaluando la incorporación de elementos estructurales del relato, evidenciando el impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje en las producciones de los estudiantes que lograron la comprensión de los conceptos enseñados. Esto permitió reconocer desde la perspectiva de Vilá y Castellá, (2014) que la lengua oral requiere de un aprendizaje específico, siendo crucial para la interacción en el aula y el desarrollo de habilidades comunicativas. Por lo tanto, el uso del relato como estrategia didáctica contribuyó a la estructuración del discurso y el desarrollo de los marcadores discursivos, progresión temática, coherencia y cohesión en sus productos finales.

Capítulo 5: Análisis de Resultados

En este capítulo se presenta el análisis de resultados evidenciados luego de la aplicación de las tres fases de intervención didáctica, así pues, para su desarrollo se acudió a la técnica de triangulación de datos que permitió presentar los hallazgos para su respectivo análisis. De este modo, los principales instrumentos utilizados en el análisis fueron: los diarios de campo, los productos de los talleres escritos propuestos en las sesiones de intervención, los instrumentos evaluativos de la propuesta didáctica, las grabaciones de voz y los relatos escritos por los estudiantes. Finalmente, el análisis de los resultados de la presente investigación estuvo guiado por la matriz de análisis propuesta en el capítulo tres, porque allí se tejió información didáctica, conceptual y procedimental que permitió revisar a profundidad la incidencia de la propuesta en el contexto escolar focalizado.

5.1 Presentación de Resultados Categoría 1 “*Aprendiendo qué es el relato y sus características*” y Fase de Sensibilización

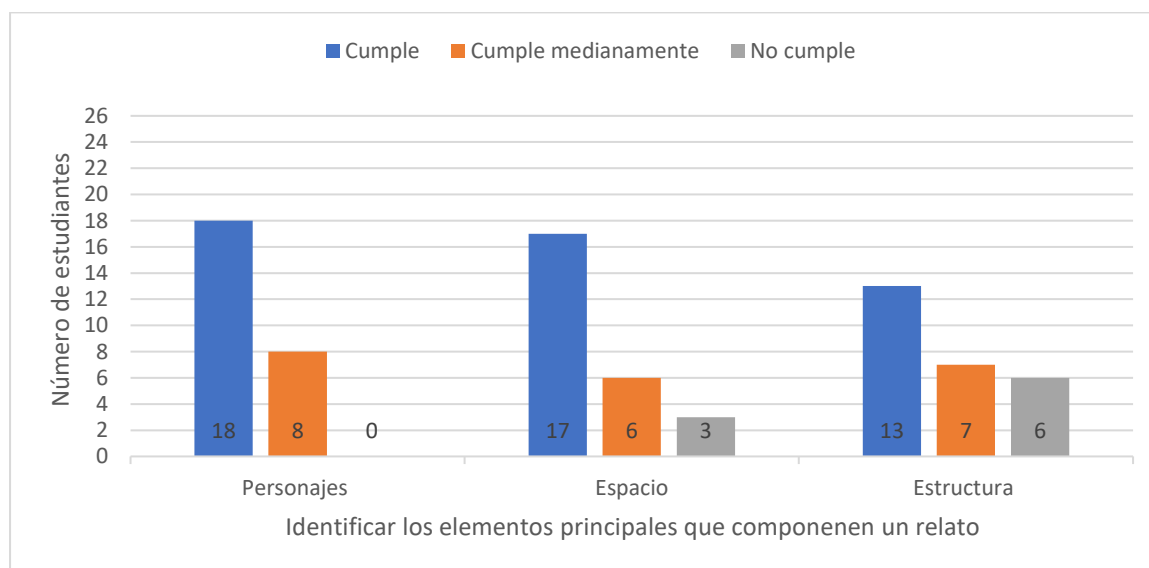
Primero, esta fase tuvo como desarrollo la categoría de análisis *Aprendiendo qué es el relato y sus características*, para identificar los conocimientos previos de los estudiantes en relación con el concepto de relato y los elementos a considerar para escribirlo. Esta categoría se desarrolló durante dos sesiones, cada una planteó un taller que giraba en torno al relato, de esta forma ellos podrían dar cuenta de sus conocimientos previos y reforzarlos. Los talleres realizados permitieron reconocer los conocimientos previos de los participantes y desde allí dar continuidad a las fases posteriores y plantear una metodología de trabajo que reconociera las habilidades de los estudiantes y los aspectos sobre los cuales se debía afianzar la propuesta. Por lo cual, es importante mencionar las reflexiones sistematizadas en el tercer diario, al respecto:

En la implementación de la sesión y con base en los resultados del taller de los estudiantes, se evidenció que tenían confusiones en cuanto a la diferencia de cuento y relato. La mayoría de ellos completaron el trabajo propuesto y presentaron fortalezas en reconocer los personajes y el espacio dentro del relato planteado. Sin embargo, tuvieron bastantes dudas al delimitar adecuadamente la estructura del relato y resaltar los indicios que marcan el inicio, nudo y desenlace. En este sentido, se considera importante retomar este aspecto en próximas sesiones. (Diario #3-21-09-2023) (Ver anexo A).

De acuerdo con la reflexión anterior, la implementación de una fase de sensibilización contribuyó para que los estudiantes logaran reconocer la diferencia entre el cuento y el relato como producciones del género narrativo y desde allí generarán la construcción de sus propios relatos tanto orales como escritos. Asimismo, los resultados del primer taller se analizaron a la luz de instrumentos evaluativos que permitieron evidenciar sus avances como se muestra en las siguientes gráficas:

Figura 5

Resultados Taller de lectura “Elementos del relato” Punto 1



De acuerdo con la gráfica anterior, se puede evidenciar que la mayoría de los estudiantes cumplió con la identificación de los elementos principales del relato: personajes, espacio y estructura. Así pues, el elemento *personajes* tuvo el mayor rango de cumplimiento, es decir reconocieron que el relato “El mandarín” tenía unos personajes, y en el desarrollo de la actividad estos fueron evidenciados de manera explícita en el texto, siguiendo la instrucción dada. Así, identificaron los espacios en los que se desarrolló la historia. Esto quiere decir, que estos dos elementos resultaron sencillos de identificar porque están presentes en el relato de forma literal. Cabe aclarar que la identificación de la *estructura narrativa* fue la que tuvo el menor cumplimiento en la actividad, ya que se evidenció que sólo trece estudiantes lograron identificarla. En el diario de campo de la sesión se registraron las siguientes apreciaciones:

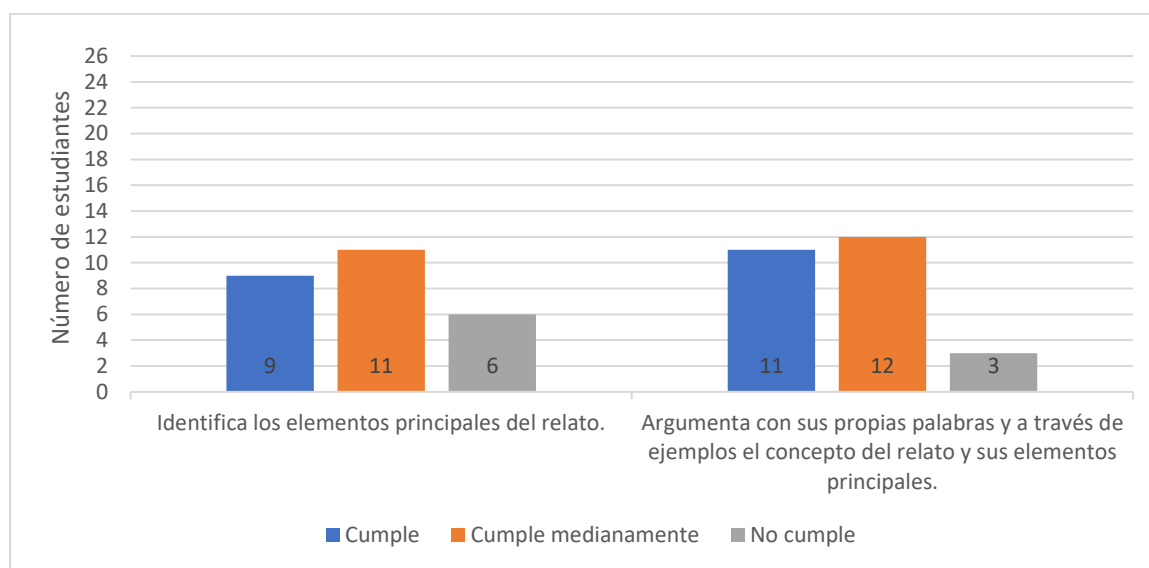
Por otro lado, menos de la mitad de la clase cumplió medianamente con identificar los elementos del relato, ya que encerraban con un círculo rojo algunos de los personajes, lo mismo sucedió con el espacio. Por último, en la identificación de la estructura no tuvieron en cuenta los indicios propuestos para delimitar correctamente el inicio, nudo y desenlace del relato. Y durante el desarrollo de este ejercicio se presentaron muchas dudas y confusiones al respecto. Finalmente, pocos estudiantes no cumplieron con la actividad, dado que un reducido número de ellos no logró identificar los elementos principales del relato. (Diario #3-21-09-2023) (Ver anexo A).

