

La Estructura de una secuencia didáctica de producción textual para mejorar el uso correcto de reglas ortográficas para estudiantes de secundaria.

Cristhian Giovanni Vargas Ortiz

Directoras

Nayibe Silva Román

Magíster en Pedagogía

Karime Vargas Cáceres

Doctora en Lingüística

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Escuela de Idiomas

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Industrial de Santander

2023

### **Dedicatoria**

Dedico con todo mi amor y esfuerzo mi trabajo de grado a mis padres, familiares, amigos cercanos y gente importante que, por una u otra razón, ya no hacen parte de mi diario vivir. Sin su compañía, palabras de aliento y sobre todo su paciencia, no habría logrado tener estos resultados. Hicieron parte de la gran ‘montaña rusa’ de emociones que atravesé en mi periodo universitario en un Alma Máter tan bella y hermosa como la UIS. Aquí fui madurando física, deportiva, personal y académicamente durante todos estos años.

### **Agradecimientos**

Primeramente, agradezco a Dios, por brindarme la salud, sabiduría y constancia necesaria para poder culminar esta etapa tan importante para mí. Agradezco nuevamente a mi familia y a todas aquellas personas que brindaron su granito de arena para que en ningún momento dudara de mis capacidades y fortalezas.

Agradezco a la selección de *Fútbol sala UIS* por permitirme hacer parte de tan hermosa familia, por hacerme pasar por experiencias que me ayudaron a madurar conforme pasaron los semestres, los torneos y las competencias. Esto sin duda, forjó en mí el carácter necesario para saber afrontar situaciones adversas y proyectos a largo plazo sin dejarme superar por las situaciones que se pudieran presentar.

También, agradezco a todos los maestros que hicieron parte de mi crecimiento académico, gracias a sus enseñanzas, valores y ejemplos de vida es que en este momento soy una persona capaz de afrontar cualquier reto. Todo lo vivido en estos años de universidad, sin duda alguna, me ha hecho valorar pequeñas cosas y detalles que antes podrían llegar a ser imperceptibles para mí, lo cual espero y sé que se verá reflejado en el profesional que saldrá a dar lo mejor de sí en cada proyecto y objetivo que se plantee lograr.

## Tabla de contenido

Contenido	
<b>Introducción .....</b>	<b>10</b>
<b>Problematización .....</b>	<b>12</b>
1.1 Problema de investigación .....	12
1.2 Justificación .....	14
1.3 Objetivos general .....	15
1.4 Objetivos específicos .....	15
<b>2. Marco Referencial.....</b>	<b>17</b>
2.1 Antecedentes .....	17
2.2 Marco teórico .....	19
2.2.1 El constructivismo .....	20
2.2.2 Lingüística Sistémico Funcional.....	20
2.3 Marco conceptual.....	21
2.2.1 Competencia escrita/comunicativa .....	21
2.2.2 Propiedades de los textos: coherencia y cohesión .....	22
2.2.3 Ortografía.....	23
2.2.4 Secuencia didáctica.....	23
2.2.5 Cuento .....	24
<b>3. Diseño metodológico .....</b>	<b>25</b>
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	25
3.2. Caracterización de la población .....	26
3.3 Instrumentos de recolección de datos .....	27
3.3.1 Descripción de cuestionario .....	27
3.3.2 Descripción de la secuencia didáctica.....	27
3.3.3 Entrevista de grupo focal .....	30
<b>4. Análisis y resultados .....</b>	<b>31</b>
4.1 Análisis de datos de las encuestas.....	31
4.2 Análisis de las pruebas de escritura .....	32
4.2.1 Coherencia lineal .....	33
4.2.2 Coherencia global .....	34
4.2.3 Cohesión textual.....	34

4.2.4 Uso de mayúsculas.....	35
4.2.5 Uso de signos de puntuación.....	36
4.2.6 Ortografía.....	37
4.3 Resultados de la entrevista de grupo focal.....	39
4.4 Evaluación de la secuencia didáctica.....	40
<b>5. Reflexión .....</b>	<b>43</b>
<b>6. Conclusiones .....</b>	<b>45</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>47</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>51</b>

**Lista de Tablas**

	Pag.
Tabla 1. Descripción de actividades dentro de la secuencia didáctica .....	29
Tabla 2. Categorías de análisis y criterios de evaluación .....	32

**Lista de Figuras**

	<b>Pág.</b>
Figura 1. <i>Comparación de categorías y pruebas</i> .....	388

**Lista de Apéndices**

	<b>Pág.</b>
Apéndice A. Encuesta Sociodemográfica.....	51
Apéndice B. Datos obtenidos a través de la encuesta. Aparatos electrónicos .....	53
Apéndice C. Guía #1 .....	56
Apéndice D. Guía #2.....	60
Apéndice E. Guía #3 .....	63
Apéndice F. Evidencias guía #2.....	66

## Resumen

**Título:** La Estructura de una secuencia didáctica de producción textual para mejorar el uso correcto de reglas ortográficas para estudiantes de secundaria\*

**Autor:** Cristhian Giovanny Vargas Ortiz\*\*

**Palabras clave:** Escritura, competencia, secuencia didáctica, apropiación, ortografía.

### Descripción:

En la construcción de un texto escrito, es de suma relevancia el uso correcto de la ortografía como reflejo de la competencia escrita. Como resultados de la asignatura *Trabajo de Grado II* de la Universidad Industrial de Santander, se diseñó una secuencia didáctica con el fin de mejorar la producción textual, el uso de reglas ortográficas, la coherencia y la cohesión de un grupo de 18 participantes de décimo grado en el año 2022 en un colegio público de Bucaramanga, Colombia. Desde un enfoque cualitativo de investigación y un tipo de investigación acción participativa, se diseñaron actividades de caracterización inicial, de implementación y de evaluación alrededor de la construcción de un cuento. Los resultados evidenciaron diversos problemas de escritura que pudieron resolverse a partir de la secuencia didáctica y con un trato personalizado. Luego de la implementación, se observó un aumento en la conciencia y sensibilización frente a la competencia escrita y el uso adecuado de la ortografía, la cohesión y la coherencia por parte del estudiantado. Se concluye que la metodología sugerida despertó el interés de los estudiantes frente a los temas de clase; al brindarles libertad para realizar ciertas actividades, se genera una mayor disposición y hubo notorias mejorías en la producción escrita.

---

<sup>1</sup> \* Trabajo de grado.

<sup>2</sup> \*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Directoras: Nayibe Silva Román. Magíster en Pedagogía. Karime Vargas Cáceres. Doctora en Lingüística

### Abstract

**Title:** Didactic sequence to improve textual production: coherence, cohesion and spelling rules in tenth grade students from the writing of a story\*

**Author:** Cristhian Giovanny Vargas Ortiz\*\*

**Key words:** Writing, competition, didactic sequence, appropriation, spelling.

In the construction of a written text, the correct use of spelling is extremely important as a reflection of written competence. As a result of the Grade II Work subject at the Industrial University of Santander, a didactic sequence was designed in order to improve textual production, the use of spelling rules, coherence and cohesion of a group of 18 tenth grade participants. in the year 2022 in a public school in Bucaramanga, Colombia. From a qualitative research approach and a type of participatory action research, initial characterization, implementation and evaluation activities were designed around the construction of a story. The results showed various writing problems that could be solved from the didactic sequence and with a personalized treatment. After the implementation, an increase in awareness and sensitization was observed regarding written competence and the proper use of spelling, cohesion and coherence on the part of the student body. It is concluded that the implemented methodology aroused the interest of the students regarding the class topics, by giving them freedom to carry out certain activities, a greater disposition is generated and there were notable improvements in the production.

---

<sup>3</sup> \* Degree Work.

<sup>4</sup> \*\* Faculty of Human Sciences. School of Languages. Bachelor's Degree in Literature and Spanish Language. Directors: Nayibe Silva Román. Master's degree in Pedagogy. Karime Vargas Cáceres. PhD in Linguistics.

## Introducción

Durante la Práctica Pedagógica Investigativa III, de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander, se abre un espacio que posibilita mejorar, mediante una secuencia didáctica, el uso de normas ortográficas en estudiantes de décimo grado de un colegio público de Bucaramanga en el año 2022. En un primer momento, se realiza un diagnóstico del estado actual de las competencias de escritura; posteriormente, se comparan los resultados con respecto al desarrollo de las competencias escriturales a partir de las actividades diseñadas; finalmente, se evalúa el impacto de la secuencia didáctica. Esta investigación es un estudio cualitativo con enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), que permite que la población estudiantil haga parte del proceso para transformar su realidad social y educativa.

Se realizaron tres pruebas de escritura enmarcadas en una secuencia didáctica con el fin de comparar el progreso escritural de un grupo de 18 estudiantes de décimo grado. Las tres pruebas giraron en torno a la redacción de cuentos de temática libre y en ellas se revisaron categorías como ortografía, uso de signos de puntuación, cohesión y coherencia.

Las normas ortográficas tienen gran importancia para la lengua pues permite adoptar normas comunes que garantizan la cohesión que no se percibe en el léxico, la pronunciación o la gramática (ORALE, 2013). Por esta razón, se hace necesario orientar a los estudiantes de todos los niveles educativos en la producción de textos con alto grado de adecuación normativa. Los resultados de investigaciones educativas en la producción textual han mostrado de, a pesar de los años de escolaridad y formación académica, la ortografía y la puntuación siguen siendo los principales factores a intervenir en las prácticas educativas (Rodríguez y Estrada, 2005; Contreras-Wise, 2020).

En los resultados se encontró que los estudiantes mejoraron con respecto al uso de algunas normas ortográficas y construcción textual, en lo concerniente a coherencia y cohesión lograron mantener un nivel de calidad bastante sobresaliente con respecto a estas categorías durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Por otro lado, se pudo evidenciar que los estudiantes construyeron textos creativos y originales, pero que es pertinente el acompañamiento del docente en aspectos normativos.

El documento se organiza en seis capítulos, en el primero se describe el problema, los objetivos y la justificación; en el segundo, se presentan los antecedentes y el marco teórico; en el tercero, se expone la metodología, el enfoque y los instrumentos de recolección; en el cuarto, se muestran los resultados partiendo de cada uno de los objetivos; en el quinto, se hace una reflexión sobre los hallazgos, y en el sexto, se presentan las conclusiones más sobresalientes de este estudio.

## Problematización

### 1.1 Problema de investigación

La lingüística, dirigida hacia la competencia textual, comprende varios subtemas. Marta Marín (1999) expresa que: “La competencia textual consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido. Por ejemplo: narrar de modo inteligible y no desordenadamente o incluir en una solicitud las causas por las cuales se requiere algo”. Es pertinente aclarar que en este texto se habla sobre la lengua estándar, un ámbito más académico. A partir de esa precisión, se desprenden tres bases fundamentales conceptuales y analíticas para este proyecto: la coherencia, la cohesión y la ortografía.

Por lo general, coherencia se define negativamente, como no-contradictoria: ausencia de contradicción (Vilarnovo, 1990). Un texto coherente sería, entre otras cosas, un texto sin contradicciones. En cuanto a la cohesión, esta va ligada a la sintaxis, disciplina que, según la Real Academia Española (1999), (...) es parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras y los grupos que estas forman para expresar significados, así como las relaciones que se establecen entre todas esas unidades. Para Beaugrande & Dressler (1997), consiste en la conexión a través de relaciones gramaticales de los componentes de la superficie del texto, o sea, “todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales de un texto se incluyen en el concepto de cohesión” (p.36).

Con respecto a la ortografía, esta viene del griego *ortos* y *grapho* que significa escribir correctamente. En un artículo de la revista *Semana*, el escritor Joaquín Robles señala las fallas en los procesos de enseñanza de la escritura en primaria y secundaria. Al respecto, el autor sostiene:

Cuando un estudiante llega a la universidad sin haber aprendido a escribir, lo más seguro es que tampoco haya aprendido a leer. La sentencia es clara en este aspecto, nos recordaba Collazos: los errores gramaticales que no fueron superados en los primeros años de estudio, seguramente aparecerán reflejados en los escritos del profesional. Repito, cuando un maestro se limita a calificar en una evaluación el contenido de un trabajo escrito, obviando el conjunto de elementos que entran en ese juego de la escritura, incluido el ideológico, deja todo un manto de duda conceptual sobre el conocimiento de la normatividad de su propia lengua. (2015).

Por otra parte, los antecedentes revisados mostraron como resultado que son pocos los estudios orientados a la construcción de secuencias didácticas que propendan por el mejoramiento de la ortografía y la puntuación (Rodríguez y Estrada, 2005; Contreras-Wise, 2020). Por lo general, se orientan a la construcción de textos argumentativos.

Se considera pertinente partir de la construcción de textos habituales y cotidianos para los estudiantes y, por tanto, se selecciona como género discursivo el cuento. Para Pérez, Pérez y Sánchez (2013) el cuento puede ser considerado como un recurso educativo y una herramienta muy útil para trabajar diversas áreas y contenidos. Uno de los elementos más importantes de la educación es la comunicación y, precisamente, el cuento es un elemento que ayuda a conseguirla, pues es capaz de generar muchas interacciones entre los alumnos y el maestro.

Por las razones anteriores, se torna relevante el desarrollo de un estudio como el aquí presente. Se pretende identificar algunas falencias en los tres temas descritos: cohesión, coherencia y ortografía para que mediante una estrategia o herramienta didáctica se posibilite la construcción de conocimientos sólidos sobre estos temas.

## 1.2 Justificación

En Colombia, los estudios asociados a la identificación de las fortalezas y debilidades que presentan estudiantes de educación primaria y secundaria a la hora de escribir correctamente son escasos. Por esta razón, este estudio aporta al campo disciplinar gracias al análisis de un caso en específico y de una propuesta de aula para mejorar las competencias escriturales de un grupo de estudiantes.

En la construcción de un texto escrito, es de suma relevancia el uso correcto uso de la ortografía como reflejo de la competencia escrita. Con respecto a esto, de la Rosa Santillana (2015) señala que las faltas ortográficas en cualquier texto, desde un comentario en un blog, hasta un mensaje más formal, va en detrimento de una imagen académica y profesional. “quien lo escribió también pierde autoridad y prestigio, más aún si se trata de un maestro” (de la Rosa, 2015).

Esta brecha en el inadecuado uso de las reglas ortográficas se debe a diversas razones entre las que se destacan: distracción, escasa importancia, poca lectura de libros y la influencia de otro tipo de lenguajes tecnológicos como los mensajes de texto (de la Rosa, 2015). En la actualidad, los estudiantes “escriben como si escribieran un mensaje de texto (...). Debido a la influencia de la tecnología, las tareas escolares se realizan “en una computadora con procesador de textos que incluye corrector ortográfico automático y que en ocasiones los jóvenes no saben que existe y no lo utilizan (de la Rosa, 2015).

Ahora bien, una adecuada producción textual no es importante solo en un ambiente de tareas escritas, evaluaciones semanales y exposiciones con carteleras. La ortografía va más allá pues pertenece a la vida cotidiana “cartas, currículum, trabajos de investigación, memorándums, oficios etc., todo va por escrito y por consecuencia todo debería ir impecable (...). En ocasiones no

son suficientes los procesadores de texto que incorporan algunas herramientas ortográficas (de la Rosa, 2015).

