



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

**COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL USO DE
FENÓMENOS COHESIVOS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN BÁSICA, A PARTIR DE UNA INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES
METACOGNITIVAS**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
PROFESORA DE EDUCACIÓN BÁSICA CON
MENCION EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

INTEGRANTES:

ARENAS PACHECO, MÓNICA
ESPINOZA LETELIER, JAVIERA
ESTEVA LATRILLE, CONSUELO
GÁLVEZ RIVEROS, MARÍA ESPERANZA
GÓMEZ ANDRADES, ROMMY
GONZÁLEZ TAPIA, KARLA
PALMA REYES, MARÍA FERNANDA
ROJAS TORO, MAGALY

PROFESORA GUÍA:

SILVIA CASTILLO SÁNCHEZ

SANTIAGO, CHILE

2017

Agradecimientos

Probablemente si a los diez años no me hubiera enamorado del trabajo que hacía mi profesora, y de todos aquellos docentes que dejaron huella en mí a lo largo de la etapa estudiantil, realmente no sé en qué estaría hoy, dado que no me veo en otra profesión, y es que cuando se tiene un sueño tan arraigado y latente, no existe otro camino y hoy este cierra un importante ciclo.

Qué difícil resulta dedicar unas líneas a todas aquellas personas que fueron parte de este proceso tan fundamental en mi vida, nada de esto hubiera resultado sin mi pilar de fortaleza, amor, unión y apoyo; mamá, papá, hermanos, cuñada y sobrino; mi familia. Alentando desde el minuto uno, siempre dispuestos a volver a ser niños, poniendo en juego su imaginación y creatividad cada vez que lo solicité, emocionándose por mis logros y abrazando mis derrotas. Gracias por ser como son, haciendo de mí una mujer dichosa y feliz.

Mamita hermosa; eterna compañera, mejor amiga, sin tu esfuerzo, complicidad, amor y preocupación hoy no estaría donde estoy, no sería la mujer que soy. Te debo la vida y más, agradezco a la vida el tener una mamá tan luchadora, fuerte y orgullosa de su familia.

Papito lindo, si bien hoy no me estás acompañando en cuerpo, te siento muy cerquita siguiendo mis pasos, mirando al cielo te agradezco por todo lo que me enseñaste, por tus consejos de vida y por todo el amor, espero estés orgulloso siempre de tu niñita.

A los amigos de la vida, que siempre creyeron en mí y en mi loca idea de ser maestra, a los amigos que se formaron en este camino universitario y que en conversaciones de la vida se arregló el mundo entero, a las pequeñas y pequeños amiguitos que conocí en las prácticas, enseñándome a ser mejor persona, gracias por permitirme ser niña otra vez, y emocionarme con poco, amar sin peros, soñar sin límites, confiar a ojos cerrados, vibrar con lo desconocido, reír sin importar lo malo y encantarme aún más de la carrera.

A mi compañero y pololo Francisco, por compartir todas sus cualidades de maestro, por llenar todos los espacios con su amor y eterna comprensión, por el aguante y la entrega, por creer en mis capacidades y demostrarme que siempre puedo más y más.

Finalmente, agradecer a las compañeras de tesis, si bien fue un camino largo y difícil supimos llevarlo a cabo, nunca fue fácil poner de acuerdo a ocho mujeres, y nosotras lo logramos. Por otro lado, a los docentes de UCSH, siempre dispuestos a entregar las mejores herramientas para desenvolverme en la aventura de ser profesora.

Mónica Ivette Arenas Pacheco

En estos cuatro años de formación profesional y personal, los cuales han traído bastantes emociones consigo, en donde al ingresar uno se encuentra con un nuevo mundo por conocer y a la vez ansiosa por todo lo que viene que forjara tú destino.

Debo decir que me he encontrado con excelentes personas, en relación a profesores y estudiantes logrando así cultivar buenas relaciones interpersonales.

A partir de lo mencionado anteriormente es que quiero agradecer, en primer lugar a mi familia, mis padres Viviana y Sergio, quienes han sido un motor fundamental durante toda mi formación, que gracias a ellos soy la persona de la actualidad; a pesar de que en el último año nos vimos enfrentados a una situación muy delicada como el estado de salud de mi madre. A mi hermana Viviana y sobrino Valentín, este último me colaboró en bastantes trabajos universitarios, además con él puse en práctica lo que iba aprendiendo durante este proceso.

En segundo lugar a mis amigas Catalina Guerra y Mónica González quienes desde el liceo han estado junto a mí, pero en este proceso ha sido fundamental su apoyo y comprensión, teniendo en cuenta que no las he podido ver como antes y en variadas ocasiones debimos reagendar las juntas programadas.

A Mónica Arenas con la que he vivenciado todo este proceso, juntas hemos vivido momentos de alegrías, tristezas, stress por la entrega de trabajos (pero siempre saliendo victoriosas), pero ha sido lo mejor, ya que en ella he encontrado una amiga, la cual me apoya y anima en momentos complicados.

Por otra parte, a mi chinita linda Nicole Retamales, una amiga espectacular, un apoyo en los momentos de tristezas, que solo ella y yo conocemos, los cuales nos fortalecieron bastante a nivel personal como en lo referido a la amistad.

Agradecer la compañía, ánimo y comprensión en este último tiempo a mí querido pololo Nicolás Ávalos, quien ha sido un pilar fundamental de este proceso.

En síntesis, me siento muy agradecida de cada una de las personas que estuvo presente durante este bello y difícil proceso de estudiar Pedagogía en Educación General Básica.

Javiera Jesús Espinoza Letelier

Hoy, ad portas de terminar el largo recorrido universitario y este proceso de finalización que conllevo un arduo trabajo personal y grupal, quisiera agradecer a cada una de las personas que hicieron posible acabar esta etapa y realizar mi sueño de finalmente ser profesora de educación básica y licenciada en educación.

En primer lugar, agradezco a mi madre, mi pilar fundamental en la vida, que estuvo en cada uno de mis logros, enorgulleciéndose de mí y apoyándose en cada frustración, gracias, por tanto, por los abrazos, las palabras de aliento y la compañía que significo esta última etapa que estuvo llena de sorpresas y emociones. A mi padre, mis hermanos y mi abuela, que siempre tuvieron las palabras de apoyo y la energía, gracias por siempre confiar en mí y creer que podía a pesar de todas las adversidades que nos tocó vivir como familia. También un abrazo al cielo a mi abuelo, que nos dejó en medio de este camino, pero que aún está presente en cada momento.

Luego agradecer enormemente a mis amigos y a todas las personas que me brindaron su apoyo, palabras, abrazos y distracciones, dentro y fuera de la universidad, cuando el desánimo y el cansancio se hacían parte de mí. También mis profesores, que en cada momento tuvieron la disposición de ayudar, aún más allá de sus responsabilidades, hoy en día se han convertido en grandes ejemplos de lo que quiero ser.

Finalmente quiero agradecer a mis compañeras de tesis, que, a pesar de todas nuestras diferencias y dificultades del camino, supimos realizar un trabajo arduo y completo, que claro costo, pero que hoy podemos presentar con orgullo y satisfacción. Además, les agradezco por estar en cada momento, por apoyarme este último tiempo, por su preocupación y comprensión.