Considerando lo anterior, es evidente que la identificación de la estructura narrativa implica una comprensión lectora inferencial, que exige un mayor grado interpretativo de los estudiantes y de igual manera un conjunto de saberes previos con respecto a los elementos de un relato. Se contempló reforzar el trabajo en torno a la estructura narrativa en dos vías, la identificación, considerando indicios narrativos y de igual manera en la construcción de relatos que contemplen indicios y marcas textuales de la estructura narrativa.

A continuación, el punto dos de la guía guardaba relación con el punto anterior, ya que uno de sus indicadores planteaba argumentar con sus propias palabras y a través de ejemplos, el concepto de relato y sus elementos principales, de este modo se analizaron las respuestas a partir de una rúbrica de evaluación evidenciando los siguientes resultados:

Figura 6

Resultados Taller de lectura “¿Qué es el relato?” Punto 2



Dentro de estos resultados se puede evidenciar que menos de la mitad de los estudiantes cumplieron con identificar los principales elementos del relato y argumentar con sus propias palabras en sus respuestas, es decir, lograron mencionar y definir cuáles eran los elementos principales del texto que lo convertían en un relato, como se evidencia en las siguientes respuestas: “Tiene espacio que es en China, tiene personajes como el emperador, entre otros, tiene un evento que es el que están narrando y tiene una estructura.” (Estudiantes 501), “Relata el suceso y sus características con evento, narrador, estructura, personajes y espacio y tiempo.” (Estudiantes 501) y “Tiene características de un relato porque era una historia real, porque está escrito, porque tenía inicio, desarrollo y final, porque tenía personajes principales y secundarios.” (Estudiantes 501). Así pues, la mayoría de los estudiantes cumplieron

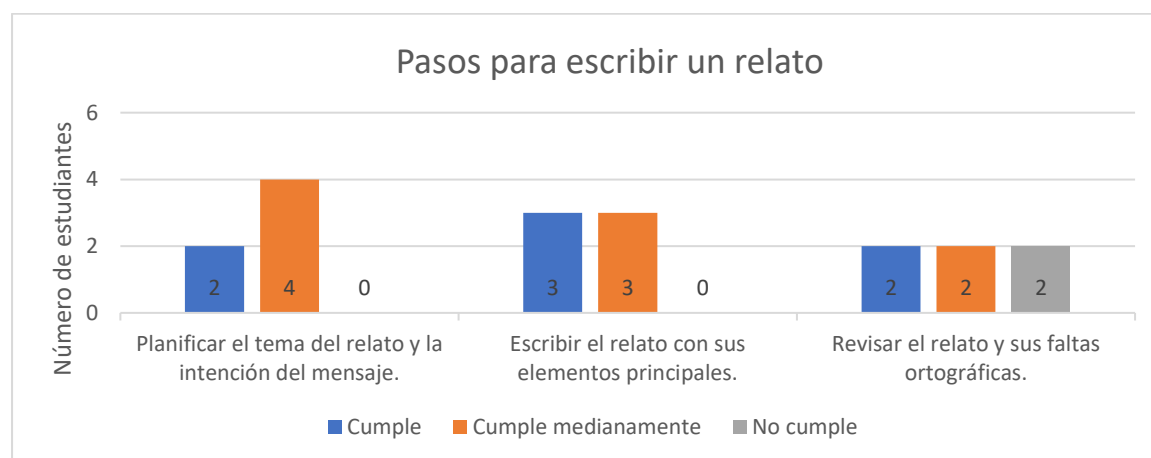
medianamente con los indicadores puesto que, no argumentan por qué el texto tenía las características de un relato, y solo mencionaron sus elementos, con respuestas como: “Estructura, personajes, tiempo y espacio y evento” (Estudiantes 501). Por último, pocos de ellos no cumplieron con los indicadores porque no completaron el punto dos o sus respuestas fueron muy limitadas como, por ejemplo: “Si porque tiene narrador, inicio, desarrollo y final, y otros elementos del relato” (Estudiantes 501).

Según los resultados anteriores, los elementos implícitos en el relato fueron los más fáciles de identificar por los estudiantes, esto significa que lograron leer adecuadamente para reconocerlos. Sin embargo, las dificultades en reconocer el inicio, desarrollo y final fueron evidentes, por lo cual es pertinente reforzar los indicios y las marcas textuales que les permita reconocer la estructura narrativa y a su vez contribuya a la estructuración del discurso.

Posteriormente, en relación con la segunda sesión, en la que se propuso de forma individual seguir seis pasos para la creación de su relato, se analizaron las respuestas en función de una rúbrica de valoración obteniendo los siguientes resultados:

Figura 7

Resultados Taller de escritura “¿Cómo escribir un relato?”



Conforme a la anterior gráfica, se evidenció que los estudiantes lograron planificar el tema de su relato y plantear la intención de lo que querían contar. Aunque, por cuestiones institucionales, culminaron esta actividad, se puede evidenciar que la activación de conocimientos contribuyó para que pudieran completar el taller. Así se evidenció en el análisis desarrollado en el diario de campo:

Durante la sesión se activaron conocimientos a través de un ejercicio de seguimiento de instrucciones que les permitiera consolidar su relato. De este modo, los resultados evidenciaron que los estudiantes lograron cumplir con los seis pasos para la creación de este. Específicamente, sobresalen los resultados de la instrucción tres donde debían escribir el relato. Se observó que estas producciones no retomaron los elementos de la planificación y la etapa de revisión les costó trabajo porque en su producción final aún se evidenciaban fallas que debían resolverse. (Diario #3-21-09-2023) (Ver anexo A).

Según las respuestas de los estudiantes, en el primer indicador de avance sólo dos de ellos cumplieron con planificar y dar cuenta de su intención comunicativa al momento de pensar en el relato, a través de respuestas como: “me gustan los carros deportivos y voy a contar el relato del nacimiento de una de las mejores marcas de carros que es el Lamborghini. Quiero transmitir una historia inspiradora de la mejor marca de carros deportivos. Para esta historia lo mejor es un narrador omnisciente” (Estudiantes 501). Por otro lado, cuatro de ellos cumplieron medianamente con el indicador, pues se limitaron a mencionar el tema, pero no la intención comunicativa de su texto, como lo evidencia la siguiente respuesta: “El tema que escogí fue sobre el reciclaje. Porque es importante reciclar. En primera persona.” (Estudiantes 501). Finalmente, ninguno de los estudiantes omitió este paso en el desarrollo del taller.

Seguidamente, en el segundo indicador tres de ellos cumplieron con la escritura del relato incluyendo sus elementos principales, como se evidencia en la siguiente creación:

“Como un fabricante de tractores de los mejores carros del mundo. Todo comienza cuando Fernando Lamborghini un fabricante de tractores italiano, compra un Ferrari y tras probarlo le entra una carta de Enzo Ferrari dándole sugerencias para mejorar el carro por los que Ferrari le contesta una carta que va a salvar un fabricante de tractores de carros deportivos y Lamborghini decide con su capital crear su propia marca de carros deportivos logrando carros más prestigiosos y exclusivos que los de Ferrari” (Estudiantes 501).

Luego, tres de ellos cumplieron medianamente con el indicador ya que incluyeron algunos de los elementos principales, por ejemplo: “Todo esto empieza en dialógico del 2011 cuando pedro fue con su familia de viaje al Amazonas hay se quedó a acampar. Después del primer día lucho con serpientes, jaguares, caimanes su padre no sobrevivieron, pero pedro si y su hermana. Después de meses llegaron al cauca hay pidieron ayuda y volaron asta Bogotá” (Estudiantes 501). Además, se pudo evidenciar que todos cumplieron tanto completa o medianamente con el proceso de escritura, en consecuencia, ningún estudiante prescindió de realizar el ejercicio.

Para el último indicador, relacionado con revisar el escrito y verificar sus faltas ortográficas dos de ellos cumplieron con el ejercicio propuesto, dado que en la respuesta del paso seis notaron que debían revisar el texto como lo evidencia la siguiente respuesta: “Se revisó todo” (Estudiantes 501). Por otra parte, dos cumplieron medianamente con el proceso de revisar el texto ya que se encontraron fallas ortográficas en el escrito como: “Bueno niños lectores esto empieza así” (Estudiantes 501). Finalmente, dos estudiantes no cumplieron con este indicador puesto que dejaron en blanco la respuesta y se evidenció fallas ortográficas en sus respuestas: “Todo esto empieza en dialógico” (Estudiantes 501)².

² Para ampliar el conocimiento sobre el trabajo de los estudiantes ir al anexo 4.

En este caso, teniendo en cuenta los resultados obtenidos se logró avanzar en el proceso de escritura y los tres momentos que intervienen para su estructuración, de este modo se decidió ahondar a profundidad en los elementos de la planificación, con la intención de mejorar el desarrollo de los relatos tanto escritos como orales.