Ríos (2012) expresa que:

El problema de la ortografía no solo lo enfrentan maestros y profesores de primaria y secundaria; sino también los profesores universitarios, a quienes escuchamos constantemente quejarse de la forma de expresión escrita de nuestros estudiantes. Por este motivo, urge una evaluación de nuestro sistema educativo en la enseñanza de la ortografía máxime si tomamos en cuenta que en los programas del Ministerio de Educación se abarca, para primaria, la mayor parte de las reglas ortográficas (p. 182).

Por tales motivos, se busca con esta propuesta construir un instrumento didáctico que garantice una efectiva competencia escrita con la apropiación de reglas ortográficas y la identificación de grafemas y fonemas necesarios a la hora de producir textos. La propuesta va enfocada a estudiantes, maestros o cualquier persona que quiera mejorar o reforzar sus conocimientos acerca de este tema.

### **1.3 Objetivos general**

Estructurar una secuencia didáctica que permita mejorar la producción textual y sensibilizar con respecto al uso de reglas ortográficas, coherencia y cohesión al estudiante de décimo grado en un colegio público en Bucaramanga.

### **1.4 Objetivos específicos**

Diagnosticar el estado actual de las competencias de escritura: ortografía, cohesión y coherencia de estudiantes de décimo grado en un colegio público en Bucaramanga.

Comparar los resultados con respecto al desarrollo de las competencias escriturales a partir de las actividades diseñadas.

Evaluar el impacto obtenido en el estudiantado con la secuencia didáctica diseñada a partir de la construcción de un cuento.

## 2. Marco Referencial

### 2.1 Antecedentes

Debido a la poca actividad investigativa sobre este tema en Colombia, los antecedentes presentados se obtienen de diferentes investigaciones internacionales. Todos los proyectos de investigación encontrados se estructuran alrededor de tres momentos. En la primera parte, se implementa una evaluación inicial en la que se caracteriza la población y se determina el conocimiento respecto al tema. Posteriormente, con la participación del investigador, los estudiantes deben desarrollar actividades escritas. Para concluir, se implementa una evaluación final con el fin de determinar el impacto de la metodología y el progreso de los estudiantes a partir de la secuencia de actividades (Rodríguez y Estrada, 2005; Contreras-Wise, 2020).

Espinosa Soriano (2021) propone, basado en Cassany (1999), que, para el análisis de la comunicación oral y escrita, se deben tener en cuenta dos categorías: la contextual y la textual. “(...) la contextual (de relación lingüística pragmática social de la que depende una palabra o enunciado y sus acepciones) y la textual (exacta, precisa, invariable = gramática)” (p. 3). De igual modo, el autor argumenta que la comunicación oral se caracteriza por ser espontánea, inmediata y efímera porque el sonido es perceptible momentáneamente y luego desaparece, y también porque la memoria es incapaz de recordar todo lo hablado. Con respecto a la comunicación escrita, esta se caracteriza por ser elaborada y diferida. En esta última, el emisor puede revisar o rectificar su mensaje antes de que llegue al receptor. La comunicación escrita es duradera, puesto que se inscribe en diferentes materiales que permanecen en el tiempo (Espinosa Soriano, 2021, p. 3).

La comunicación escrita, y sobre todo la competencia escrita, se desarrolla a partir de recursos lingüísticos. Mediante esos recursos se transmite un significado específico. Para minimizar la brecha de la ambigüedad a la hora de expresar ideas por escrito, el autor menciona:

“al variar y cambiar algún elemento significativo, el mensaje puede cambiar de significado y por tanto el receptor pueda interpretar el mensaje de diferente manera (Espinosa Soriano, 2021, p. 3).

Por otra parte, Zayas (1995) expone que la ortografía solo es un componente del lenguaje escrito. También, es necesario tener en cuenta otros elementos a la hora de estructurar un texto entre los que se destacan:

1. Componente gráfico: uso de los procedimientos de representación fonética según determinadas convenciones, como los signos gráficos del alfabeto, tildes, algunos signos de puntuación, mayúsculas, individualización de las palabras; disposición del texto en la página: sangrías, espacios interlíneas, márgenes, etc.
2. Componente gramatical: dominio de la composición global de oraciones, lo que implica seleccionar clases de categorías gramaticales y combinarlas de acuerdo con reglas sintácticas y semánticas; habilidad para ampliar, reducir y parafrasear grupos sintácticos, para elidir, nominalizar, etc.
3. Componente discursivo: se refiere a un texto completo y no a fragmentos aislados. Este nivel incluye los siguientes planos: a) Adecuación del texto a los factores del contexto (papel del emisor, representación del destinatario, finalidad), propiedad que afecta a la selección de la información según la finalidad, al modo de estar inscritos lingüísticamente el emisor y el destinatario en el texto, a la modelización, etc. b) Adscripción del texto a una determinada clase de escrito (género), según la tarea comunicativa que se vaya a cumplir. Esto exige el dominio de determinadas estructuras que se refieren a la organización global del texto.

A su vez, Espinosa (2021) argumenta acerca de la importancia de la ortografía al egresar a una institución educativa. Para el autor, existe una disparidad en las estructuras curriculares y modelos educativos en México, pues cada institución responde a necesidades diferentes. Dentro de los aspectos más comunes que imposibilitan la correcta escritura se destacan: i) Conocimiento de las normas ortográficas de la lengua española; ii) Empleo de las normas ortográficas, para la elaboración de trabajos escritos que se requieren como parte de la evaluación de las diferentes materias, según el perfil de egreso del bachillerato tecnológico (elaboración de tesina, memoria de trabajo, prototipos de instrumentos tecnológicos, ensayos etc.), iii) Identificación de errores ortográficos en la elaboración de los trabajos anteriormente mencionados, iv) Rectificación de errores cometidos en trabajos escritos (p. 12).

Las prácticas como la memorización de reglas gramaticales y los dictados no han sido efectivas para el estudiantado que sigue cometiendo los mismos errores cada vez que escribe. Con el fin de buscar una solución, se hace necesario que el docente integre al estudiante como agente activo del proceso de escritura. El estudiante debe ser el encargado de reconocer la importancia de escribir bien y de tomar las decisiones con respecto a su conocimiento.

## **2.2 Marco teórico**

La teoría de base que soporta esta investigación proviene de dos líneas; por un lado, el enfoque pedagógico y didáctico con el que se diseña la secuencia didáctica: constructivismo, y, por otro lado, la perspectiva lingüística: lingüística sistémico funcional.

### ***2.2.1 El constructivismo***

El objetivo principal de la investigación es estructurar una secuencia didáctica diseñada para mejorar el aprendizaje de reglas ortográficas y la competencia escrita en estudiantes de décimo grado. La secuencia se fundamenta en el enfoque constructivista. Según Piaget (1973), "el constructivismo considera que el conocimiento es construido activamente por el estudiante a través de su interacción con el entorno y la asimilación de nuevas experiencias" (p. 62).

En este sentido, la secuencia didáctica se concibe como un espacio de aprendizaje donde los estudiantes son protagonistas activos de su propio proceso de construcción de conocimiento ortográfico. Se promueve la exploración, el descubrimiento y la reflexión, así como el uso de estrategias de aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo. El constructivismo enfatiza en la importancia de que los estudiantes sean agentes activos en la construcción de su propio aprendizaje, lo que contribuye a una comprensión más profunda y duradera de las reglas ortográficas y a una mejora en su competencia escrita.

### ***2.2.2 Lingüística Sistémico Funcional***

La investigación se sustenta en la perspectiva lingüística de la lingüística sistémico funcional, la cual considera el lenguaje como una herramienta social y comunicativa. Según Halliday (1994), "la lingüística sistémico funcional analiza la relación entre la forma y la función del lenguaje, centrándose en cómo se utilizan los recursos lingüísticos para expresar significado en diferentes contextos comunicativos" (p. 128).

En el marco de la secuencia didáctica, se busca que los estudiantes no solo adquieran conocimiento sobre las reglas ortográficas, sino que también comprendan cómo el lenguaje se utiliza para comunicar significado y cumplir diversos propósitos comunicativos. La perspectiva lingüística proporciona un marco teórico que permite analizar cómo los elementos lingüísticos se

combinan para crear significado en el texto escrito. Al integrar esta perspectiva en la secuencia didáctica, se busca desarrollar la conciencia metalingüística de los estudiantes y mejorar su competencia escrita de manera integral (González, 2018).

### **2.3 Marco conceptual**

En este marco conceptual se desarrollan los conceptos de competencia comunicativa, propiedades del texto (cohesión y coherencia), ortografía, secuencia didáctica y cuento.

#### ***2.2.1 Competencia escrita/comunicativa***

Para Dell Hymes (1996), la competencia comunicativa, se entiende como:

(...) un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. (...) es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. (párr. 7)

Por otro lado, Fishman (1970), desde un enfoque sociolingüístico, sostiene que para que la competencia comunicativa pueda materializarse, debe darse entre dos o más personas en cualquier ámbito, pues cada uno juegan papeles fundamentales, por ejemplo: “(...) quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)” (Fishman, 1970).

Después de considerar los conceptos de escritura y de competencia, este concepto de competencia escrita/comunicativa adquiere un valor superlativo. Se considera como la capacidad

de producir un texto teniendo en cuenta todos los elementos mencionados previamente para que el resultado sea preciso y contundente a la hora de interpretarlo.

### ***2.2.2 Propiedades de los textos: coherencia y cohesión***

El texto es un producto sociocultural y comunicativo, es la unidad lingüística completa del proceso de significación y de comunicación (Halliday, 1982; Calsamiglia y Tusón, 1999). Es un *hecho comunicativo* que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal (Calsamiglia y Tusón, 1999). Para Simone (2011) se refiere a “cualquier producción oral o escrita enmarcada dentro de un conjunto de signos (referente, significante, significado)” (p. 340). No son solo frases puestas una después de la otra sino organizadas en una estructura superordenada más compleja (Simone, 2011; Beaugrande y Dressler, 1981). Los textos cuentan con tres propiedades: cohesión, coherencia y adecuación. A continuación, se hará referencia a las dos primeras debido a que son objetos de la presente investigación.

Ahora bien, ya que se van a manejar dos ítems diferentes relacionados con la coherencia en la rúbrica final, es importante definir la función de cada uno de ellos; el primer ítem relacionado con la coherencia es el de coherencia lineal, en este ítem se analiza si el título del texto se relaciona con la historia que se presenta en el mismo; en el segundo ítem, llamado coherencia global se va a analizar la secuencia de las ideas presentadas en el texto, su claridad a la hora de presentarlas y la utilidad de los detalles en su totalidad

En cuanto a la *coherencia*, Vilarnovo (1990), señala que la coherencia se define negativamente, como no-contradictoriedad, es decir, como ausencia de contradicción; en este sentido, un texto coherente sería un texto sin contradicciones.

En lo que respecta a la *cohesión*, para Beaugrande & Dressler (1981) la cohesión consiste en la conexión a través de relaciones gramaticales de los componentes de la superficie del texto, o sea, «todos los procedimientos que sirven para marcar relaciones entre los elementos superficiales de un texto se incluyen en el concepto de cohesión.» (p.36).

### **2.2.3 Ortografía**

La Real Academia de la Lengua Española, señala que la palabra *ortografía* se deriva del latín *orthographia*, y este del griego *ὀρθογραφία orthographía*, y esta encierra el “conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua.” (1999). También, esta palabra viene del griego *orthos*, que quiere decir correcto, y de *grapho*, que significa escribir, así que, ortografía quiere decir “escribir correctamente”.

Dentro de los aspectos normativos de la escritura, es importante señalar la diferencia entre grafema y fonema. Por un lado, un grafema es una “unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua.” (RAE, 1999). Un fonema es un término que proviene del griego *φώνημα phónēma* que significa “sonido de la voz”. En fonética y fonología es una “unidad fonológica que no puede descomponerse en unidades sucesivas menores y que es capaz de distinguir significados” (RAE, 1999).

La distinción anterior cobra un significado trascendental a la hora de crear sentido a partir de una lectura dado que la ortografía se constituye por tres aspectos: las letras, los acentos y la correcta puntuación. Esta última es la que permite marcar los tiempos y las entonaciones.

### **2.2.4 Secuencia didáctica**

Según Tobón et al. (2010), las secuencias didácticas son conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que buscan el logro de determinadas metas educativas,

considerando una serie de recursos. Son relevantes porque mejoran los procesos de formación de los estudiantes, pues la educación se vuelve menos fragmentada.

Son una metodología relevante para mediar el aprendizaje en el marco del refuerzo de competencias. Los principales componentes de las secuencias son las situaciones didácticas (a las que se debe dirigir la secuencia), las actividades pertinentes y la evaluación formativa. Con ellas, se sigue una línea metodológica que permite a los docentes una mejor adaptación al trabajo por competencias en el aula. (Tobón et al., 2010, pp. 20-21). Sin importar qué metodología se use, las secuencias didácticas son una excelente alternativa para mediar el aprendizaje de cualquier eje temático y relacionar al docente con el estudiante.

### ***2.2.5 Cuento***

El cuento es un género discursivo ampliamente utilizado en la literatura y se distingue por sus características particulares. Según López (2018), se define como "una narración breve en la que se desarrolla una historia ficcional con personajes, trama y un desenlace que puede transmitir una enseñanza o moral" (p. 25). Una de sus características esenciales es su brevedad, lo cual permite una estructura narrativa concisa y una trama desarrollada de manera eficiente. Gutiérrez (2019) señala que se caracteriza por su "capacidad de captar rápidamente la atención del lector, atraparlo en una historia y generar una respuesta emocional" (p. 42). Además, el cuento suele enfocarse en la creación de un conflicto o desafío para el protagonista, a través del cual se desarrolla la trama y se construye la historia. La ambientación, los diálogos, la descripción de personajes y escenarios son elementos fundamentales que contribuyen a la creación de una atmósfera cautivadora (García, 2020).

El cuento como género discursivo ofrece una forma versátil de expresión creativa, exploración de temas y estimulación de la imaginación del lector. Por esa razón, se optó por este género literario para lograr el objetivo principal del proyecto. García Márquez presenta las diferencias a la hora de escribir un cuento y una novela:

Escribir cuentos es como vaciar en concreto; si el concreto no fragua se jodió y tienes que empezar otra vez, tiene que ser todo junto y de una vez. En cambio, escribir novelas es como pegar ladrillos; si este muro no salió, tiras el muro y lo rehaces, corres la puerta para allá, etc. En el cuento esto no se puede hacer. El cuento sale de una vez o no sale. El cuento se concibe de una vez completo y redondo, y si no es así no sirve, ya no vas a encontrar cómo remendarlo y cómo terminarlo.

El cuento presenta una estructura cerrada donde el lector va a ser consciente de la importancia de los detalles presentados en la historia, y de esa manera poder entender, dar sentido y un cierre al mismo.