...y claro no puedo dejar de agradecer a la vida por las oportunidades que me brindó en este camino a la tan ansiada meta.

Consuelo Alejandra Esteva Latrille

El 2014 comenzó el camino, que me iba a llevar a ser la educadora que siempre quise... he logrado hoy 2017 educar y enseñar cómo nunca antes imagine, además de crecer como profesional y persona.

Agradezco a todos mis docentes por siempre estar dispuestos a ayudarme, entregando un granito de su conocimiento y cultivándolo en mí.

También les doy las gracias a mis papis que incondicionalmente me han apoyado en todos mis proyectos. Mis hermanos de igual manera orientando mi proceso, siendo guías y consejeros en todo momento.

Como no mencionar a mi pololo, quien me vio luchar y esforzarme por siempre salir adelante, aportando con los MENTIX que ayudaron a concho para las noches de estudio.

Por sobre todo agradezco el apañe y cariño que recibí por parte de mi amiga Feña, durante estos cuatro años lo dimos todo, desvelándonos, riendo y compartiendo momentos inolvidables de nuestra vida universitaria, al igual que muchos de los amigos que encontré en el camino... Valita de mi corazón entramos pensando y queriendo tener ramos juntos, ya que nuestras carreras nos separaban, pero aun así siempre nos uníamos... gracias por siempre estar.

Finalizo con un "gracias totales" a quienes creyeron en mí, porque hoy me despido de todos diciendo: Soy felizmente una profesora.

María Esperanza Gálvez Riveros

Si bien poder escribir un texto dando mis agradecimientos, quiere decir que ya estoy a punto de finalizar una de las etapas, en mi opinión una de las más importante de la vida, ya que es la que te abre las puertas a tu futuro. Por lo anteriormente nombrado quiero dar las gracias primero que nada a las personas que hicieron todo este proceso posible, ya sea en todos los aspectos necesarios. Cabe destacar a la familia que fue lo principal para finalizar todo esto, principalmente a mis padres, por estar siempre presente en todo lo que necesité para concretar mis actividades y seguir avanzando año a año.

No dejan de ser importantes el resto de los familiares como mis abuelos que me formaron y criaron de una manera peculiar y también permitieron este ansiado logro. Por otro lado, tenemos a los tíos que también estuvieron brindando todo el apoyo necesario y sin dejar de lado a todas esas personas que alguna vez me ayudaron a confeccionar tareas o trabajos.

En estas bellas palabras, destaco el apoyo incondicional de mi pololo que estuvo presente en la mayor parte de este proceso brindándome en cada momento la tranquilidad y el amor necesario para llegar a esta altura

Otro papel fundamental en estos agradecimientos lo toma la UCSH, la cual me abrió las puertas para poder de alguna manera iniciar y finalizar este proceso gratamente. Los docentes también influyeron en todo esto, la profesora guía y el docente de la misma aérea que aportó, guío y ayudo bastante para nuestra investigación, también los Educadores que me formaron enseñando todo lo necesario para después llevar todo este conocimiento a la práctica, mis gracias totales a todas estas personas.

Por último, debo dar las gracias al grupo de tesis que me tocó conformar, a pesar de los altos y bajos que tuvimos en este arduo proceso, pudimos de alguna u otra manera salir adelante y terminar positivamente nuestra tesis. Estas mujeres ya dejaron de ser cualquier persona, son mi grupo de tesis y compañeras, ya que el lazo que sin embargo se creó les hace ser un papel fundamental en este proceso, por esto nenas les agradezco infinitamente.

Finalizando estos agradecimientos debo destacar a toda esa gente que tuve el privilegio de conocer en la universidad, ya que me hicieron ver el otro lado de esta cara ya sea disfrutando, pasando momentos de risa y haciendo de todo esto un proceso más ameno o divertido. Fundamentalmente agradecer a todos y todas las personas que pasaron algún momento junto a mí.

Karla González Tapia

Hoy, cuando por fin he logrado un gran sueño; ser profesora de pedagogía en educación básica, quisiera agradecer a todas aquellas personas que fueron parte de este proceso convirtiéndose en un pilar sostenedor.

En primer lugar, a quien convirtió este sueño en realidad; mi madre. Gracias “Lolo” por confiar en mis capacidades y apoyarme desde el inicio del camino, hasta hoy. Tengo la suerte de tenerte y de contar contigo siempre, es por eso que este logro es un regalo para ti.

En segundo lugar, quisiera agradecer a mi hermosa hermana; “Silvana Gómez”. Gracias por alentarme las veces que quise decaer, por pensar en que soy la mejor y por demostrarme tu amor siempre. Por otro lado, a mi monito; “Fabián Vallve Gómez”, por darme las energías y buenas vibras siempre que estoy cerca de él.

En tercer lugar, agradezco a mis hermanos Matías Gómez y Erick Gómez, por haber sido parte fundamental en mi educación escolar. Siempre tendré presente sus cuidados, enseñanzas y amor incondicional.

Además, a mis profes estrellas que clase a clase me encantaron con el mundo del lenguaje. Silvia Castillo, Richard Astudillo y Milenka Cubillos, son los mejores.

Agradecer también a la personita más especial de mi vida; mi hermosa hija “Isidora”, que durante todos estos años ha sido mi inspiración. Princesa mía, este logro es por ti y para ti.

No quisiera terminar estas líneas sin mencionar a mi compañera universitaria “Espe”, mi amiga y confidente en este camino. Siempre guardaré en mi corazón todos los buenos y divertidos momentos, como también los amargos y difíciles que logramos superar juntas.

Por último, quisiera darle infinitas gracias al que ha sido mi compañero en estos últimos dos años; “Víctor Yáñez”. Gracias mi amor por tu apoyo incondicional y paciencia infinita al enseñarme. Por los resúmenes y la compañía en clases de geometría. ¡Te amo!

¡Infinitas gracias a mi familia, los amo hasta la luna!

María Fernanda Reyes

Culminando esta etapa, quiero agradecer a mi familia por ser un pilar fundamental en mi formación tanto integral como académica, a todas las personas que motivaron y apoyaron durante esta maravillosa carrera universitaria.

Magaly Rojas Toro

Índice

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 13 |
| CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 14 |
| ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS | 15 |
| 1.1 Pregunta general de investigación | 20 |
| 1.2 Preguntas específicas | 20 |
| 1.3 Objetivo general de la investigación | 21 |
| 1.4 Objetivos específicos | 21 |
| 1.5 Justificación e importancia | 21 |
| 1.6 Supuestos de la investigación | 23 |
| 1.7 Limitaciones | 25 |
| CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL | 26 |
| 2.1. La enseñanza de la gramática: desde la gramática oracional a la funcionalidad comunicacional de esta | 27 |
| 2.1.2 La enseñanza de la gramática en el contexto actual | 28 |
| 2.2 Producción textual desde un enfoque de procesos | 29 |
| 2.2.2 Modelo de producción escrita: una propuesta didáctica | 30 |
| 2.3. De un enfoque procesual al desarrollo de la metacognición | 32 |
| 2.4. Coherencia en la producción textual | 34 |
| 2.4.2 Cohesión en la producción textual | 35 |
| 2.5. Fenómenos cohesivos | 35 |
| 2.5.1. Marcadores discursivos | 36 |
| <i>Tabla N°1 Marcadores discursivos</i> | 37 |
| 2.5.2 Conectores | 38 |
| <i>Tabla N°2 Conectores</i> | 39 |
| 2.5.3 Sustitución léxica como mecanismo utilizado en la escritura | 40 |
| 2.5.3.1Sinonimia | 40 |
| <i>Ejemplo sinonimia</i> | 41 |
| 2.5.3.2 Hiperonimia | 41 |
| 2.5.3.3 Hiponimia | 41 |
| 2.5.4 Pronominalización | 42 |
| <i>Tabla N°3 Pronombres personales</i> | 42 |
| <i>Tabla N°4 Pronombres relativos</i> | 43 |
| <i>Tabla N°5 Pronombres demostrativos</i> | 43 |
| <i>Tabla N°6 Pronombres posesivos</i> | 44 |
| <i>Tabla N°7 Pronombres cuantificadores numerales</i> | 44 |
| <i>Tabla N°8 Pronombres cuantificadores indefinidos</i> | 45 |