Ahora bien, es importante vincular estos resultados pedagógicos con el sustento conceptual de la investigación. Primero, Bruner (2002/2003) plantea que el relato es una narrativa que contribuye a comprender el mundo y a construir conocimiento, así no es solo una manera de comunicación, sino que se convierte en una forma de narrar experiencias para interpretar la realidad desde sus vivencias. De acuerdo con lo anterior, como se ha demostrado en la primera fase, resultó crucial abordar los conocimientos previos de los estudiantes respecto al concepto del relato y sus elementos principales. Esto se hizo evidente durante el primer taller, donde se observó cómo los estudiantes establecieron relaciones entre el relato presentado en la actividad y sus conocimientos previos. De esta manera, pudieron comprender la experiencia de una persona que narra un suceso de su vida desde su propia perspectiva, lo que les permitió relacionar sus conocimientos con el relato presentado.

El relato contiene elementos principales que permiten organizar y crear una estructura narrativa de carácter consecuente con su intención comunicativa, pues, algunos de ellos son personajes, tiempo, espacio y estructura, para lograr el significado del relato según la experiencia y contexto cultural del que lo comunica. (Barthes, 1966/1977) Considerando lo anterior, la propuesta de activación de conocimientos previos en torno a los elementos narrativos permitió que los estudiantes comprendieran la importancia de incluirlos en la creación de sus relatos y entender cómo estos elementos interactúan entre sí para crear significado literario. Así, lograron desarrollar el taller, primero a través de un ejercicio de identificación, para luego escribir un relato, en el cual pondrían a prueba su creatividad.

Finalmente, el ejercicio de conocer los elementos principales del relato contribuyó en su organización y estructuración para el posterior desarrollo de producción textual propia. Según Propp (1928/1970), el relato tiene funciones narrativas básicas evidentes en cuentos populares, así organizan y proporcionan un marco para entenderlos. Los estudiantes relacionaron sus conocimientos previos para identificar los elementos básicos del relato y responder argumentativamente el ejercicio del primer taller. Así, la actividad del taller se centró en que logran comprender la información presentada y, a su vez, en recrear un texto adecuadamente teniendo en cuenta las funciones de la narrativa.

5.2 Presentación de Resultados Categoría 2 “*Identificando los marcadores discursivos para la estructuración del discurso oral y escrito*” y Fase de Desarrollo

La segunda categoría se denominó: *Identificando los marcadores discursivos para la estructuración del discurso oral y escrito*, la cual tuvo como objetivo avanzar en las estrategias para la estructuración del discurso, haciendo uso de los marcadores discursivos y la planificación escritural. Para ello, la fase que acompaña esta categoría se divide en cuatro sesiones. Las dos primeras se enfocaron en la planeación del relato y las otras dos sesiones se desarrollaron en torno a la implementación de los marcadores discursivos para la estructuración del discurso. Es relevante mencionar que la fase se articuló con los tópicos abordados desde la propuesta curricular para grado quinto.

Durante la primera sesión, fue importante realizar un ejercicio de planificación escritural a través de la identificación de los elementos narrativos que componen un relato. Las reflexiones del diario de campo indican lo siguiente:

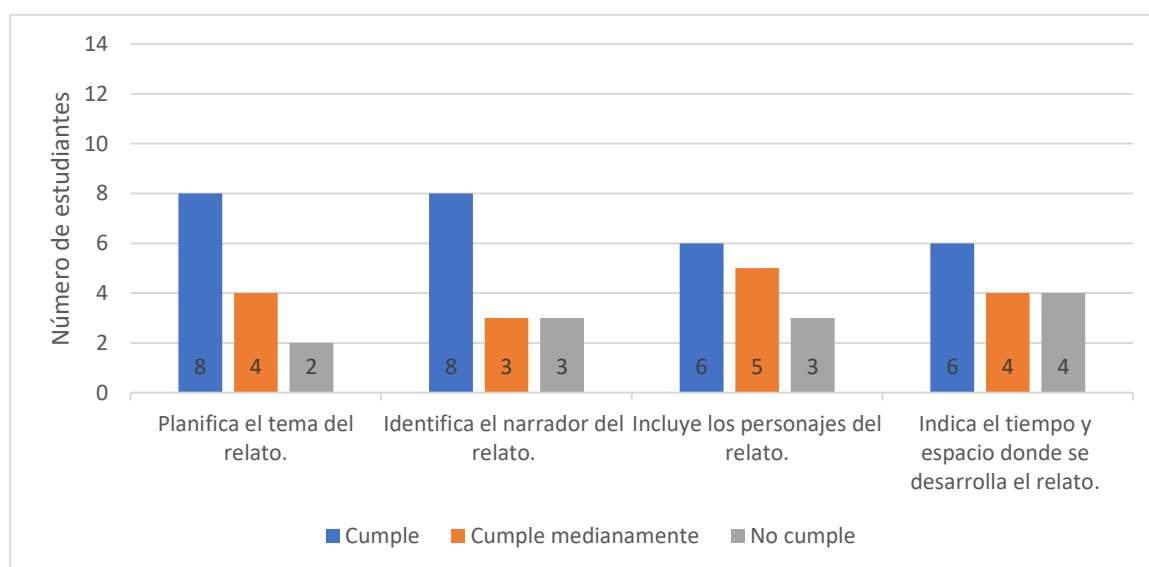
Esta sesión permitió abordar la planificación del relato desde sus conocimientos previos, para orientar el proceso de narración. De este modo, los estudiantes lograron identificar cuatro elementos importantes para estructurar su relato, por lo cual,

planificar el tema e identificar el narrador tuvieron el mayor número de respuestas completas. Por otro lado, presentaron dificultades en reconocer los personajes e indicar el lugar donde se desarrollaba el relato y el tiempo específico. Todo esto, permite concluir que la actividad de planificar los elementos del relato contribuye a organizar sus ideas e identificar la información para lograr producir sus narraciones de forma más clara. (Diario #3 – 28 de septiembre, 2023) (Ver anexo A).

A continuación, se relacionan las reflexiones del diario de campo con los resultados encontrados a partir de una rúbrica de valoración propuesta en la intervención:

Figura 8

Resultados actividad de planificación del relato



Respecto a los resultados, para el primer indicador de avance la mayoría de los estudiantes cumplió con la planificación del tema que abordaría en su relato, con respuestas como: “Mi primer día de colegio” (Estudiante 501) y “El día que me fui al parque del café y me subí a Krater” (Estudiante 501). Estas respuestas evidencian que lograron vincular el tema que abordarán con un momento real de su vida y desde allí parte una idea general para desarrollar. Algunos estudiantes cumplieron medianamente, acercándose a respuestas como:

“Aventura, viaje” (Estudiante 501) y “Un suceso paranormal que me paso” (Estudiante 501), de este modo, lograron planificar el tema, pero no profundizaron en sus respuestas o especificaron con detalles para lograr tener una idea más amplia que contribuya a elaboración del relato. Solamente dos estudiantes no cumplieron con este indicador puesto que dejaron el espacio en blanco.

Para el segundo indicador de avance, más de la mitad de los estudiantes cumplieron con identificar el narrador que utilizarían en el relato con respuestas como: “Primera persona” (Estudiante 501) y “Protagonista” (Estudiante 501), quiere decir que lograron determinar que narrarían la historia desde su propia experiencia y tomarían en cuenta su versión de los hechos para contar lo sucedido. Sólo tres de ellos cumplieron medianamente con el indicador, al emitir respuestas como: “Yo” (Estudiante 501), por lo cual, identificaron que ellos mismos serían los narradores de su relato, pero no mencionaron el nombre correcto para referirse al narrador en primera persona. Luego, tres de ellos no respondieron nada en la hoja lo cual causó que no cumplieran con lo requerido en esta parte de la planificación.

Continuamos con el tercer indicador de avance, en el cual seis estudiantes cumplieron con incluir los personajes del relato a través de las siguientes respuestas: “Prima, familia, tíos, niña, serpiente” (Estudiante 501) y “Gabriel Galindo, Joaquín Esquivel y Juan Guillermo” (Estudiante 501), lo cual evidencia que reconocieron los participantes de la historia. Posteriormente, cinco estudiantes cumplieron medianamente con el indicador, pues se incluyeron entre los personajes y previamente habían determinado que el narrador de su relato era en primera persona, por ejemplo: “Yo, familia” (Estudiante 501) y “Mariana y yo” (Estudiante 501). Por último, tres de ellos no incluyeron la información requerida en sus respuestas.

Para el cuarto indicador, menos de la mitad de los estudiantes cumplieron con indicar el tiempo y espacio donde se desarrollaría el relato con respuestas como: “agosto 29 del 2023, la Vega” (Estudiante 501) y “Quindío, 19 de enero del 2022” (Estudiante 501), lo cual muestra que determinaron tanto el tiempo específico como el lugar donde sucedió. Luego, cuatro de ellos cumplieron medianamente puesto que, mencionan solamente uno de los dos elementos, por ejemplo: “Aeropuerto” (Estudiante 501), “Colegio” (Estudiante 501) y “Hace 2 años” (Estudiante 501). Finalmente, cuatro de ellos dejaron esta pregunta en blanco.