### **3. Diseño metodológico**

#### **3.1 Enfoque y tipo de investigación**

Esta investigación es un estudio cualitativo con enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP). Se buscó que la población estudiantil hiciera parte del proceso para transformar su realidad social y educativa. Para Belarcazar (1997), la razón principal para desarrollar esta metodología trata a los seres humanos como sujetos de acción y no objetos. Brevemente, los objetivos de este enfoque son:

- 1) to identify and present the major research frames, approaches, or conceptual perspectives that a) consider people as participants or subjects of a research activity, in contrast to the

traditional view which considers the people as mere 'objects' to be studied, and b) that claim to be oriented to promote practical actions; 2) to achieve a broad understanding of these approaches by describing their nature and characteristics, their major tenets, by whom they are used, how, etc.; and 3) to discuss the implications and potentials of different participatory action research approaches for the purposes of social change. (pp. 3-4)

Del mismo modo, Balcázar (1997) presenta la ideología de este método de investigación de la siguiente manera:

(...) la IAP representa creencias sobre el papel del científico social en disminuir la injusticia en la sociedad, promover la participación de los miembros de comunidades en la búsqueda de soluciones a sus propios problemas y ayudar a los miembros de las comunidades a incrementar el grado de control que ellos tienen sobre aspectos relevantes en sus vidas (incremento de poder o empoderamiento). (2003, p. 61)

Es menester aclarar que cuando el autor habla de una comunidad oprimida hace referencia a la relación entre el educador y los educandos en el aula de clase. Del mismo modo, es necesario que dichos miembros del grupo sean agentes activos en cada apartado de la investigación. Por esta razón, la metodología IAP es apropiada pues mientras se promueve la participación de los estudiantes en el aula de clase, se puede observar su progreso y el desarrollo progresivo de cada uno en el logro de las metas de aprendizaje.

### **3.2. Caracterización de la población**

18 estudiantes matriculados en décimo grado en un colegio público de Bucaramanga, Colombia, durante el año 2022. Todos pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 a 4; con unas edades entre los 14 y los 18 años (10 mujeres y 8 hombres). En su mayoría con nacionalidad

colombiana, salvo cuatro con nacionalidad venezolana. Con ayuda de un cuestionario sociocultural (Anexo A), se pudo caracterizar mejor la población y se encontró que todos viven en Bucaramanga, 12 estudiantes en casa y 6 en apartamento, con una tendencia de habitar en la vivienda con un número que va desde 1 hasta 13 personas. Dentro de sus actividades diarias es recurrente el mirar televisión, hacer tareas y ayudar a sus madres con los deberes del hogar.

### **3.3 Instrumentos de recolección de datos**

Se emplearon tres instrumentos de recolección de datos: un cuestionario de caracterización personal, las actividades de aula enmarcadas en una secuencia didáctica y una entrevista de grupo focal con la que se recopilaron comentarios acerca de la secuencia implementada.

#### ***3.3.1 Descripción de cuestionario***

Con respecto al cuestionario, este contó con 18 preguntas entre abiertas y cerradas y permitió caracterizar a la población a partir de datos como la edad, el género, el estrato, el uso de recursos tecnológicos y las preferencias de lectura (Anexo A). Este instrumento fue entregado en formato físico y fue resuelto por el estudiantado en los horarios de clase. La información recabada con este instrumento fue valiosa porque permitió obtener información valiosa para el diseño de la secuencia didáctica y obtener datos personales de los informantes. Posteriormente, se empleó la herramienta digital de *Google Forms* para crear automáticamente diagramas, tablas y gráficas que permitieron interpretar más fácilmente la información (Anexo B).

#### ***3.3.2 Descripción de la secuencia didáctica***

El segundo instrumento que permitió recabar datos en esta investigación fue la secuencia didáctica. Durante tres meses de intervención directa con el grupo, se realizaron diversas actividades no solo para recopilar datos sino para formar a los estudiantes en aspectos referidos a

la normatividad en la producción escrita. El investigador estuvo presente tres veces a la semana por espacio de dos horas en cada encuentro. En total hubo siete encuentros. A continuación, se describen las tres grandes macro actividades de escritura implementadas.

Con el fin de caracterizar el estado actual de las competencias de escritura de los estudiantes, se desarrolló un dictado del cuento *El Águila* del escritor y fabulista griego Esopo. Con este ejercicio se pretendía identificar el nivel de uso de reglas ortográficas y errores gramaticales. Esta fase de la secuencia fue llamada *diagnóstico*. Posterior a esto, se realizó una retroalimentación en la que ellos identificaron sus falencias y los puntos positivos con respecto a la producción textual y el uso de la ortografía.

Luego, se desarrollaron dos actividades: una producción textual (libre) y la guía # 1 (Anexo C). En esta última, se introdujeron los componentes de la lengua y la estructura de la palabra y la oración. La actividad se dividió en tres ejercicios: el primero era separar el lexema y el morfema flexivo según el género y el número; en el segundo, se debían ordenar una lista de palabras según la categoría gramatical; y en el tercer ejercicio, se presentó un fragmento del texto Los girasoles ciegos (Méndez, 2004) para que seleccionaran dos palabras de cada categoría gramatical.

En la guía #2 se introdujeron conceptualmente los tipos de párrafos, los diversos usos según el texto y la estructura. Esto se desarrolla junto con la segunda actividad de producción textual, llamada *Escritura creativa*. Los estudiantes llevaron al aula una pintura o un grafitti y con este desencadenante, redactaron un segundo cuento. En la construcción de este texto, los estudiantes integraron la información vista en clase: coherencia, cohesión y uso correcto de la ortografía. Además, era condición que el texto tuviera relación con el texto discontinuo que ellos seleccionaron para esta actividad.

Con la guía #3 se presentaron los diferentes tipos de argumentos con algunos ejemplos. Después, se introdujo el género discursivo *debate* y se explicaron las generalidades, la estructura y los participantes y los roles que lo conforman. Para llevar a cabo un ejercicio, sugirió la obra *Hamlet* de William Shakespeare. El debate se organizó alrededor de la pregunta: ¿fue o no fue bueno Hamlet durante la tragedia? Los estudiantes participaron de forma libre y respetuosa frente a la opinión de los demás compañeros en el debate. Hubo opiniones encontradas con respecto a las acciones morales de Hamlet, para algunos era bueno, en cambio, para otros no lo era.

Las siguientes clases, hicieron preguntas generales acerca de la producción final del cuento. Debido a eso, las dos clases que quedaban para la entrega se realizaron a manera de tutoría en la que los estudiantes participaban voluntaria y libremente. Al final, el 100% de los participantes entregaron el producto final. Las secuencias de actividades descritas anteriormente se resumen en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

Descripción de actividades dentro de la secuencia didáctica

Fecha	Actividad	Evaluación
Semana 1-2	Prueba de caracterización mediante un dictado. Diálogo de sensibilización sobre la importancia de expresar correctamente ideas y sentimientos por escrito. Presentación del proyecto.	Dictado y presentación de texto.
Semana 3-4	Planea la producción de textos en los que articula elementos verbales y no verbales de la comunicación para desarrollar un tema o una historia. .	Presenta un texto breve o una historieta donde cuenta y enlaza varias ideas, hechos y diálogos entre personajes.  Se evidencia conocimiento sobre los componentes de la lengua. Palabra, oración, párrafo, texto y discurso.

Semana 5-6	Se hace una retroalimentación de la actividad anterior para reconocer los puntos fuertes y puntos débiles a la hora de escribir correctamente.	El estudiante muestra interés a la hora de autoevaluar y corregir su historia o cuento.
Semana 7-8	Se presentan individualmente los signos de puntuación con ejemplo de uso adecuado. Además, se presenta la escritura creativa mediante un diálogo donde se expone qué es y cómo se desarrolla.	El estudiante se muestra participativo a la hora de expresar su punto de vista frente a lo relacionado con la clase.
Semana 9-10	A partir de la escritura creativa, se adapta una clase exclusivamente para la producción textual a partir de imágenes de murales.	Los estudiantes deben escribir textos creativos a partir de murales y/o grafitis encontrados en la ciudad. En dichos textos se tuvo en cuenta la coherencia, la cohesión y el correcto uso de la ortografía.
Semana 11-12	Se presentan en clase los diferentes tipos de argumentos para poder llevar a cabo un debate acerca de la tragedia de William Shakespeare <i>Hamlet</i> .	Los estudiantes deben diferenciar tipos de argumentos que les permitan tomar posturas y puntos de vista sobre temas polémicos de la vida diaria y de textos literarios.
Semana 13-14	Creación de un cuento independiente donde se involucren los elementos vistos en clase: la coherencia, cohesión y reglas ortográficas.	Presentación de un escrito con estructura de cuento debidamente escrito.
Semana 15-16	Analizar resultados obtenidos.	N/A

Nota. En la tabla se describe detalladamente el proceso que se llevó a cabo durante las clases en cada una de las semanas del proceso.

### 3.3.3 Entrevista de grupo focal

El tercer instrumento de recolección de datos fue una entrevista de grupo focal. Esta técnica facilitó la apertura y confianza de los participantes para que compartieran su percepción frente a la realidad de las diferentes situaciones abordadas (Krueger, 1991), en este caso, frente a la secuencia. Se contó con la participación al azar de siete de los dieciocho estudiantes. Esto para poder recolectar la mayor cantidad de información desde diversos puntos de vista con respecto a la secuencia didáctica implementada.

## 4. Análisis y resultados

### 4.1 Análisis de datos de las encuestas

A partir de los resultados del cuestionario, se encontró que las principales actividades que realizan los estudiantes en horarios extracurriculares son ver televisión, jugar videojuegos en diferentes plataformas digitales y practicar deportes. Algunas actividades tienen una intensidad media como ayudar con los oficios de la casa, realizar las tareas del colegio y escuchar música. Con mejor frecuencia, se indicó salir a la calle, trabajar, estudiar y leer (Anexo B).

En cuanto a aparatos electrónicos, los resultados arrojan que un 100% de los estudiantes cuentan con televisor en casa; 50 % cuenta con computador en su domicilio, un 88.9% tiene un teléfono celular, el 38.9% poseen teléfono fijo en su casa y finalmente, un 61.1 % tiene libros en su hogar. Sin embargo, en sus actividades extracurriculares fueron pocos los que mencionaron como preferencia leer. La mayoría cuenta con una gran variedad de géneros literarios: el cuento (35%), la novela (20%), las crónicas (5%), enciclopedias (30%), diccionarios (5 %) y atlas (5%).

Uno de los datos que más llama la atención en el grupo de estudiantes fue el notorio desinterés en actividades como estudiar y leer. Sin el ejemplo del entorno familiar o una rutina como generadora del hábito de la lectura, es difícil que encuentren placentero el acto de leer. No se trata de culpar a la televisión o a los dispositivos digitales, estos también pueden ser herramientas útiles para generar ese interés que tanto necesitan. Los datos obtenidos mediante esta encuesta se tornan relevantes para el diseño de la secuencia didáctica. Además, es de suma relevancia que antes de proponer un conjunto de acciones metodológicas, cualquier docente utilice un instrumento de caracterización inicial.

#### 4.2 Análisis de las pruebas de escritura

En el presente apartado, se analizan las tres actividades de escritura realizadas por los estudiantes. Estas fueron llevadas a cabo el 9 de febrero, el 2 de marzo y el 6 de abril del 2022. Para la producción y análisis de los cuentos, se presentó una rúbrica con las generalidades o los requisitos. Los criterios fueron coherencia lineal, coherencia global, coherencia textual, uso de mayúsculas, signos de puntuación y uso correcto de ortografía. Estas fueron también las categorías que se tuvieron en cuenta para analizar y comparar los textos. En la tabla 2 se presenta la descripción de cada categoría.

**Tabla 2.**

Categorías de análisis y criterios de evaluación

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<b>Coherencia lineal</b>	Es adecuado el título del cuento con la historia del mismo.
<b>Coherencia global</b>	Las ideas y secuencia del cuento se presentan de manera clara. Los acontecimientos se presentan de manera útil y ligados entre sí.
<b>Cohesión textual</b>	Las ideas se presentan debidamente relacionadas con respecto a las palabras, oraciones e ideas de acuerdo con las categorías gramaticales como son género y número.
<b>Uso de mayúsculas</b>	El uso de las mayúsculas es adecuado, en nombres propios, inicio de párrafo y después de cada punto.

<b>Uso de signos de puntuación</b>	Se usan debidamente los signos de puntuación: exclamación, interrogación, guiones, comillas, comas y puntos.
<b>Uso correcto de la ortografía</b>	Se presentan debidamente tildadas las palabras que lo requieren. Usa debidamente las reglas gramaticales en la escritura de las palabras con respecto al uso de las consonantes (b - v, ll - y, s - c - z, g - j, c -q - k)

Nota. En la tabla se presentan los ítems a tener en cuenta a la hora de evaluar la producción textual.

Para van Dijk, la coherencia es una propiedad semántica de los textos o discursos basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con las otras frases (van Dijk, 1998, p. 147). Para el análisis de la coherencia, se ha segmentado este apartado en tres subtipos diferentes: la coherencia lineal (referida a la relación entre los títulos y las historias narradas), la coherencia global (relaciones entre todas las ideas al interior del texto) y coherencia textual (referida a la concordancia gramatical). Además, se presenta el análisis del uso de ortografía, mayúsculas y signos de puntuación.

#### **4.2.1 Coherencia lineal**

En este ítem se analizan las relaciones lógicas entre los títulos y las ideas contenidas en las historias que se narran. Este fue el criterio en que se evidenciaron resultados más positivos porque los estudiantes presentaron una escritura coherente en la que el título del texto coincidía con la narrativa del mismo. Dichas relaciones se mantuvieron durante el desarrollo de las tres actividades de escritura, el 100% de los textos mostraron estas relaciones lógicas. Algunos ejemplos de títulos fueron: *El sueño de un millonario*, *Carlota*, *La fuerza de la tribu*, *Guardia*, *William Camacho Barajas*, *Amor de jóvenes*, *La gallina Julia* y *El parque quedó solo*.

#### **4.2.2 Coherencia global**

En este ítem se analiza la secuencia de las ideas presentadas en el texto y la claridad y relación de los detalles en su totalidad. Se evidencian casos en los que los estudiantes lograron cumplir satisfactoriamente este criterio en los tres escritos. Los textos contaron con personajes, tiempos específicos en los que transcurrían las historias y todos los acontecimientos se desarrollaron uno después del otro, culminando con un cierre bastante claro para el lector.

Sin embargo, también hubo ciertas fallas. Por ejemplo, algunos errores de puntuación que dificultaron la comprensión de los textos. En otros, las ideas se presentaron de manera rápida y con poco detalle o con secuencia caóticas. La falta de signos de puntuación hizo que la lectura fuera bastante compleja. A continuación, se presentan algunos ejemplos.