| | |
|--|----|
| 2.5.5 Elipsis y la relevancia en la producción de textos | 45 |
| 2.6 Secuencias textuales | 46 |
| 2.6.1 Secuencia argumentativa | 47 |
| <i>Figura 1. Secuencias argumentativas (p.170)</i> | 47 |
| 2.6.2 Hacia la construcción de una secuencia argumentativa: el ensayo | 48 |
| <i>Figura 2. Esquema argumentativo (p. 211)</i> | 48 |
| CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO | 50 |
| 3.1 Enfoque metodológico | 51 |
| 3.2 Diseño de la investigación: descriptivo – explicativo | 52 |
| 3.3 Tipo de estudio: investigación – acción | 52 |
| 3.4 Recolección de datos: instrumentos | 56 |
| 3.4.1 Rúbrica analítica | 57 |
| 3.4.2 Bitácoras | 57 |
| 3.4.2.1 Bitácora de observación | 58 |
| 3.4.2.2 Bitácora de investigación | 59 |
| 3.4.2.3 Bitácora de seminario | 60 |
| 3.4.2.4 Bitácora de participantes | 61 |
| 3.4.3 Entrevista semiestructurada | 61 |
| 3.5 Validez y confiabilidad | 62 |
| 3.6 Escenario y participantes | 63 |
| 3.7 Recogida de información | 64 |
| a. Análisis de los escritos a través del esquema oracional básico | 64 |
| b. Análisis de pauta de bitácoras | 64 |
| 3.7.1 Facilidades y dificultades de la recogida de información | 65 |
| 3.8 Plan de análisis | 66 |
| CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS | 67 |
| 4.1 Análisis de escritos mediante rúbrica de fenómenos cohesivos | 68 |
| Uso de fenómenos cohesivos | 70 |
| 4.1.1 Uso de marcadores discursivos | 70 |
| 4.1.1.1 Versión A ensayo diagnóstico | 70 |
| <i>Gráfico N° 1: niveles de desempeño marcadores discursivos versión A</i> | 70 |
| 4.1.1.2 Versión B ensayo final | 71 |
| <i>Gráfico N° 3: niveles de desempeño marcadores discursivos versión B</i> | 71 |
| <i>Gráfico N° 4: uso de marcadores discursivos versión B</i> | 72 |
| 4.1.1.3 Análisis comparativo versión A y B | 73 |
| <i>Gráfico N° 5: comparación uso de marcadores discursivos versión A y B</i> | 73 |
| <i>Ejemplo uso de marcadores discursivos versión A, estudiante 16</i> | 74 |
| <i>Ejemplo uso de marcadores discursivos versión B, estudiante 1</i> | 74 |
| 4.1.2 Uso de conectores | 74 |
| 4.1.2.1 Versión A ensayo diagnóstico | 74 |
| | 10 |

| | |
|--|----|
| <i>Gráfico N° 6: niveles de desempeño conectores versión A</i> | 74 |
| <i>Gráfico N° 7: uso de conectores versión A</i> | 75 |
| 4.1.2.2 Versión B ensayo final | 76 |
| <i>Gráfico N° 8: niveles de desempeño conectores versión B</i> | 76 |
| <i>Gráfico N° 9: uso de conectores versión B</i> | 77 |
| 4.1.2.3 Comparación versión A y B | 77 |
| <i>Gráfico N° 10: comparación uso de conectores versión A y B</i> | 78 |
| <i>Ejemplo uso de conectores versión A, estudiante</i> | 78 |
| <i>Ejemplo uso de conectores versión B, estudiante 14</i> | 79 |
| 4.1.3 Uso de correferencia | 79 |
| 4.1.3.1 Versión A ensayo diagnóstico | 79 |
| <i>Gráfico N° 11: niveles de desempeño correferencias versión A</i> | 79 |
| 4.1.3.2 Versión B ensayo final | 80 |
| <i>Gráfico N° 12: niveles de desempeño correferencias versión B</i> | 80 |
| 4.1.3.1 Elipsis | 81 |
| 4.1.3.1.1 Versión A ensayo diagnóstico | 81 |
| <i>Gráfico N° 13: niveles de desempeño correferencias versión A</i> | 81 |
| 4.1.3.1.2 Versión B ensayo final | 81 |
| <i>Gráfico N° 14: uso de elipsis versión B</i> | 81 |
| 4.1.3.1.3 Comparación versión A y B | 82 |
| <i>Gráfico N° 15: comparación uso elipsis versión A y B</i> | 82 |
| <i>Ejemplo de elipsis versión A, estudiante15</i> | 82 |
| Se observa falta de marcador discursivo que permite darle al texto una cohesión relacionando las ideas que se exponen en este párrafo. Por ejemplo, “Se refiere a un proceso profundo...”. | 82 |
| <i>Ejemplo de elipsis versión B, estudiante7</i> | 82 |
| 4.1.3.2 Pronominalización | 83 |
| 4.1.3.2.1 Versión A ensayo diagnóstico | 83 |
| <i> Gráfico N° 16: uso de pronominalización versión A</i> | 83 |
| 4.1.3.2.2 Versión B ensayo final | 84 |
| <i>Gráfico N° 17: uso de pronominalización versión B</i> | 84 |
| 4.1.3.2.3 Comparación versión A y B | 85 |
| <i>Gráfico N° 18: comparación uso de pronominalización versión A y B</i> | 85 |
| <i>Ejemplo uso de pronominalización versión A, estudiante 8</i> | 86 |
| <i>Ejemplo uso de pronominalización versión B, estudiante 16</i> | 86 |
| 4.1.3.3 Sustitución léxica | 86 |
| 4.1.3.3.1 Versión A ensayo diagnóstico | 86 |
| <i>Gráfico N° 19: uso de sustitución léxica versión A</i> | 86 |
| 4.1.3.3.2 Versión B ensayo final | 87 |
| <i>Gráfico N° 20: uso de sustitución léxica versión B</i> | 87 |
| | 11 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.3.3.3 Comparación versión A y B | 88 |
| <i>Gráfico N° 21: comparación uso de pronominalización versión A y B</i> | 88 |
| <i>Ejemplo uso de sustitución léxica versión A, estudiante 10</i> | 89 |
| <i>Ejemplo uso de sustitución léxica versión B, estudiante 11</i> | 89 |
| 4.2 Análisis de bitácoras | 89 |
| 4.2.1 Análisis bitácora de observación | 90 |
| <i>Tabla N° 9 Análisis bitácora de observación</i> | 90 |
| 4.2.2 Análisis bitácora de investigación | 93 |
| <i>Tabla N°10 Análisis bitácora de investigación</i> | 93 |
| 2.3 Análisis bitácora de seminario | 96 |
| <i>Tabla N° 11 Análisis bitácora de seminario</i> | 96 |
| 4.2.4 Análisis bitácora de participantes | 98 |
| <i>Tabla N° 12 Análisis bitácora de participantes</i> | 98 |
| 4.3 Análisis entrevista | 100 |
| 5. Triangulación de datos | 103 |
| CAPITULO 6: CONCLUSIONES | 107 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 112 |
| ANEXOS | 114 |

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo comprender el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, a partir de intervenciones pedagógicas sustentadas en el desarrollo de habilidades metacognitivas, tomando en cuenta el conocimiento previo de los entes involucrados en esta investigación.