La siguiente sesión de esta fase, se enfocó en producir el relato de forma oral, con el fin de practicar la estructuración del discurso e incluir los elementos narrativos vistos hasta el momento. Por eso, los estudiantes pasaron al frente para la grabación voz de forma individual, ya que, en la sesión anterior al finalizar con la actividad, la instrucción consistía en leer los elementos que construyeron en el proceso de planificación y practicar cómo narrarían el relato considerando la información escrita por ellos mismos. Al respecto, las reflexiones del diario de campo indican que:

En esta sesión los estudiantes permanecieron en los grupos conformados en la sesión anterior para promover el trabajo en equipo y el diálogo entre pares. De esta forma, cada grupo pasó al frente para narrar su relato de manera oral pero cada uno tenía que narrarlo de forma individual, la razón por la cual pasaron en grupo fue porque se sentían más seguros al tener a sus compañeros al lado cuando estaban al frente del salón para producir su discurso. En el ejercicio, los estudiantes se dieron cuenta de su trabajo previo y mostraron interés por participar, puesto que, querían expresar las ideas que habían compartido con sus pares. (Diario #3 – 28 de septiembre, 2023) (Ver anexo A).

Es decir, esta sesión se basó principalmente en practicar cómo narrarían el relato, teniendo en cuenta los elementos de la planificación, con el fin de ir acercando a los estudiantes al proceso de estructuración del discurso y afrontando al público para mejorar su presentación

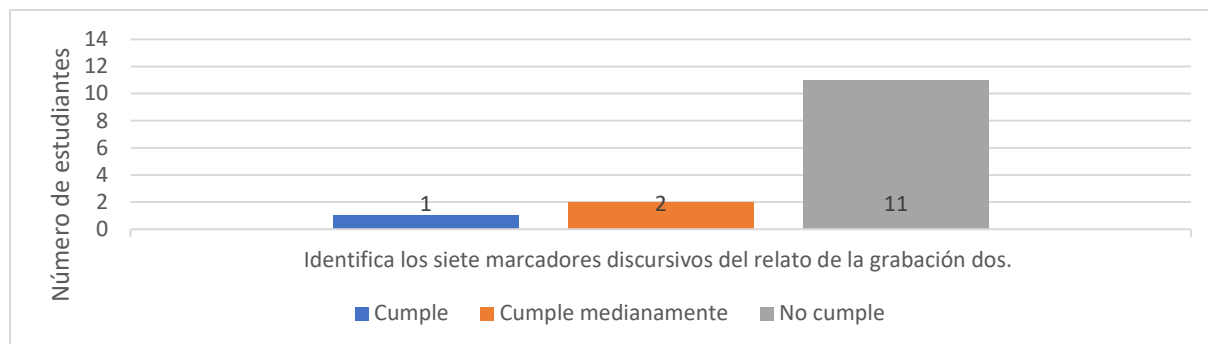
Para la tercera sesión de esta fase, se realizó una actividad en torno a los marcadores discursivos. Durante la sesión, se reprodujeron dos grabaciones de voz por parte de la maestra en formación, con el fin de identificarlos y relacionarlos con la estructuración del discurso. A continuación, se presentan las reflexiones del diario de campo:

Esta sesión fue importante para identificar los marcadores discursivos y reconocer su uso con grabaciones de voz. Así, los estudiantes escucharon un ejemplo de un relato y relacionaron la importancia de la estructuración del discurso. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en identificar los marcadores discursivos del relato debido a que no completaron la actividad. Por otro lado, uno de ellos realizó la actividad de manera completa, ya que identificó los siete marcadores discursivos de la grabación, lo que demuestra que realizó un trabajo excelente y la instrucción fue clara y precisa. (Diario #3 – 2 de noviembre, 2023) (Ver anexo A).

Esto se relaciona con los resultados obtenidos a partir de la rúbrica de indicadores de avance, presentados de esta forma:

Figura 9

Resultados de la actividad de identificación de los marcadores discursivos.



Para el indicador de avance, solamente un estudiante logra identificar los siete marcadores discursivos que estaban presentes en la segunda grabación de voz que realizó la maestra en formación, como se puede evidenciar en la siguiente respuesta: “Para empezar, por lo cual, finalmente, por consiguiente, después, sin embargo, por lo tanto.” (Estudiante 501). Aunque solo uno cumplió con la actividad, se evidencia que el ejercicio fue claro y tenían los conocimientos para completarlo. Por otro lado, dos estudiantes cumplieron medianamente con el propósito, pues sólo identificaron algunos de los marcadores discursivos con respuestas como: “Sin embargo, por lo tanto y finalmente” (Estudiante 501) y “Después, para empezar” (Estudiante 501). Finalmente, la mayoría de los estudiantes no cumplieron con este indicador y no respondieron a la instrucción dada.

Para la última sesión de esta fase, se continuó con el tema de los marcadores discursivos. Dado que en la sesión anterior se encontraron dificultades en reconocerlos, el objetivo de la actividad era que pudieran incluir los marcadores discursivos en su narración escrita para estructurar de una mejor manera el texto. Respecto a esta sesión se reflexiona en el diario de campo lo siguiente:

Durante esta sesión, los estudiantes lograron realizar las actividades en torno a reforzar el tema de los marcadores discursivos. En la construcción de los dos párrafos de forma

individual, dudaron del significado de algunos marcadores discursivos y su función, por lo que los reforzamos haciendo un repaso de la sesión anterior. De este modo, lograron culminar la actividad y leer los textos de sus compañeros para poder retroalimentar la información de cada uno. (Diario #3 – 2 de noviembre, 2023) (Ver anexo A).

Asimismo, la sesión permitió resolver dudas sobre los marcadores discursivos y reforzar el tema para continuar con la fase de producción³.

De igual forma, es pertinente relacionar los resultados obtenidos con el sustento conceptual que acompaña la propuesta. Primero, la planificación textual es un proceso importante que configura la práctica escritural porque desde esto se organizan las ideas y así se contribuye a la coherencia y cohesión del texto, pero en muchos casos esta fase se desestima y se cree innecesaria (Figueroa et al., 2011). Es decir, la actividad de planificar los elementos del relato a partir de sus conocimientos previos fue pertinente para el desarrollo de la estructuración del texto y a su vez del discurso oral que realizaron. Por consiguiente, el ejercicio contribuyó para que los estudiantes tuvieran la información necesaria que les permitiera redactar su texto y posteriormente configurar la producción de su narración oral.

Por otra parte, el ejercicio de identificar los marcadores discursivos para ayudar en la estructuración de la producción oral y escrita fue relevante dado que, según Van Dijk (2012, 2013) desde su perspectiva del análisis del discurso, destaca su función en la coherencia textual y la construcción del significado. Esto quiere decir, que mostrar su importancia en el aula de clase permitió a los estudiantes ser conscientes de su uso y cómo deberían emplearlos para lograr producir textos escritos y discursos orales de una manera pertinente. Además, los resultados de la fase demostraron que la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades para identificar los marcadores discursivos en la grabación de voz, sin embargo, un estudiante

³ Para ampliar los resultados de este ejercicio ver anexo F.

logró hacerlo de manera correcta y mencionarlos en su respuesta. Lo cual, suscita que se debería reforzar en la población el abordar estrategias de identificación de los diferentes marcadores discursivos, para contribuir a fortalecer la estructuración del discurso oral y a su vez la producción escrita.

5.3 Presentación de Resultados Categoría 3 “*Construyendo el relato considerando las estrategias de la estructuración del discurso y sus elementos.*” y Fase de Producción

La tercera y última categoría se denominó *Construyendo el relato considerando las estrategias de la estructuración del discurso y sus elementos*, la cual tuvo como objetivo retomar tanto los elementos del relato como las estrategias de la estructuración del discurso e integrarlas en un proceso de narración oral y escrita que reflejará sus habilidades narrativas y comunicativas. Para ello, la fase que acompaña esta categoría se dividió en dos sesiones.