*“Guardia: Pablo era un hombre humilde y trabajador, trabajo por mucho tiempo como guardia en un parque y poco a poco fue envejeciendo y ya no le daban mas trabajo, el se sentía tan mal porque no tenia como mantener a sus hijos ya que eran de bajos recursos” (E3).*

#### **4.2.3 Cohesión textual**

Este ítem se centra en la relación entre ideas presentadas en la narración con respecto a las palabras. Específicamente, se refiere a la concordancia gramatical de los enunciados. La concordancia es una relación que se establece entre dos o más elementos. Sirve para mantener cohesionado el enunciado y señalar cuáles partículas se relacionan sin importar la distancia (Simone, 2001).

En la mayoría de los casos, se cumple debidamente gracias a que cada oración e idea está correctamente relacionada en género y número entre los artículos y los sustantivos presentados durante la historia, lo que hace que la cohesión sea adecuada. Sin embargo, algunos textos

presentan inconvenientes. Por ejemplo: *“Un día una Familia decidió comprar gallinas para llevarlas a la Finca, ya que les gusta mucho los animales, compraron 5 gallinas, con el tiempo Fueron creciendo y le empezó a dar Peste, los empezó a matar uno por uno, sus dueños hacían lo imposible Para recuperarlos (...)” (E2).*

Este ejemplo muestra un error de concordancia entre los artículos y sufijos en masculino cuando el referente es un sustantivo femenino.

#### **4.2.4 Uso de mayúsculas**

Este fue uno de los ítems más vulnerados a la hora de escribir los tres textos. Fueron pocos los estudiantes que lograron textos precisos en el uso de mayúsculas, por ejemplo, en cada inicio de párrafo, nombre propio o palabra después de punto. Algunos de los errores más comunes fueron presentar el título en mayúscula sostenida, usar la mayúscula en nombres comunes o en adjetivos. Por ejemplo:

*“(...) Renata, una Joven humilde, bella y de espíritu alegre; estando de vacaciones en casa de su tía en la ciudad de Mexico, conoció a un joven apuesto, llamado Samuel, vecino de su Tía, quien se sintió atraído por la belleza destellante de aquella Joven sencilla” (E3)*

*“María, paula y julia eran tres amigas de doce años cada una, Vivían en un tranquilo pueblo cerca de una pradera. Allí tenían de todo, su escuela, su cine, su biblioteca, sus tiendas para comprar víveres y ropa, y, lo mejor de todo, un hermoso parque donde se reunían día a día a jugar desde que se conocieron a los 7 años” (E4).*

Llama la atención que en el segundo ejemplo el primer nombre propio se escribe con mayúscula y los otros no, posiblemente, la prioridad estuvo en el inicio de oración y no en la regla de mayúscula en nombres propios.

En la tercera actividad de producción escrita se presentaron menos errores que en actividades iniciales; por tanto, se podría pensar que la secuencia no se ocasionó un cambio significativo en este criterio. Las mayúsculas fueron escritas por todas las historias sin que se hablara de nombres propios, inicio de párrafo o después de punto.

#### ***4.2.5 Uso de signos de puntuación***

En este ítem se analiza el uso de los signos de puntuación: signos de exclamación, de pregunta, guiones, comillas, comas y puntos. La puntuación organiza el discurso y evita la ambigüedad; su empleo repercute inevitablemente en la comprensión lectora y la interpretación textual (ORALE, 2010). En el análisis se puede determinar que hay una pequeña parte de los estudiantes que tuvieron un avance con respecto al correcto uso de signos de puntuación. Es menester aclarar que, los estudiantes no tienden a hacer uso de los signos de exclamación ni de interrogación. Ahora bien, el uso de las comas y los puntos mejora con respecto a las primeras actividades.

Por otro lado, en la mayor parte de los estudiantes, este es uno de los ítems más descuidados. Como se mencionaba en el apartado de coherencia global, los acontecimientos se presentan de manera lineal y clara, sin embargo, la falta de signos de puntuación hace que esa lectura se torne lenta y dificulta la comprensión del mensaje. Algunos ejemplos de inadecuado uso de signos de puntuación se presentan a continuación:

*“Un día una Familia decidió comprar gallinas para llevarlas a la Finca, ya que les gusta mucho los animales, compraron 5 gallinas, con el tiempo Fueron creciendo y le empezó a dar Peste, los empezó a matar uno por uno, sus dueños hacían lo imposible Para recuperarlos, (...)” (E2).*

*“Renata- Samuel!, le dijo de pronto Renata al joven; no te has dado cuenta de qué hora es? Es hora de la cena y no he preparado nada, mi tía se va a molestar! Samuel- No te preocupes, responde Samuel, si me permites te puedo ayudar; me encanta la cocina. Renata- Grandiosa idea! Manos a la obra!!!” (E5).*

#### **4.2.6 Ortografía**

En esta categoría se analizan las palabras tildadas y el uso correcto de reglas gramaticales que sirven para identificar cuándo se debe usar una consonante y cuándo otra según el caso. Esta es la categoría de análisis con mayores errores en las tres pruebas. En la primera producción textual ninguno de los estudiantes hizo correcto de reglas ortográficas. En la segunda producción textual, debido a que la extensión era menor, presentaron menos errores ortográficos. Sin embargo, en la tercera producción textual fue donde se evidenciaron mayores yerros ortográficos. Por ejemplo, en una muestra analizada se presentaron palabras como *“película, tía, Mexico y preparo* (esta última haciendo referencia a la conjugación en pasado del verbo preparar)”. No obstante, en ese mismo texto se presentan correctamente tildadas palabras similares como *“tío, invitó, conoció, convivían y romántica”*

Durante la producción de los textos, también se presentan varias palabras graves terminadas en “n” “s” o vocal con tildes y palabras agudas terminadas en vocal que no se tildaron. Se observan palabras que se escriben con errores gramaticales, confundiendo así las consonantes “s” y “z” en *quiso* y también la escritura del impersonal del verbo haber *hay* cuando lo que se debe escribir es el adverbio indicativo de lugar *ahí*.

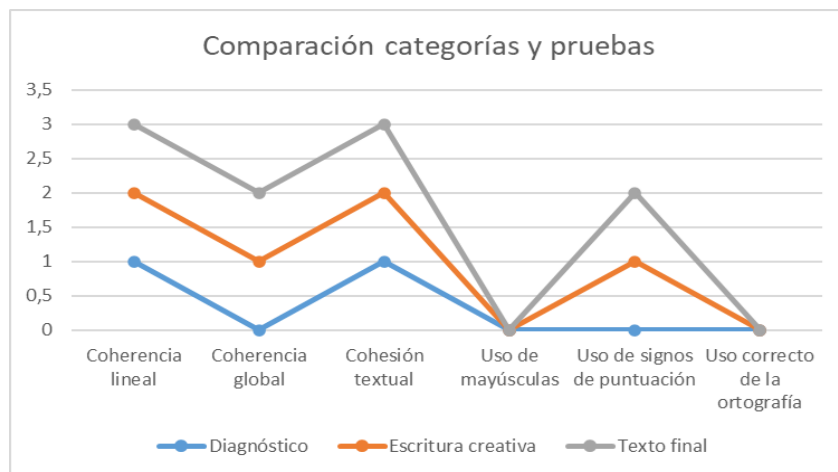
En este caso, fue muy llamativo ver en varios de estos estudiantes que presentaron resultados con un alto grado de precisión e imaginación a la hora de presentar ideas, ambientes e

introducir los personajes de los diferentes cuentos fueron quienes presentaron mayores errores ortográficos en las producciones textuales, posiblemente, debido a distracción, exceso de confianza o descuido.

De acuerdo con todo lo expuesto anteriormente, las categorías con menores yerros fueron coherencia y cohesión. Los estudiantes presentaron una escritura coherente y cohesiva durante la mayor parte de los escritos. A su vez, los ítems con menor grado de acierto fueron el uso de mayúsculas (solo uno demostró adecuar correctamente este ítem durante las secuencias); la puntuación y la ortografía. Esto quiere decir que, si bien la secuencia didáctica permitió reforzar y permitir a los estudiantes adquirir conocimientos en varios ítems, la ortografía sigue siendo el obstáculo más llamativo a la hora de adquirir y presentar una competencia y producción textual impecable. En la figura 1 se presentan los resultados obtenidos en las tres pruebas y las categorías definidas.

### Figura 1.

Comparación de categorías y pruebas



*Nota.* El gráfico presenta la comparación de las tres categorías presentadas conforme pasan las actividades de clase.

### **4.3 Resultados de la entrevista de grupo focal**

La entrevista grupal se implementó como una técnica para recopilar datos con respecto a la implementación de la secuencia didáctica. Al principio todos los estudiantes se mostraron un poco tensos por la situación, estuvimos en un aula de clase solo ellos siete y el investigador, para poder generar un ambiente adecuado para que ellos se sintieran cómodos expresando sus ideas, primeramente, fueron saludados de manera coloquial y se inició con la explicación y el fin de dicha entrevista, dejando claro que la sinceridad de sus respuestas era lo más importante en ese momento.

A la hora de hablar acerca de la aplicación de la propuesta didáctica en el aula, hubo unanimidad para expresar su aprobación frente a este nuevo método para ellos, todos dijeron que había sido una propuesta interesante y muy diferente a todo lo que habían manejado en sus años de escolaridad.

A la hora de hablar acerca de las actividades y guías en clase, estuvieron de acuerdo en que conforme pasaban las sesiones trabajando las guías iban recordando cada vez un poco más cada uno de los contenidos que se presentaban; sin embargo, frente a la comprensión escrita la mayoría dijo que era muy difícil debido a que son muchas reglas que deben recordar a la hora de escribir, sumado a esto, que crear una historia con un “hilo” de hechos es complejo porque deben percatarse si están hablando de uno o más personajes, recordar qué hizo cada uno durante la historia y demás cosas.

Para finalizar este apartado, cabe destacar que ellos se mostraron muy sorprendidos debido a que al realizar los ejercicios en las guías o en los trabajos de clase ellos podían escribir acerca del tema de su preferencia, siempre y cuando siguieran las indicaciones del maestro y las guías, comentaban que durante los años anteriores siempre debían escribir acerca de los temas que el educador llevaba a clase.

#### 4.4 Evaluación de la secuencia didáctica

Para Marín (1999), la competencia textual consiste en la capacidad de construir un texto bien organizado dentro del tipo elegido. Por ejemplo, narrar de modo inteligible y no desordenadamente o incluir en una solicitud las causas por las cuales se requiere algo. En este punto, llama la atención uno de los discursos emitidos por uno de los participantes:

E5: Bueno, pues para mí, lo más difícil como tal, fue cómo continuar el hilo de las historias cuando nos pedían que diéramos un final o una re-imaginación con base en lo que ya se nos había dado, al principio, después del dictado, se nos dijo que hiciéramos un final alternativo para el cuento, porque terminaba muy abierto, y para mí fue muy complicado mantener como el hilo de que tuviera los diálogos y como la misma temática, porque casi hago un final completamente distinto a lo que era el mero texto como tal.

Según lo anterior, para este estudiante y para varios que participaron en la secuencia didáctica, era complejo escribir un texto que tuviera una adecuada cohesión y que fuera coherente en su estructura. Por esta razón, fue necesario incluir contenidos de clase como la estructura de la palabra y de las oraciones. Los morfemas flexivos de género y número, permiten asegurar la coherencia y la cohesión en un texto (Simone, 2001). De igual manera, las categorías gramaticales facilitan el reconocimiento de herramientas lingüísticas que mantienen cohesivo los elementos internos de un texto para que las ideas tengan sentido (Simone, 2001). Más allá de las dificultades presentadas, se debe explorar y trabajar bajo la prueba con el fin de lograr una adecuada retroalimentación de los errores.

En cuanto a las percepciones sobre el uso y la función de la ortografía. Los participantes manifestaron que este fue uno de los apartados más difíciles a la hora de querer presentar un texto

correctamente escrito. Ante la pregunta “¿por qué es difícil escribir correctamente?”, realizada durante el grupo focal, los estudiantes aseveran:

E5: Diría que principalmente son las reglas ortográficas y comprender un poco mejor el significado de ciertas palabras porque a veces tendemos a ser muy redundantes utilizando siempre las mismas palabras porque ya las conocemos (...) pero cuando se trata de innovar o improvisar no tenemos como esa originalidad por así decirlo.

Esta idea es retomada por E4 añadiendo así su perspectiva y postura frente al tema:

E4: Yo estoy de acuerdo con mi compañero, es porque no utilizamos las reglas ortográficas, no utilizamos las tildes, los punto y coma o a la hora de escribir un guion o algo así se nos dificulta. También debemos tener mucho repaso, a veces dejamos pasar tiempo sin repasar o escribir cosas y pues por esa parte se nos olvida también.

De igual forma, el E3 complementa las respuestas anteriores de una forma muy contundente frente a las reglas ortográficas:

E3: Pues se me hace difícil porque no tenemos muy claras las reglas ortográficas.

Una reflexión muy importante la presenta el E6, pues habla acerca del cambio de perspectiva frente a la importancia de la ortografía:

E6: A mí se me hace difícil porque realmente no le doy la verdadera importancia a las reglas de ortografía.

Como se pudo observar, los estudiantes tienen claro que la ortografía fue uno de los conceptos y contenidos más difíciles para ellos. De acuerdo con las respuestas, este estado de cosas se debe a la falta de importancia que ellos mismos le asignan al tema (E6). Además, señalan la

importancia de repasar y escribir continuamente para superar las dificultades encontradas (E4). Por estos y varios motivos más se hizo necesario el desarrollo de esta secuencia didáctica. En ella, se procuró que no sólo teorizaran acerca del uso de las tildes o signos de puntuación, sino que, también se estructuraron una serie de actividades en las que ellos fueron agentes activos de sus conocimientos frente a este tema en un proceso continuo, dialógico y personal.

En este momento, se puede confirmar que en la teoría se presentó una hipótesis de las dificultades del estudiantado frente a la competencia escrita y los contenidos que esta competencia supone, como lo son la dificultad para escribir de forma coherente y cohesiva y del mismo modo, el desconocimiento y la no correcta aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales. De esta manera, se pudo confirmar la brecha que existe entre los contenidos de suma importancia a los cuales no se les concede el tiempo pertinente en el aula para tratarlos de la mejor manera y en el momento indicado, lo que se busca evitar es que los estudiantes lleven consigo año tras años las mismas dudas y los mismos problemas de escritura hasta llegar a un nivel superior, esto ocasiona en ellos problemas sociales y académicos.

Para respaldar lo dicho anteriormente, de la Rosa Santillana (2015) presenta una perspectiva bastante objetiva frente a las consecuencias que ocasiona una deficiente competencia escrita, no solo en un ámbito académico, sino en el aspecto personal. Para la autora, las faltas de ortografía en cualquier escenario hacen que los textos y el enunciador pierdan calidad, autoridad y prestigio.

Esto se pudo evidenciar al desarrollar la secuencia didáctica, varios estudiantes, por no decir todos, se mostraban temerosos en un primer instante a la hora de pasar al tablero a escribir o incluso a la hora de leer los textos producto de las guías que se desarrollaron, esto por temor a lo que pensarían sus compañeros si leían o escribían incorrectamente algo. Este comportamiento

permitió concientizar sobre la importancia de estos contenidos y del respeto a sus compañeros, porque si el ambiente no es positivo para ellos, difícilmente se podría llevar a cabo un pertinente proceso académico.