Para alcanzar el objetivo, se dispuso de cinco intervenciones pedagógicas, las cuales estaban enfocadas en desarrollar habilidades metacognitivas de los estudiantes, a partir del uso de fenómenos cohesivos en sus producciones argumentativas, particularmente de ensayos; en cada una de estas sesiones lo principal radicaba en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes guiados por cada una de las docentes.

En relación a todo lo anterior es que la tesis se realizó bajo el paradigma cualitativo, el cual describe el proceso de aprendizaje del uso de los fenómenos cohesivos en la realización de ensayos por parte de los estudiantes. Para entender la acción de esta investigación, se utilizaron diversos instrumentos, tales como; rúbrica analítica, pautas de bitácoras de observación, investigación, seminario y de participantes y por último la pauta de entrevista semiestructurada.

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos, evidenciaron ciertos avances, ya que en la versión diagnóstica de los ensayos se reflejaron falencias en la utilización de los fenómenos cohesivos. Es por esto, que se realizaron intervenciones, las que estaban centradas en fortalecer estos mecanismos que estaban descendidos. Cuando realizaron la entrega de la versión final se destacó la utilización diversa de marcadores discursivos, una disminución de conectores aditivos por los de otro tipo, en la correferencia se vieron mejorías, a modo de ejemplo en la sustitución léxica aumento el uso de hipónimos, ya que no abusaban de la sinonimia como en la primera versión.

Palabras clave: fenómenos cohesivos, habilidades metacognitivas, producción textual.

CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

La escritura abre un mundo de posibilidades para quienes lleguen a manejarla de una manera eficiente y eficaz, esto depende de cómo se lleve a cabo su enseñanza y cuáles sean las consideraciones que se tengan de ella; en este sentido, las producciones textuales elaboradas en la educación superior dan cuenta de un proceso de alfabetización, definido por Parodi (2012) como un concepto opuesto al analfabetismo académico, que implica, por tanto:

La creciente necesidad de proporcionar a los estudiantes las habilidades de lectura y escritura imprescindibles no solo para desarrollarse de manera adecuada en la universidad, en la medida en que facilitan la comprensión y la producción de textos que se emplean en contextos de estudio, sino que también de aquellos que se utilizarán, posteriormente, en el ámbito profesional. (p. 283)

Un aporte interesante desde la mirada del autor radica en que no solo hace referencia al uso de la lengua en el ámbito universitario, sino que también manifiesta la importancia de la alfabetización académica para la vida laboral.

Respecto a lo anterior y para favorecer el proceso de alfabetización en los futuros profesionales, se deben considerar las habilidades que los alumnos traen consigo o la ausencia de éstas, desde la educación formal; de acuerdo a esto y en concordancia con los aprendizajes esperados de los estudiantes que egresan de educación media e ingresan a la educación superior, el Ministerio de Educación (Mineduc), a través de su Programa de Estudio de Cuarto Año Medio (2009) plantea como finalidad que en esta etapa:

Desarrollen las habilidades y manejen los conocimientos necesarios para que sean capaces de transmitir ideas por escrito de manera clara, precisa y ordenada, adecuándose a diferentes audiencias y seleccionando las estructuras más apropiadas según sus propósitos. Por otra parte, en la enseñanza media se espera que conozcan las características de la escritura académica (principalmente ensayos) y que la utilicen para comunicar ideas y aprender. (p.29)

Según la premisa, se espera que, al finalizar la enseñanza formal, los estudiantes sean capaces de producir textos escritos, estructurados de manera correcta, coherentes y que respondan a la diversidad de propósitos y audiencia. Por otra parte, lo anterior apunta al desarrollo de competencias en la elaboración de ensayos, lo cual debiera reflejarse al finalizar la etapa de educación media. Sin embargo, en contraste con lo mencionado,

la Pontificia Universidad Católica de Chile advierte ciertas deficiencias a la hora de evaluar la escritura de textos argumentativos producidos por estudiantes que ingresan a primer año de universidad, a partir de la aplicación de un examen de comunicación escrita, que desde el año 2003, deben rendir todos los estudiantes que ingresan a la institución y cuya aprobación es obligatoria para optar a la titulación. Dicha evaluación, que es analizada desde una rúbrica analítica, aplicada por el Centro de Medición Mide UC, evidenció para el año 2011, resultados deficientes en las dimensiones de ortografía, vocabulario, coherencia y contraargumentos, lo que manifiesta la necesidad de orientar el estudio en estas áreas para lograr desarrollar en los estudiantes, competencias comunicativas asociadas a la producción escrita.

Respecto a los resultados descritos anteriormente y al requerimiento de aprobación del examen de comunicación escrita, Errázuriz y Fuentes (2010), diagnosticaron mediante la producción de un ensayo académico y de grupos focales, las dificultades discursivas y personales de los alumnos recién ingresados a la carrera de Pedagogía Básica del campus Villarrica UC. El ensayo fue evaluado a través de una rúbrica que consideró diez dimensiones, tales como, ortografía, coherencia, cohesión, género discursivo, entre otras. Los resultados arrojados expresan que las mayores dificultades al momento de escribir, guardan relación con la ortografía, mientras que los aspectos más logrados tienen que ver con la capacidad de argumentación de la tesis. Esto demuestra coherencia y cohesión en el escrito; sin embargo, en los grupos focales, los alumnos destacan que la mayor complejidad a la hora de enfrentarse a este tipo de producción, está en dar cohesión al texto, señalando no sentirse preparados para la correcta utilización de habilidades en este ámbito.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el trabajo que debe realizarse con los estudiantes tiene que estar ligado al cumplimiento de los Estándares Orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, específicamente en el área de gramática (2012), los cuales plantean lo siguiente: Estándar 11 “Conoce y está preparado para enseñar la gramática oracional y desarrollar el léxico y la ortografía en sus alumnos” (p.75). En esta línea, los egresados de pedagogía básica, deben enseñar de forma integrada la gramática oracional y promover, a través de estrategias metalingüísticas, la producción de textos orales y escritos. En tanto, el Estándar 12, expresa que el profesional “Conoce y es capaz de enseñar la gramática textual y propiciar la reflexión sobre la lengua” (p.78). Por tanto, el futuro docente debe contar con las herramientas necesarias para relacionar la organización textual y los recursos lingüísticos en la producción de un texto.