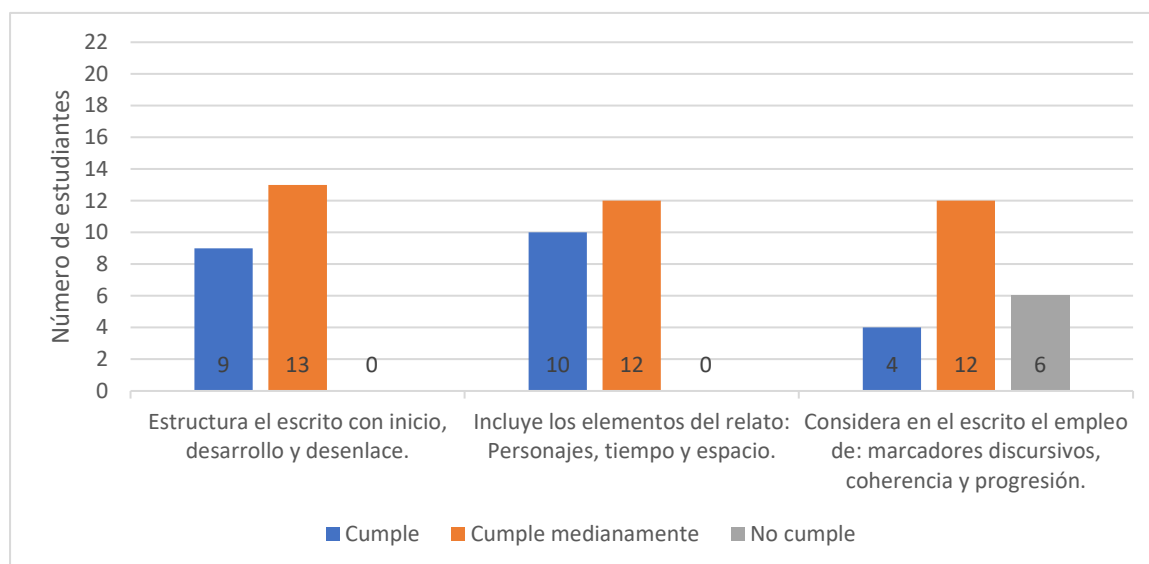
En la primera sesión se desarrollaron los conceptos de progresión temática, coherencia y cohesión para aportar a las estrategias de estructuración del discurso. Además, se realizó la construcción del relato escrito con la intención de que los estudiantes incluyeran los elementos vistos en las sesiones. De esta forma, surge el siguiente análisis a partir del diario de campo:

En esta sesión de escritura final, los estudiantes realizaron el trabajo teniendo en cuenta lo aprendido en las sesiones anteriores. Por eso, presentaron fortalezas en incluir elementos como los personajes, el tiempo y el espacio porque los pueden escribir directamente en el texto. En cuanto a la estructura del escrito, presentaron dificultades en concluir las ideas del texto, puesto que se evidenció que faltó información para finalizar de manera concreta la narración. Finalmente, el mayor desafío que se evidenció fue incluir en el texto los marcadores discursivos para lograr la estructuración del escrito con las estrategias vistas durante las sesiones. (Diario #3 – 9 de noviembre, 2023) (Ver anexo A).

Ahora bien, es importante relacionar las reflexiones del diario de campo con el análisis realizado a partir de una rúbrica de indicadores de avance, los resultados se ven a continuación:

Figura 10

Resultados del relato escrito



Respecto al primer indicador de avance, menos de la mitad de los estudiantes cumplieron con estructurar el escrito con inicio, nudo y desenlace porque lograron determinar concretamente la idea inicial, dar paso al desarrollo de la narración y concluir la idea del relato, por ejemplo:

“Todo empezó cuando teníamos a mi gato Otto... pero ella no aclaro que quería decir entonces el veterinario lo dio en adopción... así que sin que nosotros supiéramos nos llevaron a otro gato y eran hermanitos así que adoptamos a los dos rio y Denver” (Estudiante 501).

Luego, más de la mitad de ellos cumplieron medianamente con este indicador, puesto que no concluyeron de manera clara la idea general del texto, con respuestas como:

“En primer lugar les voy a contar cuando me cayó un ladrillo den la cara.... llegaron mis primos borrachos y se pusieron a entrenar una varilla... yo lla estaba super perdida mi abuelita me echo café se calmó la sangre” (Estudiante 501).

Finalmente, los estudiantes tuvieron un buen desempeño o cumplieron medianamente con el indicador, lo que evidencia que ningún estudiante se quedó sin considerar este elemento.

Para el segundo indicador de avance, diez estudiantes incluyeron de forma correcta los personajes, el tiempo y el espacio en su relato. De esta forma, lograron integrar todos los elementos sin olvidar mencionarlos ni restarles importancia para estructurar su escrito con respuestas como: “Todo comenzó este año el 29-30 y 31 de Agosto fue en la vega en un campamento que hizo el colegio...yo estaba con Rozo y Castiblanco” (Estudiante 501). Con respecto a más de la mitad de la clase, se puede evidenciar que cumplieron medianamente con este indicador dado que, mencionan el espacio, pero omitían el tiempo o viceversa, por ejemplo: “En este relato voy a contar una anécdota que me paso en la finca de mis primos” (Estudiante 501), “Yo estaba en la clase de educación física” (Estudiante 501) y “Una vez cuando tenía 9 años” (Estudiante 501). Por último, los resultados demuestran que los escritos de los estudiantes incluyeron personajes, tiempo y espacio bien sea de forma correcta o medianamente, pero ningún estudiante los excluyó en su proceso narrativo.

En cuanto al último indicador de avance, se esperaba que los estudiantes considerarán emplear en su escrito los marcadores discursivos, la coherencia, cohesión y la progresión temática para estructurar su relato de manera clara. Sin embargo, solo cuatro estudiantes lograron cumplir con todas las estrategias para estructurar su texto, debido a que hicieron uso de los marcadores discursivos y eso contribuyó a que tuvieran una mejor cohesión, coherencia y progresión temática en su narración, por ejemplo: “Todo empezó cuando teníamos a mi gato Otto... por lo que decidió dejarlo un rato en la veterinaria... por lo cual mis padres decidieron

adoptar otro gatito” (Estudiante 501) y “En este relato les voy a contar una anécdota que me paso... Por consiguiente, yo iba mucho... sin embargo yo no iba a irme sin despedirme por lo que fui sola... no obstante me perdí” (Estudiante 501). Por otra parte, doce estudiantes cumplieron medianamente con este indicador, puesto que incluyeron marcadores discursivos tan solo en una parte del escrito y no en su totalidad con respuestas como: “Todo comenzó cuando fui a la finca de mis primos” (Estudiante 501), “Para terminarle quedo la marca le dije que me perdonara y no llorara” (Estudiante 501). Asimismo, esto influyó en un desempeño medio con relación a la coherencia y progresividad del texto. Finalmente, seis estudiantes no cumplieron con el indicador y omitieron el uso de marcadores discursivos afectando así la estructuración del relato, su coherencia y progresividad que se evidencia en respuestas como: “Yo estaba en la clase de educación física y la profe nos puso a jugar futbol” (Estudiante 501) y “Un compañero empujo a mi amigo que termino haciéndome caer yo cayendo sobre mi brazo mi amigo cayendo sobre mi” (Estudiante 501).

En relación con la última sesión de la fase, se hizo la grabación de voz de cada estudiante narrando su relato que ya desarrolló en su escrito. Respecto a esta sesión se reflexiona en el diario de campo:

Los estudiantes en esta sesión lograron sentirse más seguros al narrar su relato de forma oral, debido a que ya habían realizado un ejercicio previo y practicaron su presentación. En cuanto a la actividad, se evidenció que pudieron incluir más detalles en sus producciones discursivas y hacer un mayor uso de los marcadores discursivos en comparación con los resultados del escrito. Por otro lado, presentaron dificultades en recordar incluir el tiempo específico de su narración o en algunos casos el espacio. Finalmente, el ejercicio de estructurar su producción oral presentó un mejor desempeño en contraste con su creación escrita y lograron expresar mejor sus ideas incluyendo

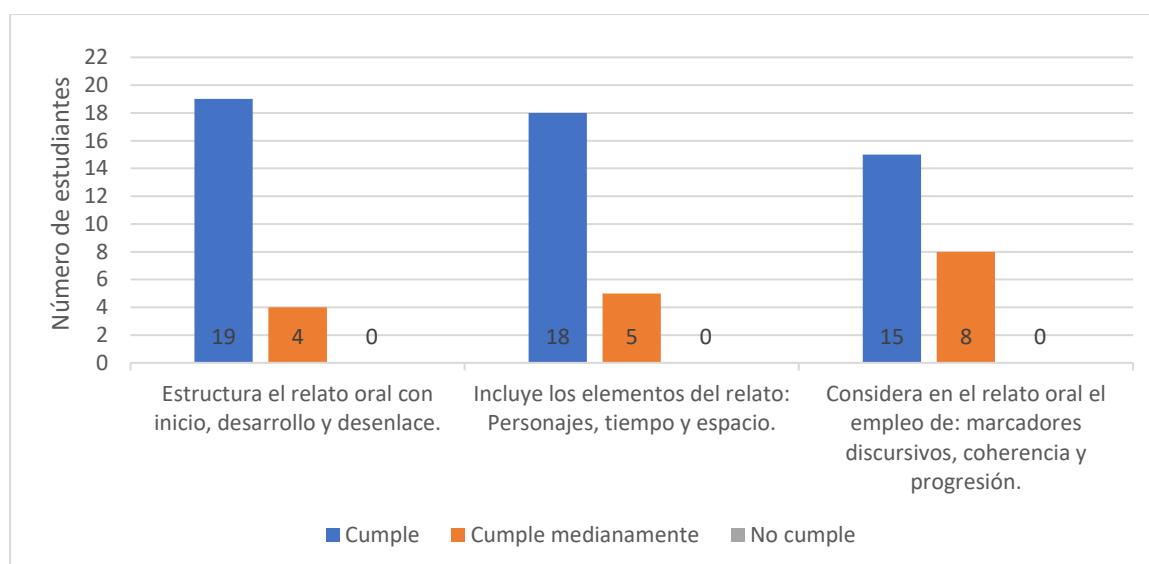
detalles importantes para la organización del relato. (Diario #3 – 9 de noviembre, 2023)

(Ver anexo A).