### **5. Reflexión**

Para este análisis se tuvieron en cuenta las fortalezas y debilidades presentadas en las pruebas. Se encuentran una serie de dificultades por parte de los estudiantes en su competencia de escritura. Se evidencia dificultad principalmente en el uso de ortografía y signos de puntuación. Del mismo modo, se presentan casos donde parecen desconocer las categorías gramaticales y su importancia a la hora de estructurar un texto donde haya cohesión y coherencia en todos sus componentes lingüísticos. No obstante, los estudiantes presentan buena disposición al hablar acerca de la competencia de escritura, la ortografía y la coherencia y la cohesión. Dan importancia a estos elementos para poder producir textos competentes y de una calidad aceptable para la academia y en su diario vivir.

Es importante sensibilizar a la población estudiantil acerca de la importancia de saber expresar ideas y sentimientos por escrito. Este problema pasa desapercibido porque en la mayoría de las instituciones educativas prima que los estudiantes hagan uso de su memoria para responder preguntas acerca de fechas importantes o eventos históricos, pero no se percatan del vacío que tienen a la hora de reflexionar acerca de cualquier tema que se les pueda presentar, y peor aún, de cómo van a presentar sus ideas de forma escrita para poder argumentar acerca de lo que se les pide.

Los estudiantes se han ido acostumbrando con el pasar de sus años a un mismo sistema educativo donde les piden responder con informaciones que se pueden encontrar en *Google* o en cualquier página de internet. Se pudo reconocer como hallazgo del proyecto de investigación, que

los estudiantes tienen criterio para argumentar, tienen puntos de vista interesantes frente a un sinnúmero de temáticas, el problema es que no saben cómo estructurar esos argumentos y las ideas que puedan tener, eso hace que muchas veces prefieran quedarse callados por miedo a equivocarse, tanto por el cometer errores al responder.

Se pudo corroborar que existe la preocupación por parte de los educandos frente a la competencia escrita y al uso correcto de la ortografía. Cada vez que se realizaba una actividad o se terminaba una guía, ellos podían que se desarrollara la debida retroalimentación, y fue allí donde ellos tomaron el control y decidieron qué hacer frente a su proceso educativo. A partir de preguntas y cuestionamientos acerca del porqué está bien o no está bien escrito, se pudieron dar cuenta que existe una brecha importante en sus bases teóricas frente al tema. Por esta razón, se considera que secuencia didáctica fue vista de forma positiva por los estudiantes.

Los estudiantes fueron tomados como agentes activos y ejes rectores frente a su proceso educativo, acompañados en todo momento de teoría y contenidos acerca de la competencia escrita y el uso correcto de la ortografía, y además con el papel fundamental de sus conocimientos previos. Se trató de no limitarlos en ninguna actividad, es decir, no estaban obligados a redactar acerca de un tema en específico, podían escoger un tema de su agrado, siempre y cuando cumplieran con los contenidos que se desarrollaban en las clases, contenidos como la coherencia lineal, coherencia global, cohesión textual, el uso de mayúsculas, el uso de signos de puntuación y el uso correcto de la ortografía. De esta manera, se fueron mitigando los miedos frente a la producción escrita, pues esa producción se iba a desarrollar independientemente para cada uno según sus gustos.

El investigador puede gozar de una victoria anímica, pues el cumplimiento del primer objetivo ya supone un cambio gigantesco en la mentalidad de los estudiantes frente a la importancia de saber expresarse correctamente de manera escrita, el solo hecho de que ellos

reconozcan la importancia de la palabra debidamente tildada supone un paso más hacia el objetivo que se quiere lograr. Ahora bien, es evidente que con una secuencia didáctica no se pueden lograr milagros con respecto al contenido en su totalidad. La ausencia de bases teóricas en varios años de escolaridad no se puede solventar en un periodo y menos en el desarrollo de una secuencia didáctica, lo que se pretende es aclarar que hubo un cambio significativo y un impacto positivo en la competencia escrita en muchos de los participantes a partir de la secuencia didáctica.

Las secuencias didácticas permiten estructurar y planificar de manera coherente las actividades y contenidos a desarrollar en el aula. Proporcionan una guía para el docente, asegurando que los objetivos educativos se aborden de manera sistemática y progresiva. De igual modo, una secuencia didáctica bien diseñada fomenta el aprendizaje significativo, es decir, que los estudiantes puedan relacionar los nuevos conceptos y habilidades con sus conocimientos previos. Al establecer una secuencia lógica y progresiva de actividades, se facilita la construcción de nuevos aprendizajes sobre una base sólida.

## **6. Conclusiones**

La metodología que se lleva a cabo determina el interés que pueden llegar a tener los estudiantes frente al tema de clase. Es importante procurar que el centro no sean solo las actividades de clase y las evaluaciones, sino el estudiante para procurar un impacto positivo al tratarlos como agentes activos son los encargados de determinar qué tan efectivas son las estrategias didácticas y las actividades y guías que se desarrollan principalmente en el aula de clase.

También, es importante enfatizar en la importancia de la ortografía; sin embargo, lo más difícil es que el estudiantado comprenda el porqué es importante. Para ello, es necesario lograr que

se encuentre en situaciones donde la ortografía y la correcta competencia escrita sea el medio para lograr un objetivo. De esta manera, ese estudiante puede darles un significado y un uso positivo a esos contenidos teóricos, al estar en esa situación, sabrá que la información le va a ser de utilidad para esa y muchas otras ocasiones.

Otro factor positivo que se pudo identificar, tiene que ver con la libertad que se le puede dar al estudiante para realizar ciertas actividades de clase. De este modo, se siente incluido en el proceso educativo y eso genera una mayor disposición por su parte, lo anterior siempre teniendo en cuenta cuál es el objetivo al que se quiere ayudar a llegar al estudiante, por ejemplo, si el objetivo es que el estudiante aprenda a redactar y a construir un texto con una estructura sólida y coherente, es algo positivo que el estudiante decida el tema del texto, siempre y cuando tenga en cuenta la rúbrica de evaluación que se haya estipulado con anterioridad.

Por otro lado, es menester aclarar que cada estudiante, con sus diferentes bases teóricas estructuradas con el pasar de los años escolares, cuenta con diferentes procesos cognitivos frente a sus demás compañeros, lo que supone que en el aula de clase se debe tener en cuenta que no todos van al mismo ritmo a la hora de entender los contenidos. El espacio de la retroalimentación es un apartado fundamental en el horario de clase, esto para percatarse e identificar si los contenidos fueron comprendidos, de no ser así, es el momento oportuno para realizar preguntas y solventar cualquier duda que surja para poder continuar con el proceso educativo.

Finalmente, también es de suma importancia fomentar el respeto en el aula de clase para que el ambiente sea adecuado y este permita que todos los estudiantes se sientan cómodos y libres de expresar sus ideas y opiniones frente a los temas que se desarrollan. Este ambiente posibilita que cualquier educando manifieste sus dudas frente a lo que no entienda, pues la presión de sus compañeros puede impedir que se construyan preguntas significativas.

**Referencias bibliográficas**

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación universitaria*, 10(3), 81-92.
- Borges, J. L. (1947). Acerca de mis cuentos. In *Los anales de Buenos Aires*, 17, 30-37.
- Cardona, Giorgio (1981). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Castaños, E. T. (2012). El concepto de apropiación en Max Weber. *Estudios Sociológicos*, 519-548.
- Contreras-Wise, Á.(2020). Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (36), 59-78.
- Corominas, J. y Pascual, J. A. (2007). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Tomo I. Madrid: Gredos. Voz: pedir (petere), competencia (competere).
- Cortázar, J. (2013). *Clases de literatura: Berkeley, 1980*. Alfaguara.
- Daniel, C., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Editorial Grao. Barcelona España. 6ta.
- de Sousa, J. M. (2012). Algunas consideraciones sobre la ortografía académica. *Dendra médica. Revista de humanidades*, 11(1), 9-25. <https://centrogabo.org/gabo/contemos-gabo/10-consejos-de-garcia-marquez-para-escribir-un-cuento>
- de Bogotá, C. D. C. (2015). Decreto Único Reglamentario 1075 del 26 de mayo de 2015. Sector Educación.
- De Colombia, C. P. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Leyer, 1.
- De Educación, L. G. (1994). *Ministerio de educación nacional*. Bogotá, Colombia.
- de Educación, S. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*.

- de la Rosa Santillana, N. I. (2015). La importancia de la ortografía en la producción de textos. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 3(5).
- Española, R. A. (1999). Real academia española.
- Espinosa Soriano, R. J. (2021). Propuesta de investigación pedagógica para el tratamiento y mejora de la ortografía en los alumnos del Centros de Bachillerato Tecnológico. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2). <https://www.semana.com/hector-abad-los-maestros-la-ortografia-opinion-de-joaquin-robles-zabala/428276-3/>
- Fishman, J. A. (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*.
- García, A. (2020). El arte de contar: Elementos clave en la construcción de un cuento. *Revista de Literatura Creativa*, 15(2), 78-95.
- Gómez Camacho, A. (2007). *Maldita tilde*. Córdoba: Toro Mítico.
- González, G. R. (2012). La ortografía en el aula. *Revista Káñina*, 36(2), 181-190.
- González, M. (2018). Enfoques pedagógicos y didácticos en la enseñanza de la ortografía. *Revista de Educación*, 43(2), 57-72.
- Gutiérrez, M. (2019). El cuento como herramienta pedagógica en la enseñanza de la escritura. *Revista de Educación*, 30(1), 39-52.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Routledge.
- Harris, (1995). *Signos de escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, G. R., Carreño, V. A., & Acuña, C. P. (2019). Fortalezas y debilidades presentes en el desarrollo de las habilidades en comunicación escrita en español, en alumnos de pregrado de Enfermería, desde la perspectiva del estudiante. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33(1), 1-18.

- Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" *Acquisition of languages: Models and methods*. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función*, (9), 13-37.
- Krueger, R. A. (1991). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Beverly Hills; California: Sage.
- López Gómez, E. (2016). *En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes*.
- López, R. (2018). *El cuento como género discursivo*. En J. Pérez (Ed.), *Análisis y reflexiones sobre la literatura contemporánea* (pp. 21-35). Editorial Universitaria.
- Martínez, I. R. (2005). *El desarrollo de la conciencia ortográfica desde el enfoque comunicativo y funcional: una intervención psicopedagógica* (Doctoral dissertation, UPN-Ajusco).
- Méndez, A. (2006). *Los girasoles ciegos* (Vol. 354). Anagrama.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis*. *Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88.
- Mulder, M. (2007). *Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente*. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.
- Olivos, T. M. (2011). *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI*. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.
- Ortiz, M. (2011). *Marco teórico conceptual*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, Julio–diciembre.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.

- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista interamericana de Educación de adultos*, 28(2), 65-97.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo I. Madrid: Espasa-Calpe. Voces: competencia, competente.
- Real Academia Española. (2013). *Ortografía de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Ríos González, G. (2012). La ortografía en el aula. *Káñina, revista de Artes y Letras*, 181-190.
- Roman, Y. (2012). Los cuentos. Y. Roman, *Los cuentos*, 1-19.
- Rodríguez Muñoz, F. J., & Sánchez Fernández, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 153-171.
- Selener, J. D. (1992). *Participatory action research and social change: Approaches and critique*. Cornell University.
- Shakespeare, W. (1991). *Hamlet*: [1604]. Oxford Text Archive Core Collection.
- Tafur, Raúl. (2008). Tesis Universitaria. Editorial Montero. Tercera Edición. Lima Perú.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (Vol. 1, p. 216). México: Pearson educación.
- VAN DIJK, Teun (1998): *Texto y contexto; semántica y pragmática del discurso*. Madrid. Cátedra.
- Weber, Max (1922), *Economía y Sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva, México, fce, 2008.
- Zayas, F. (1995). *Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, No. 5. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1290-ortografia-y-aprendizaje-de-la-lengua-escrita-pdf-R9Cib-articulo.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A. Encuesta Sociodemográfica



Universidad Industrial de Santander  
Práctica Pedagógica Investigativa II 9no. Semestre en Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

#### Encuesta sociodemográfica

Este instrumento de recolección tiene fines netamente científicos y académicos. Todo dato que usted proporcione a través de él se utilizará únicamente para las etapas vinculadas a la investigación de la que hace parte. Dichos datos se protegen bajo la Ley 1581 de 2012 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.

Nombre \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_ Nacionalidad: \_\_\_\_\_ Ciudad donde vive: \_\_\_\_\_  
Estrato socioeconómico: \_\_\_\_\_.

¿Vive en casa o apartamento?

\_\_\_\_\_.

¿Con cuántas personas vive en su casa?

\_\_\_\_\_.

¿Con quién vive?

\_\_\_\_\_.

¿Qué ocupaciones tiene?

\_\_\_\_\_.

¿Qué hace en su tiempo libre?

\_\_\_\_\_.

¿Tiene televisión en su casa?

- a) Sí
- b) No



¿Tiene computador en su casa?

- a) Sí
- b) No

¿Tiene teléfono celular?

- a) Sí
- b) No

¿Tiene teléfono fijo?

- a) Sí
- b) No

¿Tiene libros en su casa?

- a) Sí
- b) No

Si su respuesta fue si, responda: ¿qué géneros de libros tiene en su casa? Ejemplo: novelas, enciclopedias, cuentos, etc.