Según lo señalado, las instituciones de educación superior, además de la realización de exámenes de diagnóstico, deben desarrollar y formalizar las habilidades y

competencias de escritura durante el proceso de formación, en este caso, como docentes, para que puedan demostrarlas en su quehacer profesional.

Asimismo, Tapia, Burdiles y Arancibia (2003), a través de un estudio que evalúa informes académicos en universitarios, revela deficientes resultados en la competencia comunicativa, principalmente, en lo que refiere a la jerarquización de la información, la escasa integración de diferentes fuentes, falta de distinción entre el discurso personal y el discurso de los textos trabajados, además del escaso conocimiento sobre los modelos textuales por parte de los estudiantes. Esto supone, que las falencias encontradas luego se manifestarán en la vida laboral de los futuros profesores, por lo que los autores plantean la necesidad de una instrucción en escritura en la educación superior.

Lo descrito en párrafos anteriores cobra más sentido, si se piensa que los docentes cumplen una tarea formadora e inician a los estudiantes en el mundo de la producción textual, por tanto, si las competencias en este ámbito no están desarrolladas en los profesores, difícilmente podrán intervenir en el proceso de producción textual de sus estudiantes de forma efectiva. Lo anterior se puede reflejar en las evaluaciones realizadas a través de pruebas estandarizadas de educación básica, por ejemplo el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), tal como señala Sotomayor, Bedwel, Gómez, Domínguez, Jéldrez y Ávila (2015), quienes, de forma desagregada, analizan los resultados obtenidos por los estudiantes de cuarto año básico, en relación a las dificultades de producción escrita y muestran grandes deficiencias en el área de cohesión, lo que hace presumir que las prácticas de escritura no son habituales en la sala de clases por parte de los profesores, debido a la falta de dominio de estos últimos, ni son enseñadas en los programas de formación docente, lo que radica en un círculo interminable de errores.

Ahora bien, en el ámbito internacional, a partir de una investigación realizada por Piacente y Titarelli (2006), enfocada en la comprensión y producción de textos en alumnos universitarios de la República Argentina, se estableció que en las principales dificultades destacan errores semánticos (distorsiones de la información u omisiones de aspectos relevantes), normativos (puntuación, ortografía, acentuación y uso de mayúsculas), vinculadas con la comprensión y aspectos morfosintácticos (cohesión textual, parámetros textuales y sinonimia). Todos ellos, elementos importantes para conformar un escrito, ya que permiten que esta sea coherente y posea una progresión temática. El estudio pone énfasis en el fenómeno de la cohesión, evidenciando un escaso uso de sinonimia, lo cual produce redundancia del vocabulario en la lectura. Esto plantea un desafío para los sistemas de enseñanza en vías de mejorar las

habilidades de comprensión y producción de textos académicos, de forma transversal, en todas las carreras universitarias.

En tanto, en Venezuela, se analizaron los recursos de cohesión presentes en textos escritos de estudiantes de enseñanza media (Bolívar, 2010) y se determinó el abuso de reiteraciones léxicas y el escaso uso de sinonimia como mecanismo de cohesión textual. En cuanto a la pronominalización, existe predominancia de pronombres personales y relativos. Estas fallas son descritas como evidencias de la falta de desarrollo de competencias comunicativas asociadas a la escritura, las que son arrastradas a la educación superior.

Prueba de lo anterior, es que, en ese mismo país, Flores (2012) analizó producciones léxico-semánticas de estudiantes universitarios y las implicaciones de estas con la cohesión y en la coherencia textual de los escritos. El investigador concluyó que dichos textos presentan imprecisiones significativas de género y correferencia léxica y semántica; así como también, poseen escaso empleo de fenómenos cohesivos, con predominancia en el uso de conectores de tipo causal y explicativo. En síntesis, el estudio expresó las falencias que existen a la hora de estructurar un cuerpo argumentativo de forma coherente y cohesionado, tal como fue descrito con anterioridad, vienen desde la educación media e incluso básica.

Como ha sido mencionado, la producción de textos argumentativos está en directa relación con la formación que se ha adquirido en cursos previos, por esto, Colombi y otros (2001) han desarrollado un programa enfocado en potenciar las habilidades de los estudiantes en la confección de ensayos, que cuenta con fases lectoras y escriturales. En esta misma línea, Collante, Villalba, Carreño y Ortiz (2009) manifiestan que lo fundamental radica en tomar nota de lo leído, de esta forma el foco se encontrara en cómo son expresadas las ideas y en el reconstruir lo presentado por los textos.

Asimismo, el enfoque de la escritura de un ensayo, según Bañales, Vega, Araujo, Valladares y Rodríguez (2015) está en el proceso, de esta forma se puede realizar una revisión constante de la producción escrita. En este sentido, señalan una etapa de construcción del ensayo, que debe considerar una indagación previa del tema a trabajar, complementándolo con conceptos, razonamientos críticos y una buena metodología de estrategia; es decir, se busca seleccionar los argumentos, planificar la estructura y plantear el objetivo para, posteriormente, iniciar la fase de revisiones con rúbricas que permiten generar correcciones específicas.

La relevancia del análisis de esta problemática está dada por las deficiencias existentes en los estudiantes de educación superior al momento de crear producciones escritas, las que responden a diversos factores; uno de ellos es la relación que se establece entre

los elementos que componen el texto, a partir del uso de fenómenos cohesivos, lo que, en un uso inadecuado, dificulta tanto la lectura como la comprensión de los escritos (Álvarez, 2015). Estos errores en la lectoescritura, según Caldera y Escalante (2006) son arrastradas por los profesionales de la educación, desde su etapa de formación y responden a un inadecuado desarrollo de la comprensión lectora, que concluye, por tanto, en una escritura deficiente.

De igual forma, Carlino (2004), seleccionó cuatro tendencias de los universitarios que han sido reiteradas en las investigaciones sobre la composición escrita:

- No tener en cuenta al lector: los escritos se presentan como sumarios y no como síntesis analíticas, lo que da cuenta de un producto de descubrimiento escrito a última hora.
- Desaprovechar la potencialidad epistémica de escribir: quien escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en papel. Por otro lado, quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto.
- Revisar solo la superficie del texto: los estudiantes cuando revisan sus textos, tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y solo modifican aspectos de superficie. No visualizan la revisión como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible acerca de él y desarrollar su conocimiento.
- Postergar el momento de empezar a escribir: los estudiantes recopilan bibliografía en último momento, sin escribir sus pensamientos emergentes, esbozos de ideas o perspectivas posibles desde las cuales producir su texto. Finalmente, se topan con la fecha de entrega cuando ya no hay tiempo de repensar lo escrito.

Tal como se ha evidenciado, en la investigación nacional e internacional, se advierten debilidades en las producciones textuales de los estudiantes de educación superior, lo que según Aguirre (2016) se debe tanto a la falta de énfasis que se le entrega al desarrollo de habilidades metacognitivas, como metodología para la producción escrita. El autor afirma, entonces, que “existe un vínculo entre el desarrollo de la escritura y las habilidades metalingüísticas” (p.3), por lo que una intervención basada en el fortalecimiento de dichas habilidades, propiciaría en los estudiantes la capacidad de razonar y tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje referidos, en este caso, al uso de fenómenos cohesivos en sus producciones escritas.