Teniendo en cuenta las reflexiones del diario de campo, vale la pena relacionarlas con los resultados de las grabaciones de voz, las cuales se analizaron a partir de una rúbrica de avance y se evidencian a continuación:

Figura 11

Resultados del relato oral



Respecto al primer indicador de avance, se evidencia que la mayoría de los estudiantes lograron tener un desempeño satisfactorio en la estructura del relato y cumplir con el inicio, nudo y desenlace con respuestas como:

“Bueno yo voy a contar la vez que adoptamos a mis dos gatos... ella lo que hizo fue dejarlo ahí y se fue y el señor de la veterinaria pensó que ella lo que quería era darlo en adopción y se lo dio a una señora... Después de un mes ya mi hermana y yo nos sentíamos muy solos porque él era una parte muy importante de nosotros entonces fuimos y adoptamos a rio y a Denver.” (Estudiante 501).

En este caso, se evidencia que esta narración tuvo un buen desempeño tanto en su creación escrita como en su discurso oral, además en su producción discursiva demuestra incluir más detalles de los hechos, lo cual le permite estructurar mejor su relato. Por otra parte, solamente cuatro estudiantes cumplieron medianamente con este indicador dado que no concluyeron de manera adecuada, por ejemplo:

“En primer lugar fue un día, bueno el día de la caminata... había dos caminos y nos perdimos porque atrás venia la profe de geografía y matemáticas y nosotros le preguntamos que por cual íbamos a ir... entonces fuimos al derecho y pensamos si nos perdemos quedamos con gente y después llegamos a una tienda compramos algo y después ya llegamos” (Estudiante 501).

En este sentido, la estudiante logró narrar el inicio y el nudo de forma apropiada, pero al finalizar su discurso presentó dificultades para encontrar la idea que le permitiera cerrar de forma concreta el relato. Por lo tanto, los resultados evidencian que todos los estudiantes lograron cumplir con este indicador, ya sea de forma satisfactoria o medianamente, así pues, tanto en la producción escrita y oral se refleja un balance entre los indicadores.

Para el segundo indicador de avance, en comparación con la producción escrita, en este caso la mayoría de los estudiantes lograron cumplir con incluir los personajes, el tiempo y el espacio en la narración de su relato, esto se evidencia en las siguientes respuestas: “Todo empieza el año pasado cuando estábamos aburridas en clase y decidimos jugar Charlie Charlie estábamos con una amiga otro amigo más y nos unió” (Estudiante 501) y “Yo fui a un paseo como el año pasado maso menos a la mitad del año con mi familia y nos fuimos a pasto” (Estudiante 501). De esta manera, en la producción oral los estudiantes lograron ampliar la información y desarrollarla mejor incluyendo los elementos requeridos. Luego, cinco de ellos se desempeñaron aceptablemente debido a que omitieron el tiempo específico de su narración,

por ejemplo: “Estábamos en la clase de educación física y entonces la profesora nos puso a jugar fútbol” y “estábamos en descanso y ese día estábamos paseando por el colegio” (Estudiante 501). Por último, se evidenció que todos tuvieron un desempeño satisfactorio o aceptable, lo cual también ocurrió en el proceso de escritura, con excepción de que hubo un mayor número de estudiantes que cumplieron de forma satisfactoria en la actividad de narración oral.

Para el último indicador de avance, la mayoría de los estudiantes alcanzaron un desempeño satisfactorio en considerar emplear los marcadores discursivos, tener en cuenta la cohesión, coherencia y progresión temática en su relato, de esta forma se evidenció que en la narración oral estas estrategias de estructuración del discurso tuvieron un mejor desempeño que en la producción escrita, así pues, con respuestas como:

“Esta historia comienza cuando estábamos en ciencias naturales... estábamos haciendo un herbario, es decir, que un herbario es una exposición de árboles y yo estaba cortando una rama... entonces Sara, Mia, Gabriela me vieron con sangre y todo y finalmente me llevaron a la enfermería me vendaron y me mandaron otra vez a clase” (Estudiante 501).

“Yo no sabía lo que había en el paquete por lo cual yo baje sin preguntar mucha información... luego había muchas motos estacionadas y no sabía cuál era. Al principio me estresé mucho... después procedí a relajarme un poquito y después de como 20 minutos el ascensor siguió y pude salir” (Estudiante 501).

Luego, ocho estudiantes tuvieron un desempeño aceptable evidenciando así un número menor en este indicador en comparación con la producción escrita siendo este un resultado positivo, de este modo algunos estudiantes incluyeron rara vez el uso de marcadores discursivos, lo cual influyó en la estructuración del discurso, cohesión, coherencia y progresión temática como se demuestra en las siguientes respuestas:

“Yo les voy a contar cuando casi me parto un brazo, estaba en un partido entonces era ya la última jugada. Yo iba corriendo con el balón llega un niño y me hace zancadilla... la misma persona me callo encima” (Estudiante 501).

“Resulta que un día yo estaba jugando con mi hermano, ese día vimos que un niño se estaba intentando parar sobre su balón y al intentar pararse se cayó y cuando un niño iba pasando y el niño le piso la mano” (Estudiante 501).

Finalmente, en comparación con el mismo indicador en la producción textual, en este caso todos los estudiantes tuvieron un desempeño satisfactorio o aceptable, dado que se evidenció que en su discurso oral se desarrollaron mejor y pudieron expresar con mayor facilidad sus ideas.

Ahora bien, vale la pena relacionar el ejercicio realizado de la creación escrita y la producción discursiva con el planteamiento de la propuesta desde sus bases conceptuales. Primero, la coherencia y cohesión con un recurso lingüístico que ayuda a mantener la unidad del texto y facilitar su comprensión, de esta forma incluir sus mecanismos tanto en la producción escrita y discursiva son importantes para alcanzar un desempeño pertinente en su desarrollo (Arellano & Díaz, 2008). En las sesiones se enfatizó en abordar la coherencia, cohesión y progresión temática como estrategias para estructurar la producción final, por lo que las actividades en torno a identificarlas contribuyeron a la creación de su relato, para reforzar cada aspecto y lograr generar en los estudiantes la conciencia de estos elementos.

Según Van Dijk (2012, 2013), sobre los marcadores discursivos, aunque no es el enfoque central de su trabajo sobre el análisis del discurso, sí ha discutido su papel en la estructura y el procesamiento del discurso, reconoce que desempeñan un papel importante en la creación de coherencia y cohesión, y ayudan a establecer relaciones entre las partes, facilitando su comprensión e interpretación del mensaje. Esto quiere decir que desarrollar los

marcadores discursivos en las sesiones con el fin de contribuir en la estructuración del discurso y a su vez en la producción textual evidenció que existe por parte de los estudiantes un enfoque mayor en la producción oral que en la escrita, debido a que los resultados de los indicadores tuvieron un mejor desempeño en las grabaciones de voz esto se debe a que en la expresión oral tienden a usarlos de forma habitual aunque no siempre de la manera correcta, por lo cual es importante reforzar su uso tanto en la narración escrita como en sus discursos orales para lograr la igualdad en sus procesos de aprendizaje en el aula.

Además, la estrategia didáctica de implementar el relato para incorporar los elementos a trabajar en la investigación fue pertinente, dado que según Bruner (2002/2003) es una herramienta narrativa que funciona para interpretar la realidad y reflejar cómo entendemos el mundo. Durante las sesiones y en la producción final se evidenciaron las experiencias de los estudiantes como la forma de transmitir sus ideas. Por lo tanto, los resultados de la producción final demostraron sus avances y la manera de darle significado a sus propias vivencias.

Finalmente, los resultados de la elaboración del texto escrito en comparación con la producción discursiva evidenciaron que las estrategias para estructurar el discurso las integran en mayor medida en la oralidad que en la escritura. De esta forma, según González et al. (2013) tanto la escritura como la oralidad son procesos complejos que necesitan ser abordados con el mismo nivel de comprensión e importancia, además se debe tener en cuenta la lengua en todas sus manifestaciones para lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas integrales. Por lo cual, pese a que los estudiantes realizaron el mismo ejercicio de producción de forma oral y escrita, se evidenció que la producción textual tuvo un grado mayor de complejidad al ser una habilidad que requiere de un mayor esfuerzo y planificación para realizar un trabajo satisfactorio, mientras que la oralidad es un proceso que viene dado de forma innata y se desarrolla a lo largo de la vida social y académica.