---

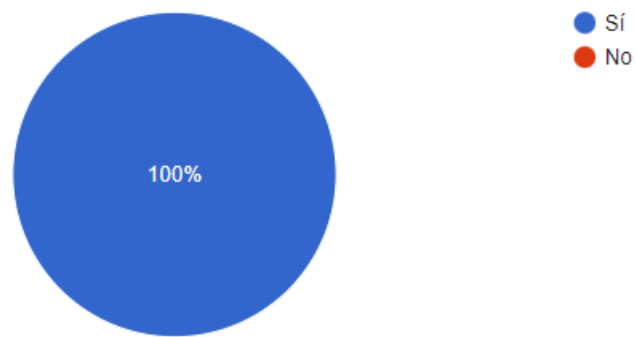
---

---

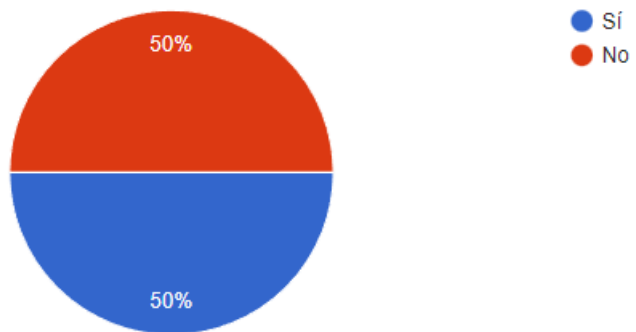
## Apéndice B. Datos obtenidos a través de la encuesta. Aparatos electrónicos

Estudiante	Televisor	Computador	Teléfono celular	Teléfono fijo	Libros
1	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
2	Sí	Sí	Sí	Sí	No
3	Sí	No	Sí	No	Sí
4	Sí	Sí	Sí	Sí	No
5	Sí	No	Sí	Sí	Sí
6	Sí	Sí	Sí	No	Sí
7	Sí	No	Sí	Sí	Sí
8	Sí	Sí	Sí	No	No
9	Sí	No	No	No	Sí
10	Sí	No	Sí	Sí	Sí
11	Sí	Sí	No	No	Sí
12	Sí	Sí	Sí	Sí	No
13	Sí	Sí	Sí	No	Sí
14	Sí	No	Sí	No	Sí
15	Sí	No	Sí	No	No
16	Sí	Sí	Sí	No	No
17	Sí	No	Sí	No	Sí
18	Sí	No	Sí	No	No

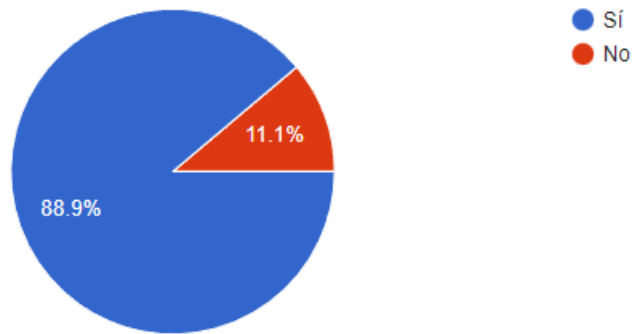
Televisor



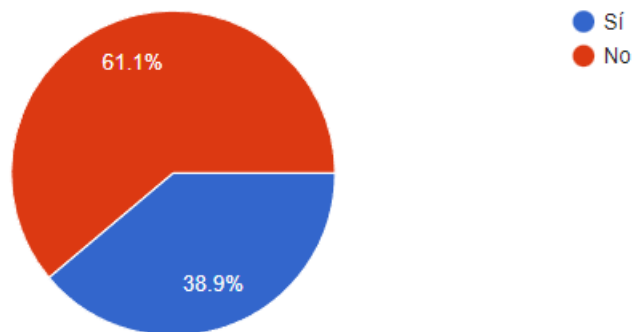
Computador en casa



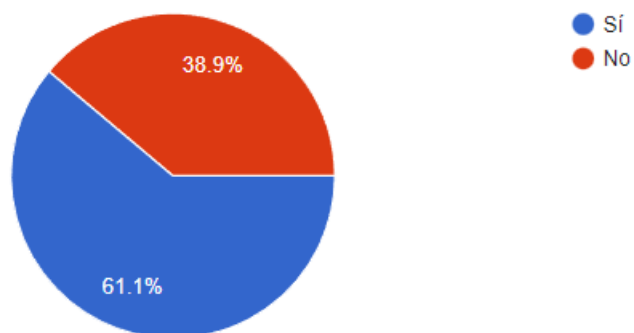
Teléfono celular





Teléfono fijo



Libros en casa, hábito lector



Apéndice C. Guía #1

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMACHO CARREÑO GUÍA #1 LENGUA CASTELLANA MAESTRO EN FORMACIÓN CRISTHIAN VARGAS	 Universidad Industrial de Santander
---	--	---

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____		
GRADO: Décimo	10-2	PERIODO: Primero
OBJETOS DE APRENDIZAJE (Contenidos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Componentes de la lengua</li> <li>+ Estructura de la palabra</li> <li>+ Estructura de la oración</li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Comprender e identificar la estructura interna de la palabra, oración, párrafo, texto y discurso.	
DURACIÓN: 2 semanas	FECHA DE INICIO:	FECHA DE ENTREGA:
INICIO		

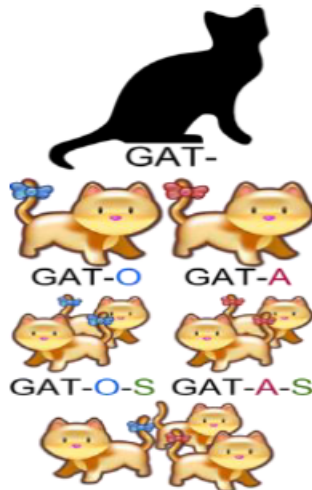
### Estructura de la palabra

La palabra es la unidad de la lengua con significado que se escribe entre espacios en blanco y que se puede pronunciar sola con un significado.

Las palabras están formadas por **MORFEMAS** y por **LEXEMAS**, que son las unidades más pequeñas de la lengua con significado.

El **lexema** es la raíz de una palabra que no se modifica; por otro lado, el **morfema flexivo** es el componente que se le añade al lexema para determinar su género y número.

Ejemplo:



**Partes y estructura de la oración**

- **Sustantivo:** sirve para designar los seres vivos o las cosas materiales o mentales.
- **Artículo:** sirve para determinar el número y género del sustantivo.
- **Adjetivo:** acompaña al sustantivo para expresar una cualidad de la cosa designada por él o para determinar o limitar la extensión del mismo.
- **Pronombre:** se emplea para designar una cosa sin emplear su nombre, común o propio.
- **Verbo:** se expresan acciones, procesos, estados o existencia que afectan a las personas o las cosas
- **Adverbio:** Palabra invariable que modifica a un verbo (nadar **bien**).
- **Preposición:** se utiliza para establecer una relación de dependencia entre dos o más palabras.
- **Conjunción:** se utiliza para unir dos o más partes de una oración o dos o más oraciones.
- **Interjección:** Palabra o expresión que, pronunciada en tono exclamativo, expresa por sí sola un estado de ánimo o capta la atención del oyente; se escriben entre signos de admiración.

La oración o frase por su forma o estructura básica consta de dos componentes: sujeto y predicado. Del sujeto forman parte el sustantivo, el artículo (femenino o masculino, determinado **el/la** o indeterminado **un**), el adjetivo (que concuerda con el sustantivo en género y número) y el complemento del sujeto. Del predicado forman parte el verbo y su complemento.



**PRACTIQUE LO APRENDIDO**

1. Señale en las siguientes palabras dónde está el lexema (raíz) y dónde se encuentra, si es el caso, el morfema flexivo:

Palabra	Lexema	Morfema flexivo
Cocina	Cocin-	a
Malo		
Diseño		
Pelota		
Sol		
Carro		

2. Lea las siguientes palabras e identifique a qué grupo gramatical pertenece y ordene adecuadamente el cuadro:

- |            |              |         |           |
|------------|--------------|---------|-----------|
| -Nadar     | -Flores      | -El     | -Porque   |
| -Pequeño   | -Motocicleta | -Lejos  | -Él       |
| -Jugar     | -Tropezar    | -Pero   | -Bastante |
| - ¡Genial! | - Para       | -Los    |           |
| -De        | -Triste      | -Mañana |           |
| -Ellos     | - ¡Ah!       | -Y      |           |
| -A         | -Bonita      | -La     |           |
| -Palabra   | - ¿Eh?       | -Ella   |           |

<b>Sustantivo</b>	<b>Verbo</b>	<b>Preposición</b>
<b>Conjunción</b>	<b>Artículo</b>	<b>Adjetivo</b>
<b>Adverbio</b>	<b>Interjección</b>	<b>Pronombre</b>

3. Lea atentamente el siguiente párrafo, seleccione dos (2) palabras de cada categoría y clasifíquelas en una tabla en su cuaderno como en el ejercicio anterior:

*Este texto fue encontrado en 1940 en una braña de los altos de Somiedo, donde se enfrentan Asturias y León. Se encontraron un esqueleto adulto y el cuerpo desnudo de un niño de pecho sorprendentemente conservado sobre unos sacos de arpillera tendidos en un jergón; una piel de lobo y lana de cabra montesa, pelos de jabalí y unos helechos secos les cobijaban. Los dos cuerpos estaban juntos y envueltos en una colcha blanca, «como formando un nido», reza el atestado, cuya limpieza contrastaba con el resto del habitáculo, sucio, maloliente y miserable. Resecos, pero aún hediondos, los restos de una vaca a la que le faltaba una pata y la cabeza. En 1952, buscando otros documentos en el Archivo General de la Guardia Civil, encontré un sobre amarillo clasificado como DD (difunto desconocido). Dentro había un cuaderno con pastas de hule, de pocas páginas y cuadriculado, cuyo contenido transcribo.*

**Alberto Méndez (2004). Los girasoles ciegos. Manuscrito encontrado en el olvido.**

**CIERRE**

**Autoevaluación**

Califique de 1.0 a 5.0 el desarrollo de esta guía.

Apéndice D. Guía #2

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____		
GRADO: Décimo	10-2	PERIODO: Primero
OBJETOS DE APRENDIZAJE (Contenidos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>✦ Componentes de la lengua</li> <li>✦ Estructura de la palabra</li> <li>✦ Estructura de la oración</li> </ul>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Comprender e identificar la estructura interna de la palabra, oración, párrafo, texto y discurso.	
DURACIÓN: 2 semanas	FECHA DE INICIO:	FECHA DE ENTREGA:
INICIO		
<b>Estructura del párrafo</b>		
<p>El párrafo o parágrafo es una unidad, tanto lingüística como formal, de vital importancia para producir e interpretar un texto. Esta unidad organiza el discurso de lo que se dice y, según cómo se lo presente, ayudará a facilitar su comprensión. Formado por frases u oraciones, el párrafo de un texto aborda una sola temática. Tipográficamente, es el componente del texto que comienza en mayúscula y termina en un punto y aparte.</p> <p>También hay diferentes tipos de párrafos:</p> <p><b>Argumentativos:</b> Son párrafos que expresan justificaciones respecto a una idea o tema con el objetivo de convencer al lector.</p> <p><b>De enumeración:</b> Son párrafos que describen características de una misma cosa, de manera ordenada en forma de lista o serie.</p> <p><b>Descriptivos:</b> Son párrafos que explican de manera detallada las características de alguien, algo o un lugar, de manera que el lector pueda formarse una imagen representativa en su mente.</p> <p><b>Explicativos o expositivos:</b> Son párrafos que brindan la información clave para comprender el tema expuesto.</p> <p><b>Narrativos:</b> Son párrafos que describen una situación de manera ordenada (o no) y le dan avance o continuidad al relato.</p> <p><b>De conclusión.</b> Son párrafos que dan cierre a un tema desarrollado previamente, a modo de resumen o síntesis, para enfatizar lo más importante y para finalizar el texto.</p> <p><b>Deductivos:</b> Son párrafos en los que la oración inicial plantea el tema a grandes rasgos y las siguientes oraciones desarrollan ideas más particulares.</p> <p><b>Inductivos:</b> Son párrafos que se organizan a la inversa de los deductivos. Las primeras oraciones plantean argumentos que concluyen con la idea principal, al final del párrafo.</p>		

### La estructura del texto

Para leer eficientemente cualquier texto es necesario saber cómo está construido. Un texto (artículo periodístico/ informativo, ensayo, etc.) consta generalmente de 1) un título, 2) una introducción (uno o dos párrafos iniciales); 3) un cuerpo textual (varios párrafos dentro del texto); y 4) un final o resumen (últimos párrafos). Los conceptos de "línea" y "párrafo", son también importantes en la explicación de la estructura de los textos.

- **Título**

Las palabras de los títulos pueden hacer referencia directa al tema central del texto. Pero, también pueden referirse al tema central del texto de modo, indirecto e irónico o, simplemente, indicar lo contrario de lo que tratará el texto.

- **Introducción**

Generalmente en los párrafos iniciales de un ensayo se introducen el tema central o las ideas principales que se discutirán a lo largo de todo el texto. La idea principal suele aparecer en el primer o segundo párrafo en una oración completa o en varias oraciones. Por lo tanto, el papel del lector activo de un artículo, es encontrar el tema central del texto para así lograr una lectura eficaz que no le ocasione frustración, sino gratificación.

- **Cuerpo textual**

En estos párrafos internos del texto se suele explicar, discutir y argumentar el tema central o las ideas principales que ya se han presentado en los párrafos introductorios. En la argumentación de estas ideas se puede emplear opiniones, hechos, razonamientos, ejemplos, 2 pensamientos parecidos o contrarios, conclusiones, etc.

- **El final**

Los ensayos suelen terminar con una conclusión que se presenta en el último o en los dos últimos párrafos. En general, en los últimos párrafos se hace una recapitulación o resumen de las principales ideas expuestas en el texto, o se termina el texto con comentarios generales, sin resumen, o se retoma o recuerda uno de los temas con los que se abrió el artículo. El primer tipo de final se denomina final formal; el segundo, final abierto; y el tercero, final circular. Claro que hay otros tipos de finales, pero éstos son los principales.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMACHO CARREÑO  
GUÍA #2  
LENGUA CASTELLANA  
MAESTRO EN FORMACIÓN CRISTHIAN VARGAS



Universidad  
Industrial de  
Santander

#### PRACTIQUE LO APRENDIDO


- Escriba en una hoja aparte o en su cuaderno un texto con temática libre, donde se evidencien los siguientes elementos: título, párrafo introductorio, cuerpo textual y final o conclusión. Recuerde también que es importante tener presente los tipos de párrafos, la unidad de sentido, unidad gráfica, correcto uso de la ortografía y una extensión de 3 párrafos como mínimo. **(Para entregar)**
- Lea atentamente los siguientes cuentos y organice (del 1 al 5) según lo aprendido en clase:

#### EL MUÑECO DE NIEVE

- Le salió un niño precioso, redondo, con ojos de carbón y un botón rojo por boca. La pequeña estaba entusiasmada con su obra y convirtió al muñeco en su inseparable compañero durante los tristes días de aquel invierno. Le hablaba, le mimaba...
- Pero pronto los días empezaron a ser más largos y los rayos de sol más cálidos... El muñeco se fundió sin dejar más rastro de su existencia que un charquito con dos carbones y un botón rojo. La niña lloró con desconsuelo.
- Un viejecito, que buscaba en el sol tibieza para su invierno, le dijo dulcemente: Seca tus lágrimas, bonita, por que acabas de recibir una gran lección: ahora ya sabes que no debe ponerse el corazón en cosas perecederas.
- Había dejado de nevar y los niños, ansiosos de libertad, salieron de casa y empezaron a corretear por la blanca y mullida alfombra recién formada. La hija del herrero, tomando puñados de nieve con sus manitas hábiles, se entregó a la tarea de moldearla.
- - Haré un muñeco como el hermanito que hubiera deseado tener, se dijo.



Apéndice E. Guía #3

	<p><b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMACHO CARREÑO</b>                  Guía #3                  LENGUA CASTELLANA                  MAESTRO EN FORMACIÓN CRISTHIAN VARGAS</p>
---	--

Universidad Industrial de Santander	
---	---

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____		
GRADO: Décimo	10-2	PERIODO: Primero
OBJETOS DE APRENDIZAJE (Contenidos)	✚ Identifica los diferentes tipos de argumentos. ✚ Comprende y respeta las opiniones en debates sobre temas de actualidad social y textos literarios.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Comprende e identifica los tipos de argumentos que le permitan tomar una postura frente a un debate de temas polémicos sobre la vida cotidiana y textos literarios.	
DURACIÓN: 2 semanas	FECHA DE INICIO:	FECHA DE ENTREGA:

**INICIO**

**Tipos de argumentos**

Un argumento es un razonamiento con el que se intenta demostrar o negar una afirmación. Sirve para probar o refutar hipótesis y convencer al interlocutor de que la posición que se está defendiendo es válida.