A partir de lo señalado, y en lo específico, la presente investigación se enfoca en el análisis de la dimensión cohesión, en ensayos producidos por estudiantes de segundo

año de la carrera pedagogía en educación básica; para luego, intervenir en una muestra de estudiantes. Se espera con ello, identificar el uso de fenómenos cohesivos en sus producciones textuales, antes, durante y después de una intervención pedagógica. Cabe destacar que el análisis se llevará a cabo a través de una rúbrica analítica. Al respecto, Muñoz y Valenzuela (2015) plantean la relevancia de la utilización de este tipo de procedimiento analítico en la evaluación de ensayos, ya que esta considera tantos aspectos globales, es decir, la organización y la estructura del texto, como aspectos locales del mismo, referidos a conectores y ortografía puntual. Dicha rúbrica se transforma en un instrumento válido y confiable para su aplicación a nivel universitario, al medir con precisión las dimensiones a considerar en la escritura de un ensayo académico.

Finalmente, resulta relevante determinar cómo se integran la producción y el análisis de textos argumentativos en la formación inicial de futuros profesores, basados en el uso de mecanismos cohesivos; para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación y los objetivos que se describen a continuación.

1.1 Pregunta general de investigación

- ¿De qué manera se comprende el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, a partir de una intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas?

1.2 Preguntas específicas

- ¿Cuál es el uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, antes de la intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas?

- ¿Qué características debiera considerar una intervención pedagógica, orientada al desarrollo de habilidades metacognitivas para fortalecer el aprendizaje de fenómenos cohesivos en textos argumentativos?

- ¿Cuál es el uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, durante y después de la intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas?

- ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos?

1.3 Objetivo general de la investigación

Comprender el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, a partir de una intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

1.4 Objetivos específicos

- Identificar el uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, antes de la intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

- Diseñar una intervención pedagógica orientada al desarrollo de habilidades metacognitivas para fortalecer el aprendizaje de fenómenos cohesivos en textos argumentativos.

- Identificar el uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, durante y después de la intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas

- Identificar las percepciones de los estudiantes respecto a su proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos.

1.5 Justificación e importancia

La habilidad de la escritura resulta fundamental para relacionarse en la sociedad actual. Esto, según Errázuriz y otros (2015), se da tanto en el ámbito formal como en la vida diaria. Según lo anterior, es importante comenzar la enseñanza de la misma, en la primera etapa de escolarización, para favorecer, desde aquí, la comprensión de los diversos ámbitos que estos conlleva el proceso textual.

Se espera que a lo largo del proceso de escolarización, los estudiantes desarrollen las habilidades que están implicadas en la escritura coherente de un texto, tal como señala

el Ministerio de Educación (2012) a través de los estándares exigidos a los alumnos que se licencian de educación media en Chile, los cuales destacan que el egresado debe poseer y manejar los conocimientos para poder expresar sus pensamientos e ideas de forma escrita, dando un orden claro y lógico a la producción textual.

Desde la mirada anteriormente explicada, el egresado de educación media en Chile debe poseer y tener adquiridas ciertas herramientas para iniciar sus estudios superiores. Respecto a esto, Errázuriz y otros (2015) plantean, en el ámbito académico universitario, que el desarrollo de la escritura resulta fundamental y cobra sentido en este periodo, ya que es en donde los estudiantes se ven obligados a escribir textos de forma adecuada, por lo que la adquisición de estas competencias resulta imprescindible.

El problema, como fue explicitado en los antecedentes, encuentra sustento en las deficiencias que tienen los estudiantes al momento de escribir, a pesar de que, al ingresar a la universidad, esas habilidades deberían ya haber sido adquiridas. Esto lleva a pensar en una realfabetización académica, entendida como “el proceso para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p.370), enfocado en las enseñanzas del profesor y haciendo partícipe al alumno en su propio proceso, es decir, que el docente realice acciones de enseñanza/aprendizaje para incluir a los mismos universitarios en la práctica de sus escritos, lo que según Carlino (2013) conlleva dos objetivos: “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él” (p.371), por lo tanto, reviste más que en una nivelación de conocimientos, ya que, aparentemente, las habilidades para lograr la adecuada producción de un escrito no fueron correctamente adquiridas en el proceso de escolarización, produciendo un significativo problema en el ámbito universitario.

Respecto al concepto de la enseñanza de la alfabetización académica, Parodi (2012) señala que “la gramática es un elemento central en los procesos de enseñanza/aprendizaje de toda lengua, aunque su exclusiva enseñanza no garantiza ni es condición única para el manejo experto de una competencia comunicativa disciplinar en géneros especializados” (p.375). En este sentido, si bien las dificultades de los estudiantes universitarios al momento de escribir no están solo enfocadas en un ámbito, es la gramática el principal obstáculo en la escritura. De acuerdo con esto, la presente investigación está centrada en la gramática textual, específicamente en evidenciar los procesos que permiten aprender el uso de fenómenos cohesivos en la producción textual, a partir del desarrollo de habilidades metacognitivas.

Para contextualizar, en primer lugar, entendemos que la cohesión, según Calsamiglia y Tusón (2007):

Constituye una de las manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. (p.220)

Según lo anterior, el presente estudio, está enfocado en el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos por parte de estudiantes de segundo año de la carrera Pedagogía en Educación Básica. La necesidad del estudio se explica, ya que los docentes cumplen una tarea formadora, por tanto, si las competencias en este ámbito no están desarrolladas, difícilmente podrán guiar el desarrollo de los escritos de sus alumnos de forma efectiva, por lo que resulta esencial identificar las dificultades de los profesores en formación para resolver la problemática.

Respecto a lo señalado, Hernández, Fernández y Baptista (2010) consideran los siguientes criterios relacionados con la problemática a estudiar: conveniencia, referida a la utilidad de esta, vinculada al uso de fenómenos cohesivos en una producción textual argumentativa, en este caso el ensayo; el segundo, la relevancia social que posee, es decir, quiénes serán los beneficiados con la exploración; en primera instancia, reside en los futuros docentes que podrán fortalecer e incrementar conocimientos y habilidades acerca de los fenómenos cohesivos, con el fin de producir textos estructurados y que la lectura realizada por el receptor de estos, sea comprensible. En segunda instancia, los beneficiados más importantes de esta pesquisa son las futuras generaciones que serán formadas por estos docentes, ya que a partir de ellos podrán observar y adquirir un buen modelo de producción textual.

En lo concerniente a las implicancias prácticas, esta investigación contribuye en el abordaje de una problemática real, que permite analizar escritos de estudiantes de pedagogía básica, con el fin de intervenir, a través del desarrollo de habilidades metacognitivas, para comprender el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en textos argumentativos, específicamente en ensayos escritos por alumnos de segundo año de carrera de la universidad Católica Silva Henríquez.

1.6 Supuestos de la investigación

La presente investigación, centrada en el proceso de aprendizaje de fenómenos cohesivos, plantea los siguientes supuestos:

1. El nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes de pedagogía en educación básica (UCSH) en cuanto a la producción de textos argumentativos

(ensayos), respecto al uso de fenómenos cohesivos, resulta ser básico, entendido este como un escaso manejo de recursos, según la rúbrica analítica elaborada.