6. Conclusiones y Recomendaciones

A continuación, se relacionan estas con los objetivos orientadores de la presente investigación. Primero, es importante enmarcar el objetivo general, según el cual se buscó “aportar al fortalecimiento de la estructuración del discurso en estudiantes de quinto grado, a través de una propuesta didáctica apoyada en los marcadores discursivos y en el aprendizaje dialógico” A partir de este objetivo, se presentan las reflexiones relacionadas a los tres objetivos específicos propuestos en la presente investigación.

El primer objetivo de investigación pretendía “Identificar a través de una valoración diagnóstica los niveles de desempeño que evidencian los estudiantes con respecto a la estructuración del discurso”. Este ejercicio permitió comprender en qué nivel de desempeño se encontraban los estudiantes con respecto a sus habilidades de lectura y escritura, con el propósito de identificar los aspectos por mejorar con respecto a la estructuración del discurso. En este sentido, fue importante realizar una evaluación diagnóstica que permitiera realizar un reconocimiento inicial del grupo y una comprensión profunda del contexto, para identificar los problemas y habilidades en torno al problema de investigación focalizado, y desde allí orientar la toma de decisiones didáctica y pedagógicas que guiarán la intervención escolar.

Según lo anterior, la evaluación diagnóstica permitió identificar las dificultades de los estudiantes en la producción textual y discursiva, en cuanto a estructura, ausencia de marcadores discursivos, coherencia en el contenido y progresión temática; para planificar e implementar la investigación con los resultados obtenidos. Sin embargo, se realizó una sola sesión diagnóstica debido a los espacios y tiempos institucionales. El desarrollo de la investigación evidenció que es necesario realizar más de una sesión diagnóstica que aportaría más información y nociones para el desarrollo de futuras investigaciones.

También, la prueba diagnóstica en la población objetivo y el desarrollo de la presente investigación permitió reconocer la labor de la institución con respecto al fortalecimiento de las competencias comunicativas, dado que algunos de los estudiantes presentaron fortalezas en la oralidad y la escritura en su proceso de estructuración y comprensión. Pero la mayoría evidenciaban dificultades que podrían trabajarse con estrategias, didácticas y proyectos específicos enfocados en el fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Luego, el segundo objetivo consistió en diseñar e implementar una propuesta de intervención didáctica apoyada en los marcadores discursivos y el aprendizaje dialógico, con el fin de aportar al fortalecimiento de la estructuración del discurso en los estudiantes de grado quinto” Lo cual se abordó desde la aplicación pedagógica y didáctica de la propuesta que permitió acercar a los estudiantes con espacios didácticos para estructurar el discurso a partir de lo aprendido, identificando estrategias discursivas a través del relato, lo que aportó a sus conocimientos y habilidades comunicativas. De esta forma, lograron construir una narración de manera más consciente haciendo uso de los elementos trabajados además es importante resaltar que esta relación fue fundamental en cada actividad de la propuesta, pues permitió crear conexiones de sus conocimientos previos con el desarrollo de sus habilidades en la producción textual y discursiva.

Teniendo en cuenta que los marcadores discursivos según Martín y Portolés (1999), son unidades lingüísticas que conectan las partes de un discurso, al igual que indican la relación entre el desarrollo de éste. Además, guardan concordancia con el contexto y la intención comunicativa del emisor. Es decir, al emplearlos en el aula de clase son herramientas fundamentales para contribuir a la comprensión de la narración, promover la coherencia y cohesión, la progresión temática, y fortalecer la estructuración del discurso. Por lo tanto, su enseñanza en el aula puede mejorar significativamente la competencia comunicativa y el aprendizaje de los estudiantes. También, se evidenció durante el desarrollo de la investigación

al emplearlos con las diversas estrategias didácticas, los estudiantes pudieron comprender su importancia y crear conciencia de su propio proceso de formación en la lengua materna.

Por otro lado, integrar el aprendizaje dialógico en aula permitió realizar las diferentes actividades de manera participativa, pues, según Freire (2004) el diálogo debe ser horizontal para promover una comunicación con el otro y entre pares, así es una oportunidad de desarrollar habilidades en los estudiantes con relación al ámbito educativo y su interacción social. Por ello, la implementación del aprendizaje dialógico en la presente investigación les permitió explorar a través del diálogo las estrategias propuestas para la estructuración del discurso, escuchar al otro, respetar opiniones, conocer sobre distintos puntos de vista y aprender sobre las experiencias de sus compañeros. El aprendizaje dialógico fue un elemento dinamizador durante la intervención y una estrategia que debería darse de manera transversal en el aula para que exista una progresividad sistemática, pues sería beneficioso trabajarlo a largo plazo para lograr un mayor impacto que se entrelaza con el diseño de la malla curricular.

Por lo anterior, se recomienda abordar en el aula estrategias pedagógicas transversales y progresivas que permitan aplicar una intervención pedagógica en un mayor tiempo, durante un año escolar, para contemplar un proceso significativo en el desarrollo de la competencia comunicativa y la producción discursiva en los estudiantes desde los primeros años de escolaridad. Además, es importante que el plan de estudios presente una coherencia con las estrategias didácticas en el desarrollo de la estructuración del discurso y las actividades que promuevan el uso de los marcadores discursivos.

Finalmente, el tercer y último objetivo consistió en “Evaluar la incidencia que tuvo la propuesta didáctica en el desarrollo de la estructuración del discurso a través de los marcadores discursivos y el aprendizaje dialógico”. Lo anterior permitió analizar los hallazgos en el fortalecimiento de la producción discursiva de los estudiantes, dado que evidenciaron una

conciencia en el uso de los marcadores discursivos, la cohesión, la coherencia y la progresión temática como estrategias que contribuyeron en la elaboración de sus relatos. Es decir, luego de las actividades realizadas a lo largo del proceso de intervención, los estudiantes tuvieron las herramientas necesarias para construir y demostrar su proceso de producción discursiva oral y escrita; a pesar de que los estudiantes evidenciaron un avance en sus habilidades comunicativas por medio de los marcadores discursivos, se recomienda continuar con la implementación de herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan potencializar sus capacidades.

Ahora bien, Hymes (1972/1996) plantea que la competencia comunicativa se entiende como la capacidad de conocer la lengua y usarla de manera efectiva en situaciones sociales específicas. Por ello, la enseñanza de estas habilidades en el aula de clase brinda a los estudiantes herramientas para comunicarse en diferentes contextos sociales y educativos; promueve la interacción y el aprendizaje con sus pares y con sus maestros y facilita la expresión de sus ideas y pensamientos. Así, aunque los estudiantes avanzaron en el fortalecimiento de la competencia comunicativa y la producción discursiva durante el desarrollo de esta investigación, es importante seguir trabajando en ella para construir un proceso significativo que contribuya a través de todo el proceso formativo de los estudiantes.

Además, según Bruner (2002/2003) el relato es un proceso cognitivo básico del ser humano que utilizamos para organizar y darle sentido a nuestras experiencias; los aspectos de nuestras vidas; la forma en que recordamos y narramos eventos del mundo que nos rodea. Por ello, el relato como estrategia didáctica en el aula de clase permitió conocer las vivencias de los estudiantes y ser escuchadas por sus pares, de esta forma lograron desarrollar sus habilidades comunicativas por medio de un elemento dinamizador que tomó en consideración sus experiencias de vida para convertirlas en producción textual y oral. Por otro lado, Tobón et al. (2010) plantean que la secuencia didáctica es un proceso estructurado y planificado para diseñar, desarrollar e implementar actividades de aprendizaje significativo en el ámbito

educativo. Así pues, durante la presente investigación contribuyó a determinar la selección de estrategias para alcanzar la evaluación del aprendizaje, la reflexión y retroalimentación de estos.

También, el aprendizaje dialógico como enfoque pedagógico de la propuesta de intervención permitió crear un espacio de comunicación entre pares y facilitar la participación para la construcción de conocimiento. Dado que, según Freire (2004) implica una interacción natural entre los estudiantes y el maestro, con el fin de promover la reflexión crítica y la conciencia de los contenidos de la clase; además, establece un ambiente de aprendizaje donde se valoran las perspectivas y opiniones. Aunque, las sesiones implementadas con el aprendizaje dialógico fueron ocho, es un enfoque pedagógico que se debería contemplar incluir a largo plazo para utilizar diferentes estrategias con los estudiantes que contribuyan en su proceso formativo. En conclusión, implementar en el aula los elementos dinamizadores como el aprendizaje dialógico, el relato y la secuencia didáctica permitieron reflexionar sobre sus resultados y beneficios durante la intervención de esta investigación, así que se recomienda considerar estos elementos para ponerlos en práctica en el aula y contribuir en el aprendizaje.