Existen diferentes tipos de argumentos y cada uno de ellos usa diferentes recursos para llegar a las conclusiones. Los argumentos inductivos, por ejemplo, parten de afirmaciones particulares para llegar a una conclusión general. Mientras que los argumentos de autoridad recurren a afirmaciones hechas por un experto para sustentar su idea central.

Los argumentos forman parte de la vida cotidiana. Un anuncio publicitario, un debate presidencial, un folleto informativo, una exposición escolar o una conversación informal son ejemplos de argumentos en el día a día.



### ¿Qué es un debate?



El debate es un discurso oral catalogable como un tipo de conversación estructurada. Su objetivo es enfrentar dos o más opiniones acerca de un determinado tema polémico, o al menos, discutible desde diversos puntos de vista.

Se caracteriza por ser una discusión estructurada con réplicas por parte de un equipo defensor y por otro que esté en contra de la afirmación planteada. Precisa de una investigación documental rigurosa para poder replicar con fundamentos.

### ¿Cómo se realiza?



Para poder realizar un debate es necesario definir previamente los siguientes pasos:

#### 1. Tema a debatir:

El núcleo del debate se suele plantear como una controversia a discutir.

#### 2. Reglas del trabajo:

Establecimiento de los tiempos, comportamiento durante el debate y los roles que asumirán los estudiantes. Además, del formato del debate que se realizará, decidir si se permitirá la contra-argumentación del equipo contrario de manera inmediata o después de la defensa de los planteamientos iniciales de los principales argumentos. Deberá definir si se aceptarán preguntas del público presente y si éste recogerá de ellos apreciaciones del manejo de cada uno de los equipos en cuanto al manejo de los argumentos que son defendidos.

#### 3. Preparación de la argumentación:

Se solicita a los estudiantes que se informen del tema a través de textos, entrevistas, y otros medios de información confiables, con el fin de preparar la argumentación a ser utilizada en la presentación. Estimula el proceso de aprendizaje y ayuda a que exista una buena dinámica grupal.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMACHO CARREÑO  
Guía #3  
LENGUA CASTELLANA  
MAESTRO EN FORMACIÓN CRISTHIAN VARGAS

Universidad  
Industrial de  
Santander



#### 4. Definición de roles por grupo:

A partir del tema elegido, se divide el curso en dos grupos, donde uno de ellos es el equipo defensor de una postura, y el otro constituye la contraparte. Sin embargo, si se desea asegurar la participación de todos los alumnos, es posible dividir el curso en grupos más pequeños, con el propósito de promover la argumentación y contra-argumentación de los estudiantes.

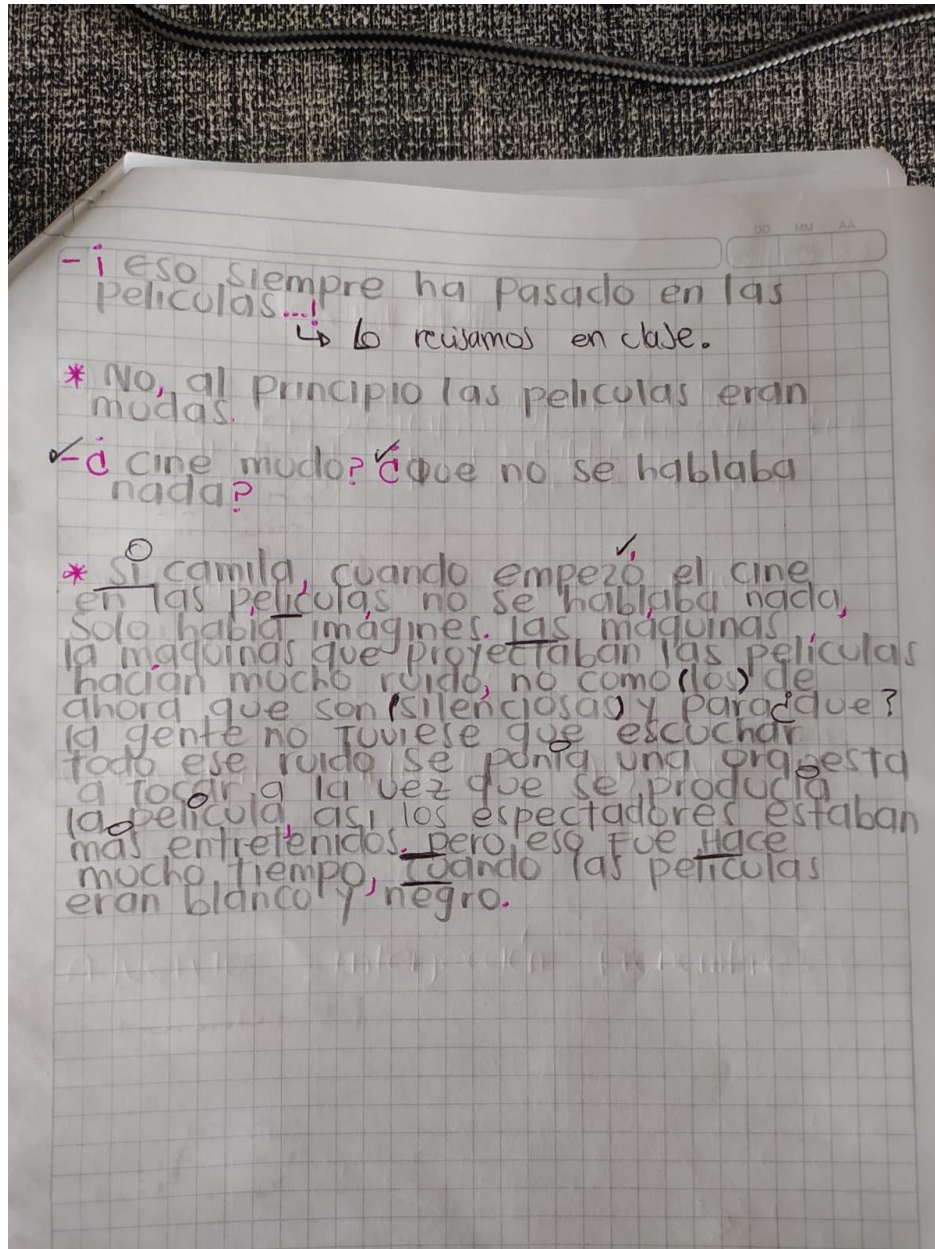
#### DESARROLLO DEL DEBATE

1. Definir el tema (núcleo) del debate a partir de la lectura de la tragedia de Shakespeare: *Macbeth*.
2. Preguntas generadoras para el desarrollo del debate:
  - ❖ ¿Qué piensa acerca de \_\_\_\_\_?
  - ❖ ¿Qué función cumple(n) \_\_\_\_\_?
  - ❖ ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de \_\_\_\_\_?
  - ❖ ¿Qué características tiene(n) \_\_\_\_\_ y por qué?

Recuerden siempre respetar las opiniones y puntos de vista de cada uno de sus compañeros

## Apéndice F. Evidencias guía #2

El Rey manco		#51	10	DD	MM	AA
<p>Tal cual a su fiel rutina, el rey manco se levantaba como malpoda y salía a cumplir su desdichada rutina.</p>						
<p>En el nombramiento real, cortó el brazo del maestro de esgrima, dejándolo peor que su padre el rey sin grima, tras eso nombrándolo "el zurdo caballero real".</p>						
<p>Con corderos, burros, sus comerciantes y todo el reino se deprime al ver su enorme "manguicia", siendo su desdicha su único rasgo real.</p>						
<p>Entre suspiros, bostezos y decepciones, <sup>¿S, z?</sup> leen su bufón al que se le caen los pantalones, <sup>¿entartando?</sup> el día y culminando su pesur, relata todo el día como un cuento sin pesur. Tras la incómoda cena y el bullicio del bufón, el rey manco duerme en paz, apreciando su único momento cordial...</p>						
<p>Carlos Daniel Torres 10<sup>o</sup>-2</p>						



#10 Rosalva Morales

## El Sueño de un Millonario.

En un pequeño pueblo se encontraba un joven llamado Juan de familia humilde, que soñaba con darle una mejor calidad de vida a sus padres. Todos los mañanas se levantaba pensando en cómo poder ser millonario.

- Cultivó un gran lote de tomate, no tomó en cuenta el clima lluvioso y perdió toda la cosecha.
- Se dedicó a la cría de pollos sin haber cercado los linderos de la casa y en menos de tres días había perdido casi todos sus animales.
- Una mañana se levanta pensando en todas las fracasos que había tenido y que debía hacer para conseguir su propósito, decide hablar con su padre para buscar ayuda. El padre le aconseja que busque a los grandes millonarios y estudiara sus mentes.
- Juan durante su estudio observó que todos los grandes millonarios eran empresarios sus compañías estaban relacionadas a cosas que les gustaban trabajar y conaban del medio en que se desenvolvían. Desde ese momento Juan descubrió que la riqueza está en los mentes.
- Montó un gran restaurante donde sus pasión era la plac sigular gestión.

#14 Scribe

## EL INVESTIGADOR Y EL SECRETO DE LA MOMIA

Hace millones de años, un investigador se dio la tarea de buscar tesoros ocultos, a través del tiempo se le vino a la mente viajar a Egipto para investigar tesoros ocultos allí. Un día se dio la misión de entrar a una cueva, donde ahí se consiguió una momia, la cual le dijo:

- ¿Qué haces aquí? ¿Quién eres?
- Me llamo Myke, soy investigador de tesoros ocultos, - Contestó lleno de miedo aquel investigador.

La momia entre risas le pregunta a aquel investigador:

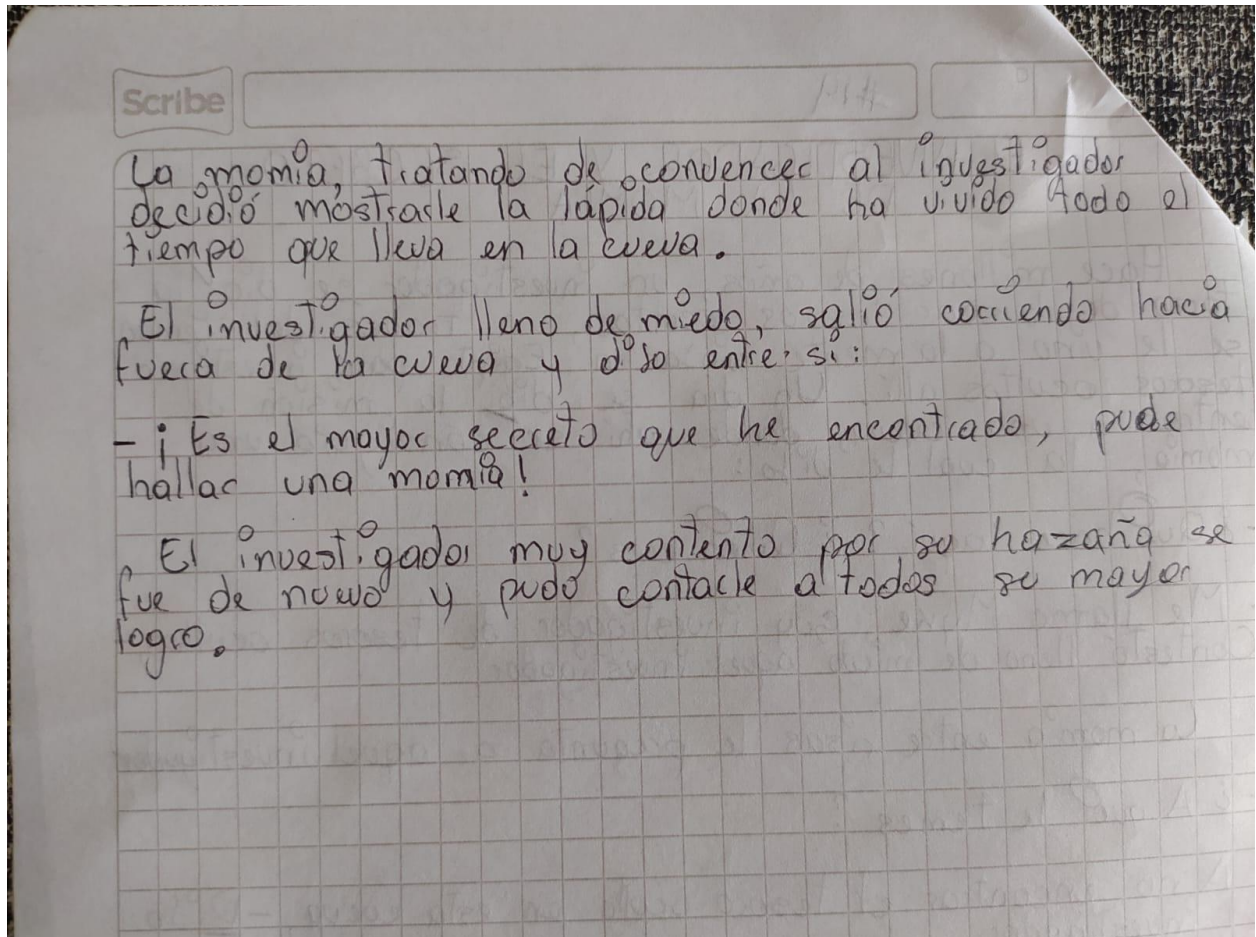
- ¿A qué le temes?
- A no encontrar el tesoro oculto en esta cueva, - Dijo el investigador.
- ¿De qué tesoro hablas?, - Respondió la momia.
- Según mis cálculos en esta cueva existe un tesoro oculto, que tiene aquí muchos años y necesito encontrarlo, - Dijo el investigador.
- El tesoro oculto que estás buscando soy yo, - Respondió la momia.

El investigador intrigado por saber si era cierto aquello que le decía la momia, se atrevió a preguntarle:

- ¿Cuántos años llevas en esta cueva?

A lo que la momia respondió:

- Para que puedas creerme te mostraré donde he vivido todo este tiempo.



Lizeth Veronica castro 10-2 #4

## CARLOTA

○  
 ○rase una vez una casa con nueve gatos y un  
 Pello, un día su dueña trajo una Paloma.

✓ El gato que se intentó comer a Carlota, se iró de  
 la casa - dijo su dueña. ↳ nombre propio

↳ b  
 Mincho, el gato más rebelde de la casa,  
 - dijo - es una simple Paloma, no creo que algo malo  
 pueda pasar.

↳ g  
 Mincho vivió su presa - por media hora planeando cómo  
 casar a Carlota sin que nadie lo descubriera.  
 Lucy, la perra de la casa, al percatorse que Mincho  
 no estaba, empezó a buscarlo por toda la casa.  
 Vio que algo andaba mal, ↳ a s+ que se dirigió  
 al patio donde estaba Carlota y se dio cuenta de  
 lo que estaba sucediendo así que corrió donde su  
 dueño y dio señales.