2. Los recursos que permitirán fortalecer el uso de fenómenos cohesivos, y así mismo la producción textual serán:
 - a) Diseño de una intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas, en la que se utilizará como instrumento, una rúbrica analítica, con el fin de evaluar el desempeño de los estudiantes.
 - b) Aplicación de intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas, orientada en el proceso de aprendizaje de fenómenos cohesivos antes, durante y después de la propuesta.
3. El nivel de desempeño que muestran los estudiantes durante y después de la intervención, respecto al uso de fenómenos cohesivos en textos argumentativos (ensayo), progresa hacia los niveles intermedio y avanzado, según la rúbrica analítica elaborada.
4. La percepción de la propuesta, será positiva por parte de los estudiantes, debido a que comprenderán, a partir de su propio proceso de aprendizaje, la utilización de fenómenos cohesivos para enriquecer las producciones textuales.

1.7 Limitaciones

Una investigación puede presentar variadas limitantes o impedimentos en el transcurso de su realización. En este sentido, Arias (2006) señala que las limitaciones son “obstáculos que eventualmente pudieran presentarse durante el desarrollo del estudio y que escapan del control del investigador” (p.106). Según lo anterior se consideran las siguientes limitaciones para llevar a cabo la investigación:

1. Un aspecto relevante dentro de la intervención, es la implementación de talleres remediales, los cuales tendrán una duración de un mes y medio, contemplando seis sesiones. Desde este punto de vista, una limitación dentro del estudio tiene que ver con el tiempo estimado para dichos talleres, el que puede resultar insuficiente a la hora de implementar las sesiones grupales, lo que llevaría a que el hilo conductor y fin pedagógico de las sesiones no sea llevado a cabo.
2. Otra limitación del presente estudio, referida nuevamente a los talleres mencionados, hace referencia a que los estudiantes participantes pueden presentar inquietudes referentes a diversos aspectos de la producción textual, los cuales no serán vistas en esas sesiones, ya que se abordarán solo los fenómenos cohesivos y la estructura interna del género discursivo escogido.
3. El compromiso que requiere la realización de los talleres por parte de los estudiantes participantes en el estudio, también representa una limitante, ya que al ser un estudio referido a investigación acción, necesita que el compromiso sea total y durante todo el proceso para cumplir con los objetivos de la investigación.
4. Tomando en cuenta que el enfoque investigativo del estudio es de tipo cualitativo descriptivo, los resultados de esta pesquisa no son generalizables. Esto representa una limitación, ya que los resultados obtenidos pertenecen a una muestra de una carrera en particular.
5. Debido a la naturaleza de la investigación y al tiempo acotado de las intervenciones, se dificulta el seguimiento del desarrollo de estrategias a largo plazo.

CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL

En el siguiente capítulo, se abordan los conceptos que permiten formular el marco referencial de la investigación.

Este se inicia con una descripción del cambio de paradigma hacia una gramática textual como principal componente para abordar las demás directrices que permiten definir el enfoque principal del estudio.

Luego, se hace indispensable mencionar la importancia del proceso de la producción textual, destacando estrategias que involucran un trabajo minucioso de planificación y revisión referente a la escritura de textos, lo que deriva en la metacognición como estrategia de estudio.

Posteriormente, se aborda la relevancia de producir textos coherentes y cohesionados, con un apartado que define ambos conceptos, los que, para efectos de la investigación, se han focalizado en el uso de fenómenos cohesivos. Por otra parte, se describe lo referido a textos argumentativos, focalizado, principalmente en el ensayo.

Finalmente, se contextualiza la situación en la que se escriben dichos ensayos, bajo el marco de las Prácticas Tempranas Progresivas (PTP) en la cátedra de Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) y la relevancia de estos para su finalidad para los docentes en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

2.1. La enseñanza de la gramática: desde la gramática oracional a la funcionalidad comunicacional de esta

El correcto uso de la escritura conlleva una serie de acciones y procesos mentales indispensables para que esta sea llevada a cabo de manera eficaz. Estas acciones vendrían a ser un conjunto de reglas y principios utilizados para escribir y hablar correctamente el cual es conocido como gramática, concepto que proviene del estudio de la lingüística.

La gramática, como menciona Alliende, Martínez y Fuentes (2003): “puede entenderse como el estudio de los elementos de una lengua y sus combinaciones, también como el arte de hablar y escribir correctamente una lengua” (p.63), es decir, esta no solo es un conjunto de reglas, sino que debe ser entendida en un ámbito comunicacional, por lo que tiene estrecha relación con la producción textual de escritos, y debe comprenderse a partir de un contexto y no de manera aislada.

Como bien plantean Otañi y Gaspar (2000), los conocimientos gramaticales ayudan de una forma positiva en el desarrollo de habilidades metalingüísticas y en la competencia

comunicativa, por lo que resulta fundamental su aprendizaje en pro de la comunicación y funcionalidad del lenguaje.

Hasta hace algunos años, la gramática era estudiada de forma desagregada, tal como mencionan Alliende y otros (2003), es decir, no se relacionaba con el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que solo se veía como el conjunto de reglas para llegar a un escrito. Es por esta misma razón que Otañi y Gaspar (2000) indican que el estudio de la gramática fue exiliada, ya que la forma de ser enseñada en ese momento no representaba realmente un desarrollo de habilidades observables. Sin embargo, este exilio llama nuevamente a la reivindicación de su enseñanza, pero desde una mirada totalmente diferente a la abordada anteriormente en la escuela, pasando desde una gramática en función del desarrollo de oraciones a una gramática funcional en pro del desarrollo de la competencia comunicativa, la producción y comprensión de textos.

2.1.2 La enseñanza de la gramática en el contexto actual

Dicho lo anterior, se establece que para enseñar el uso de la gramática existe una problemática en cuanto a la exposición frente a situaciones variadas y no basta para ser comunicativamente eficiente; tampoco es suficiente la reflexión sobre conceptos discursivos, puesto que muchos de ellos suponen el conocimiento explícito de conceptos gramaticales.

Es importante que la gramática textual sea aprendida como un dominio gradual, por parte del niño, lo que implica, según Otañi y Gaspar (2000):

Por ejemplo: la posibilidad de contemplar la propia producción y la de otros, explorar los límites del sistema, contrastar formas alternativas de transmitir un mismo mensaje, analizar en qué radican las diferencias entre usar una opción u otra en un contexto dado, explicar los casos de ambigüedad, o la inadecuación de una construcción. (p. 3)

Todos los establecimientos escolares deben dar la oportunidad y las herramientas necesarias para poder desarrollar las habilidades metalingüísticas en el área de gramática. El docente, en este proceso, es el guía de esta materia y no debe dejar por ningún motivo de lado todo lo que implica esta disciplina, así como menciona Arnaéz Muga (2005). En definitiva, las normas, el metalenguaje y los conocimientos gramaticales deben ser objeto de estudio de manera gradual y en forma contextualizada. Si el alumno utiliza su lengua y conoce sus estructuras, entonces la escuela debe darle la oportunidad para que reflexione sobre ella, elabore sus hipótesis en torno a su funcionamiento, deduzca las regularidades e irregularidades de la misma y valore la

pertinencia de estos conocimientos en el logro de una comunicación más eficaz. De esa manera, tendrá la oportunidad de pasar de la gramática intuitiva interna a la gramática externa.