Finalmente, a lo largo de la presente investigación se contempló que el trabajo en torno a la habilidad de escritura demanda un mayor grado de rigurosidad y tiempo en el aula, mientras que la oralidad es un proceso innato en el ser humano que permite desempeñar una estructuración discursiva más clara y coherente. Además, González et al. (2013) expone que las habilidades de escritura y oralidad contribuyen al estudiante en su formación académica, con el fin de comprender mejor los contenidos y expresar sus ideas de una manera más acertada, por ende, son habilidades que, si bien se deben trabajar desde la casa, la escuela y los maestros forman un conjunto esencial en el proceso de desarrollo de estas a lo largo de la formación escolar.

La invitación es entonces a continuar el trabajo en torno a las habilidades comunicativas tanto en la oralidad como en la escritura con igual grado de complejidad y rigurosidad, con el fin de que los estudiantes desde la primaria logren fortalecer sus bases en la producción discursiva y textual para alcanzar en grados superiores un desempeño óptimo e integral en el desarrollo de estas.

7. Referencias

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. (47). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Andrade, W. J. (2019). *La tradición oral como estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso comunicativo en los estudiantes de quinto grado del colegio mi senderito en Cúcuta*. Cúcuta: Universidad Santo Tomás de Aquino. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/29671/2020wendyandrade.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Arellano, P., & Díaz, L. B. (2008). Proyectos Pedagógicos de Aula: estructura textual y mecanismos de cohesión. *Redalyc*, 24(56), 124-142. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045608.pdf>
- Bachman, L. (1991). Habilidad Lingüística comunicativa. En M. Llobera, D. H. Hymes, N. Hornberger, M. Canale, H. Widdowson, L. B. J.M. Cots, & B. Spolsky, *Competencia Comunicativa documento básico en la enseñanza de las lenguas extranjeras* (págs. 105 - 127). España: Edelsa. Obtenido de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1774465/mod_resource/content/1/BACHMAN.pdf
- Barthes, R. (1966/1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos* (Vol. Análisis estructural del relato.). (D. Beatriz, Trad.) Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo. Obtenido de https://ddooss.org/libros/Roland_Barthes.pdf
- Berrocal de Luna, E., & Expósito, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción. *Innovación docente e investigación educativa*, 35-50. Obtenido de

https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf

Borreguero, M. (2004). La progresión temática textual. En A. d. General. Universidad de Málaga: Universidad de Málaga. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/317957216_La_progresion_tematica_textual_algunas_cuestiones_pendientes

Briceño, B. G. (2023). *Marcadores discursivos como estructuras fundamentales en la comunicación oral en preescolar, en contexto de escolaridad combinada e intergeneracional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/84053/20932143.2023.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Bruner, J. (2002, 2003). *La fábrica de historias de derecho, literatura, vida*. (L. P. López, Trad.) Buenos Aires: Fondo de cultura económica Argentina S.A. Obtenido de https://www.academia.edu/31862782/La_fabrica_de_historias_Bruner

Cadena, S. M. (2021). *Los micro relatos: estrategia para el mejoramiento de competencias comunicativas en estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado*. UNIMINUTO. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13220/1/TM.ED_CadenaSonia_2021

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En M. Canale, *Applied Linguistics* (Vol. 1, págs. 1-47). Ontario: Studies in Education. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to

[Second Language Teaching and Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-T](#)

Casas, A., Repullo, L., & Donado, C. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527 - 38. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Empúries. Obtenido de <https://juancarloslemusstave.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/daniel-cassany-la-cocina-de-la-escritura.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>

Cassany, D., Marta, L., & Sanz, G. (1994). Introducción. En D. Cassany, L. Marta, & G. Sanz, *Enseñar lengua* (págs. 83 - 99). Barcelona: Graó Barcelona. Obtenido de <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20educaci.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1ar%20lengua.pdf>

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 162-167. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- Dorado, J., & Ramos, D. (2023). *Fortalecimiento de la expresión oral con la mediación de estrategias didácticas y lúdicas en básica primaria*. Fundación Universitaria Los Libertadores, Cauca. Bogotá: Los Libertadores. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/7b6a9f02-5325-4605-bf1c-f63e8da5e716/content>
- Elliott, J. (2000). *La Investigación-acción en educación*. (Cuarta edición ed.). España: Morata, S. L. Obtenido de <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Espinoza, R. A., & Ríos, S. (2017). *El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva*. San Luis Potosí: Congreso nacional de investigación educativa. Obtenido de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- Figuroa, R. A., & Pérez, J. R. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de investigación*, 35(73), 119-148. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388006.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e terra. Obtenido de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Fuya, M. E. (2020). *Fortalecimiento de la expresión oral a través del relato autobiográfico*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Obtenido de https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/8573/Fortalecimiento_expresion_oral.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- González, E. I., Hernández, M. L., & Juan, M. Z. (2013). La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. 58(2), 261-278. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/395/39525785011.pdf>
- Goyes, A. C., Páez, R. M., & Vásquez, F. (2023). *Guías didácticas para la lectura y la producción de textos académicos* (Primera edición ed.). Bogotá D.C.: Universidad de La Salle. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=poiesis>
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). 4(3), 163-173. Obtenido de <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363>
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman group ltd. Obtenido de https://www.academia.edu/23141930/Cohesion_in_English_Halliday_and_Hasan
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México: McGraw W. Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. Obtenido de <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hymes, D. (1972, 1996). Acerca de la competencia comunicativa. (J. G. Bernal, Trad.) *Sociolinguistics Harmondsworth*, 269-293. Obtenido de https://www.academia.edu/36245284/Hymes_Dell_Acerca_de_la_competencia_comunicativa_pdf
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2015). *Desarrollo Humano: Una Perspectiva del Ciclo Vital* (Sexta ed.). Thomson.

- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*, 13-26. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608214>
- Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013763004>
- Martín, M. A., Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3, 4051-4214. Obtenido de https://www.academia.edu/32537974/Zorraquino_y_Portol%C3%A9s_Los_Marcadores_del_Discurso
- Martínez, A., Tocco, C., & Palacios, L. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. *UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 116-120. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5217/521751974012.pdf>
- Martínez, (2019). *Proyecto educativo institucional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <https://www.ipn.edu.co/wp-content/uploads/2023/02/PEI-2019-21-08-20-1.pdf>
- Ministerio Nacional de Educación. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Ministerio Nacional de Educación. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf
- Ministerio Nacional de Educación. (2003). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: Ministerio Nacional de Educación. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Ministerio de Cultura y Ministerio Nacional de Educación. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento»*. Bogotá D. C.: DGP Editores S.A.S. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf
- Ministerio Nacional de Educación. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A. Obtenido de https://colportugal.edu.co/files/DBA_Lenguaje_final_Septiembre_1.pdf
- Moreno, T. (2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre*, 9(2), 130-144. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119127010.pdf>
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. (M. Ortiz, & J. Javier, Trads.) México: Mac Graw Hill Education. Obtenido de <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Propp, V. (1928/1970). *Morfología del cuento* (2° ed.). (E. Méléntinski, Trad.) Fundamentos. Obtenido de https://www.academia.edu/44013205/MORFOLOGIA_DEL_CUENTO
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Rodríguez, E. (2014). Progresión temática en el texto. En E. Rodríguez, *Didáctica y Prácticas Docentes* (págs. 62-65). Que hacer educativo. Obtenido de https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/download/1010_caaae463465fe609fa7a935086573f51

- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Primera ed.). México: Pearson Educación. Obtenido de <https://cbt1ixtapaluca.mx/archivos/documentacionAcademica/SECUENCIAS%20DIDACTICAS.%20tobon-f.pdf>
- Vallejo, R., & Finol, M. (2009). *La triangulación como procedimientos de análisis para investigaciones educativas*. Redhecs. Obtenido de <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadehumanidadeseducacionycomunicacionsocial/2009/no7/8.pdf>
- Van, T. A. (1980/1996). *Estructuras y funciones del discurso*. (M. Gann, & M. Mur, Trans.) México: Siglo veintiuno editore, s.a. de c.v. Obtenido de <https://linguistica2013.files.wordpress.com/2013/11/van-dijk-teun-estructuras-y-funciones.pdf>
- Van, T. A. (2012, 2013). *Discurso y contexto* (Formato digital ed.). (A. Lizosain, Trad.) Barcelona: Gedisa, S.A. Obtenido de <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/d21f96b0b65251aaa52ddf80364dab91.pdf>
- Vilá, M., & Castellá, J. M. (2014). *10 ideas claves Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. (Primera ed.). Barcelona.: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=-IMgCAAQBAJ&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

8. Anexos

Anexo A: Diarios de campo.

Enlace de la carpeta: [Diarios de campo](#)

Anexo B: Encuesta Sociodemográfica.

Enlace de la carpeta: [Encuesta sociodemográfica](#)

Anexo C: Prueba diagnóstica.

Enlace de la carpeta: [Prueba diagnóstica](#)

Anexo D: Matriz documental

Enlace: [Matriz documental](#)

Anexo E: Entrevista semiestructurada.

Enlace de la carpeta: [Entrevista semiestructurada](#)

Anexo F: Secuencia didáctica

Enlace de la carpeta: [Secuencia didáctica](#)