Angela, al ver que Lucy se veía algo alterada, pensó  
 en Carlota, se dirigió al patio y vio a Mincho  
 intentando casarla, lo cogió y lo sacó toda una  
 noche por fuera de castigo.

Fin

## Apéndices G. Transcripción entrevista focal

**1. Muy bien, seguimos, ¿cómo les pareció la propuesta de la secuencia didáctica para mejorar la escritura y la ortografía?**

E5: Bueno, pues, me parece que fue bastante interesante y un poco distinta a lo que habíamos manejado en años anteriores, sobre todo por el mero principio, porque hace ya mucho tiempo no teníamos un dictado para iniciar una clase y me pareció interesante esa didáctica de como retroalimentación.

**¿E4?**

E4: Me pareció interesante porque yo como tal, no sé bien de ortografía, o no sabía bien de ortografía pues aprendí a poner las tildes, a una cosa y otra y pues fue muy chévere, muy divertido.

**¿Qué dicen E2 y E3?**

E2: Yo, pues, me pareció interesante porque pues, como dice Carlos, la verdad no manejábamos eso antes y pues este año fue un método distinto y aprendimos a colocar la tilde, las comas, el punto y coma y también... pues eso. **\*Risas\***

E3: A mí me pareció muy buena porque pues me ayudó mucho con mi ortografía.

**¿E1, puede ayudar a complementar un poquito?**

E1: A mí me gustó la didáctica porque nos ayudó mucho a nosotros los estudiantes a manejar el uso de las tildes y todo lo que ya dijo mi compañera E2, y eso nos ayudó mucho porque la mayoría de los estudiantes tenemos una mala ortografía y pues nos ayudó mucho... **\*Risas\***

**¿Qué piensas E6 y E7?**

E6: Bueno, pues yo sinceramente creo que la forma de la didáctica fue algo muy productivo para nosotros, ya que veníamos de 2 años sin tener clase, que no ocupábamos mucha ortografía, y pues nos ayudó demasiado con la ortografía, a mejorar las tildes y todo eso.

E7: Bueno yo, me pareció muy interesante la didáctica que manejamos este año, ya que es muy diferente a la didáctica que veníamos manejamos en años anteriores.

**¿Por qué diferente?**

E7: Porque me enseñó a poner tildes y a tener buena ortografía.

**2. ¿Creen que las guías y los ejercicios de escritura ayudaron a mejorar la producción textual?**

E5: Bueno, pues, por mi parte, me parece que más que todo para ayudar, nos ayudó a recordar un poco todos estos temas que como digo, ya habíamos visto en el pasado, pero habíamos ya un par

de años sin haber visto: el dictado, los textos en general y las reglas ortográficas, que es algo que vemos prácticamente toda la vida, pero es algo que inevitablemente terminamos olvidando.

### **¿Por qué?**

E5: Diría que en lo que más nos ayudó es en eso mismo, en considerar y tener más en mente a la hora de escribir estas reglas ortográficas, las tildes, que si los puntos y comas y así, y tener como esa capacidad de improvisar un poco más a la hora de crear estos textos.

E4: Pues la verdad sí me ayudó bastante porque, pues, me ayudó a tener como un poquito más de, o sea, a entender o ya a tener una idea de qué podría yo hacer o, investigar o aclarar cualquier cosa.

E2: Pues a mí, sí mejoró, porque como tal teníamos una mala ortografía y pues también cuando leíamos los cuentos, pues, o sea, ahí comprendíamos qué pasaba o algo así, eso es como comprensión lectora, eso es lo que estamos mejorando, también la ortografía, también estamos recordando varios temas que ya habíamos visto hace mucho, y pues, fue bueno.

E3: A mí sí me ayudó mucho en lo de ortografía, recordamos temas que ya habíamos visto, y ya.

E1: A mí, me ayudó bastante a la hora de, ¿cómo se dice eso?, me ayudó a redactar, a escribir con buena ortografía y a tener en cuenta todas las reglas ortográficas y todo eso.

E6: A mí, considero que me ayudó mucho a la hora de saber cómo en realidad se escriben las palabras y a perfeccionar o mejorar mi ortografía.

E7: A mí, pues la verdad, sí me ayudaron muchísimo,

### **¿Por qué?**

E7: Porque ahí explicaban paso por paso, de cómo debía uno tener la comprensión lectora y todo eso.

## **2. De la secuencia didáctica, ¿qué fue lo que más les gustó?**

E5: Pues, para mí, sinceramente me gustó como la metodología que se manejó en general en las clases, fueron bastante comprensivas para nuestra dificultad a la hora de comprender como tal cada tema y nuestras dificultades en cada rama que se nos iba explicando.

## **3. ¿Y qué fue lo que menos le gustó?**

E5: Lo que menos me gustó como tal de las clases fue un poco como la redundancia a veces que teníamos en ciertos temas porque teníamos que verlos como varias veces, pero eso ya es cuestión pues del grupo como tal, cada quien tiene sus dificultades y las puedo comprender, pero por mi parte eso fue lo que se me hizo como más aburrido en cierta manera.

### **¿Y E4?**

E4: A mí, pues, a mí me gustó la parte, de todo lo que hicimos, me gustó mucho la parte del debate, pues ya tenía un poquito de conocimiento para hacer eso y pues se me hizo fácil, esto, tenía como, no tenía tan claro el cuento, pero se me hizo fácil dialogar, dar mis opiniones, una cosa y otra.

**¿Y lo malo?**

E4: Lo que no me gustó fue crear los cuentos porque tengo una mala imaginación.

**¿E2?**

E2: Pues a mí, lo que más me gustó fue que, o sea que, comprendía los temas cuando el profesor nos los explicaba, he, y pues me gustaba mucho.

**¿Y lo malo?**

E2: Pues lo que menos me gustó fue porque, o sea que, teníamos a veces dificultades como grupo y tocaba repetir de nuevo el tema y pues uno se confundía a veces.

E3: A mí me gustó la forma en que se dictaban las clases, y lo que menos me gustó fue crear los cuentos.

**¿Por qué, E3?**

E3: Se me hacía muy difícil.

E1: A mí lo que más me gustó fue crear los cuentos.

**¿Y lo que menos le gustó?**

E1: Lo que me nos me gustó fue el tema de categorías gramaticales.

**¿Por qué?**

E1: Porque a veces, no sé cuándo una palabra era un adjetivo, conjunción o eso.

**¿Qué dice E6?**

E6: Pues a mí lo que más me gustó fue la forma de dictar las clases del profesor, la manera en que fueron explicadas las clases y la constancia del profesor en hacernos entender cómo en realidad se manejan las leyes ortográficas.

**¿Y lo malo?**

E6: Y lo que menos me gustó fue usar mi imaginación para hacer los cuentos.

**¿Y E7?**

E7: Pues a mí E7, lo que más me gustó fue la dinámica que utilizó el profesor pues en las clases, para que entendamos mejor. Y lo que menos me gustó fue la creación de los cuentos.

**¿Y eso por qué?**

E7: Porque soy muy dramático.

**\*Risas de los compañeros\***

**4. Bueno, vamos a continuar con la siguiente pregunta sobre la producción textual, ¿qué fue lo que más les pareció difícil?**

E5: Bueno, pues para mí, lo más difícil como tal, fue como continuar el hilo de las historias cuando nos pedían que diéramos un final o una re-imaginación de en base a lo que ya se nos había dado, al principio, después del dictado, se nos dijo que hiciéramos un final alternativo para el cuento, porque terminaba muy abierto, y por mi parte fue muy para mí fue muy complicado mantener como el hilo de que tuviera los diálogos y como la misma temática, porque casi hago un final completamente distinto a lo que era el mero texto como tal.

**¿Y para E4?**

E4: Pues para mí se me hizo difícil lo de crear un cuento, escribirlo, primero, por la ortografía y pues que en esos momentos como que no tenía cabeza para pensar o imaginar para escribir un cuento.

**¿Por qué?**

E4: Se necesita mucha imaginación.

**¿Qué dice E2?**

E2: Para mí, pues, o sea, se me dificultaba de pronto imaginarme el cuento y también saber en dónde era el punto, la coma, el guion y todos los signos.

**¿Y E3, qué fue lo difícil a la hora de escribir el cuento?**

E3: A mí me pareció difícil lo de crear los cuentos por la ortografía.

**¿Y E1?**

E1: A mí me pareció difícil a la hora de poner el punto y coma, el punto y aparte y punto seguido,

**¿Por qué?**

E1: Porque a veces se nos hace difícil, pues, porque tenemos que saber y tener un conocimiento para poder hacerlo.

**¿Y qué dicen los compañeros que faltan?**

E6: A mí me pareció difícil trabajar la imaginación a la hora de seguir la secuencia de un cuento y un poco trabajar las tildes.

E7: Para mí, me pareció difícil pues, a la hora de crear los finales alternativos a un cuento, ya que, pues no tenía, así como mucha imaginación para terminarla.

**5. Ahora vamos a hablar un poco sobre la escritura, ¿por qué es difícil escribir correctamente?**

E5: Diría que principalmente son las reglas ortográficas y comprender un poco mejor el significado de ciertas palabras porque a veces tendemos a ser muy redundantes utilizando siempre las mismas palabras porque ya las conocemos o porque son del común vivir, pero cuando se trata de innovar o improvisar no tenemos como esa originalidad por así decirlo.

**¿Qué nos puede decir E4, qué le parece?**

E4: Yo estoy de acuerdo con mi compañero E5, es porque no tenemos como que, no utilizamos las reglas ortográficas, no utilizamos muchas cosas, como las tildes, como los punto y coma o a la hora de escribir un guion o algo así se nos dificulta por eso, eh, pues, también debemos tener mucho repaso, a veces dejamos pasar tiempo sin repasar o escribir cosas y pues por esa parte se nos olvida también.

**¿Qué dice E2?**

E2: Pues a mí no se me hace fácil porque no tenemos mucha comprensión lectora, o sea, muy bien y pues también no sabemos dónde va la tilde o en dónde va el punto.

**¿E3 puede complementar un poco más?**

E3: Pues se me hace difícil por la, porque no tenemos muy claras las reglas ortográficas.

**¿Y E1?**

E1: A mí se me hace difícil escribir correctamente porque no tenemos muy claro el significado de las palabras, y como dijo mi compañero E5, como que a veces usamos muy seguido las palabras que casi siempre usamos y se me hace difícil a veces porque no sabemos a veces en dónde se tildan las palabras, y pues eso, no sabemos dónde van punto y coma, puntos, eso.

**A ver E6, ayúdele un poco a complementar**

E6: A mí se me hace difícil porque realmente no le doy la verdadera importancia las reglas de ortografía.

**¿E7?**

E7: Se me hace difícil porque pues, creo que me hace un poquito de comprensión lectora y saber un poco más de las reglas ortográficas.

**Listo, ahora, ¿la secuencia didáctica los influenció en algo?**

E4: Me influenció en muchas cosas.

**¿Cómo qué?**

E4: Primero, de que una palabra puede tener muchos significados, o sea, depende de lo que antes se había escrito o lo que antes se había dicho, ahí le podemos dar el significado, no siempre la misma palabra tiene que significar lo mismo, aparte de que, me ayudó a abrir mi mente, a imaginar más cosas o pensar como más profundo, como querer saber más sobre cada cosa.

### **La misma pregunta, E5.**

Carlos: Pues diría que me influenció a la hora de improvisar, sería el punto que más destacaría de toda la secuencia como tal, la improvisación a la hora de textos, a la hora de expresar como tal en general.

### **¿Y E2?**

E2: Pues a mí me influenció que uno puede imaginar cualquier cuento, pues, teniendo en cuenta así los punto y coma y todo eso y me influenció porque uno puede contar cualquier cosa que haya pasado, pues, por medio de los cuentos.

### **¿Qué piensa E3?**

E3: Me ayudó en tener más imaginación en los cuentos y me enseñó lo del significado de palabras.

### **Estudiante de pocas palabras... \*risas\*. A ver, E7, ayúdele a su compañera a complementar.**

E7: A mí la verdad sí me influenció porque pues, la secuencia didáctica, de la dinámica que hizo el profesor, a mí me quedó enseñanza de lo que él explicó.

### **¿Y E6?**

E6: Pues a mí me influenció la secuencia didáctica y la forma del profesor, pues a abrir más mis conocimientos y a interesarme más en la lectura para aprender más de las reglas de ortografía, y me incentivó a leer.

### **Por último, E1**

E1: A mí, me influenció mucho porque creo que, o sea, me influenció porque la técnica del profesor me ayudó a tener más imaginación y a darle importancia a las reglas ortográficas y también me influenció mucho a poder hablar por mí misma a la hora de hacer un debate o tipo de esas cosas.

### **Última pregunta, muchachos, ¿qué fue lo más fácil de la secuencia didáctica?**

E5: Bueno pues lo más fácil fue cuando se nos pidió hacer un cuento en base a unas imágenes que se nos presentaron (Escritura creativa), fue como el momento en el que más se me hizo fácil inventar una historia.

### **¿Por qué?**

E5: Porque aparte de fomentar mi imaginación, me daba la libertad de darle cualquier contexto o también cualquier como trasfondo a esa imagen.

**¿Y E4?**

E4: A mí se me hizo fácil lo del tema de morfema, lexema (Lingüística), lo de narrativa y todo ese repaso, aparte de continuar, esto, como un cuento, un diálogo de dos personas que habían muerto por el frío, que se habían quedado encerradas en una cabaña. (Fragmento presentado en una de las guías)

**¿Qué dice E2?**

E2: A mí se me hizo más fácil, pues, también lo de sustantivo y adjetivo, y pues también cuando el profesor nos daba una imagen para nosotros crear un cuento, también pues, nosotros podíamos sacar el cuento relacionado a la imagen y pues ya.

**A ver, E3, cuéntenos.**

E3: A mí se me hizo fácil lo de por medio de las imágenes crear un cuento y lo del tema del debate.

**¿Y E1?**

E1: A mí se me hizo fácil crear los cuentos, se me hizo fácil lo del tema de morfema y lexema, también se me hizo fácil con lo que dijeron mis compañeros que es escribir un cuento o un párrafo sobre una imagen que mostraban, y ya.

**Bueno, los últimos, ¿qué dicen E6 y E7?**

E6: A mí, lo más fácil que me pareció fue crear un cuento con respecto a una imagen, trabajar la imaginación en eso, ya que tenía toda la libertad de expresar todo lo que yo pudiera ver en la imagen, aparte, pues el debate.

E7: Se me facilitó lo del tema del debate y lo de lexemas y morfemas.

**Bueno muchachos, muchas gracias por su colaboración durante todas las clases, ahora sigan así de juiciosos, chao.**

**\*Se despiden y se van\***

En esta fase, se realizó una entrevista al grupo focal donde participaron aleatoriamente siete estudiantes de la secuencia didáctica. A partir de esta entrevista, lo que se busca es que los estudiantes opinen libremente acerca de todo el proceso del que fueron parte, sus opiniones, sus percepciones frente a los resultados, ya sean positivo o negativos, recomendaciones y la influencia de la secuencia en sus vidas académicas.