En definitiva, todos los aspectos de la gramática deben ser considerados al momento que se entrega enseñanza a los estudiantes, ya que esta sirve al servicio del proceso de comprensión y producción de textos.

2.2 Producción textual desde un enfoque de procesos

Al momento de enfrentarse a la escritura, el proceso es un factor fundamental de esta, ya que implica reparar en errores de distinta índole gramatical, tales como: la organización del texto, el uso de pronominalización para evitar así la repetición léxica, también la utilización de conectores que otorgan al texto una secuencia, por otro lado, marcadores discursivos que ordenan el escrito, entre otros elementos que permiten lograr una producción textual adecuada.

Condemarín (2000) señala que cuando los estudiantes escriben desde una situación comunicativa que encierra y dota de sentido al texto, estos sienten la necesidad de crear un escrito adecuado, centrándose en el proceso de la producción textual, desde la revisión y la reescritura para que, al ser leído por otros logre el propósito de comunicar.

A partir de lo anterior, el acto de escribir no debe carecer de un sentido ni dejar de tener en cuenta a los lectores, es imprescindible cuidar los detalles del texto como el registro que se va a utilizar, la relación con el destinatario, los errores de puntuación literal, puntual y ortográfica y otros componentes que promueven una producción textual significativa. Este proceso de escritura se relaciona también con una lectura crítica enriqueciendo el curso que conlleva la escritura.

La producción textual adquiere relevancia dentro de esta investigación, al asociar la escritura de un ensayo argumentativo con los procesos que este trae consigo para desarrollar habilidades metacognitivas, respecto al uso de fenómenos cohesivos para enriquecer sus textos.

El carácter procesual de la escritura implica que exista un modelo a seguir para que esta sea eficaz. Álvarez y Ramírez (2006) plantean que: “un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida, enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural” (p. 30). De ahí, entonces, la importancia de adoptar uno en el abordaje de la producción textual.

2.2.2 Modelo de producción escrita: una propuesta didáctica

Debido al carácter procesual de la escritura, es que esta investigación se acoge el modelo de producción escrita propuesto por el grupo Didactext (2003). Dicho modelo se centra en la interacción de tres dimensiones representadas por círculos de factores que se involucran en el proceso de la producción textual.

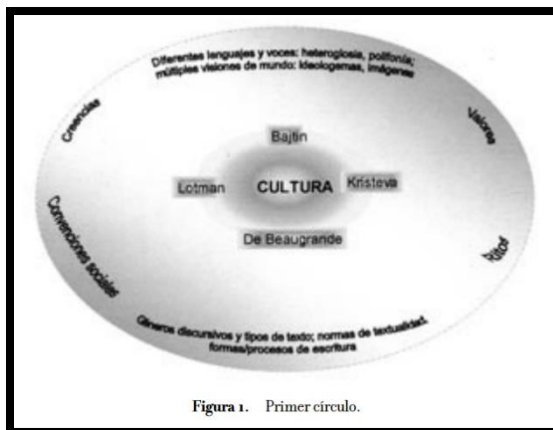


Figura 1. Primer círculo.

El primer círculo hace referencia al ámbito cultural, teniendo en cuenta todas las prácticas que realiza un individuo al escribir;

(Figura 1 obtenida de DIDACTEX, 2003, p.79)

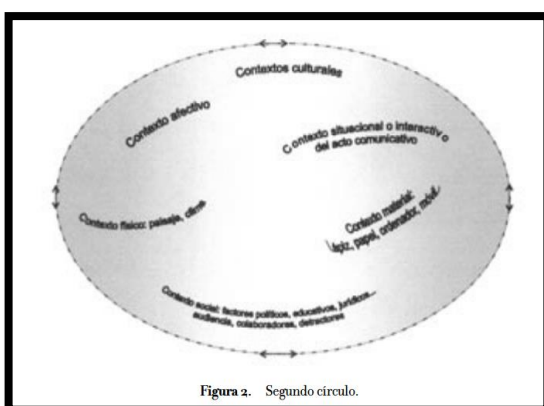
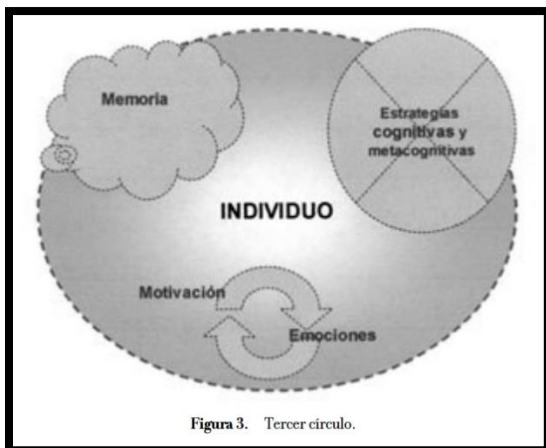


Figura 2. Segundo círculo.

El segundo círculo se refiere a los contextos de producción, tales como: el contexto social, el situacional, el físico, los destinatarios y el medio de composición textual.

(Figura 2 obtenida de DIDACTEX, 2003, p.80)



El tercer círculo corresponde al sujeto, es decir, se considera la memoria en la producción de un texto desde un foco sociocultural, la motivación y las estrategias cognitivas y metacognitivas dentro de las cuales se conciben cuatro estrategias para la composición que actúan en conjunto al momento de escribir:

(Figura 3 obtenida de DIDACTEX, 2003, p 80)

- Acceso al conocimiento (leer el mundo): posibilita la estimulación del conocimiento previo en cuanto a la estructura del escrito a realizar, los elementos a emplear, identificación de los destinatarios, evaluación de estrategias posibles para su realización y, finalmente, realizar una reflexión sobre la escritura.
- Planificación (leer para saber): consiste en seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y los destinatarios, jerarquización de la misma, elaboración de resúmenes y esquemas, manifestar metas de proceso, es decir, diseñar un plan a seguir para una adecuada producción textual.
- Producción textual (leer para escribir): refiere a la organización según tipos textuales, géneros discursivos, normas gramaticales, mecanismos de organización textual para producir así borradores o escritos intermedios, supervisando el plan propuesto en la etapa anterior.
- Revisión (leer para criticar y revisar): en esta etapa, es fundamental que quien escribe dé cuenta de los errores en su escrito, errores de carácter ortográfico, de redacción, incongruencias, puntuación, acá el propósito es revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Las cuatro estrategias propuestas para la composición, destacando la revisión, confluyen en la necesidad de desarrollar habilidades metacognitivas, es decir, el poder reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, reformulando los métodos y resultados del proceso de escritura.

2.3. De un enfoque procesual al desarrollo de la metacognición

Como se ha mencionado en apartados anteriores, resulta esencial que la producción de textos escritos sea vista desde un enfoque de procesos y no de forma desagregada para que esta pueda ser entendida y llevada a cabo de manera efectiva. Por esto es que la investigación acoge el modelo de producción escrita propuesto por el grupo Didactext (2003), donde se consideran cuatro pasos para la producción de textos, los cuales van desde el antes de escribir hasta el texto final, donde se incluye el proceso de acceso al conocimiento, planificación de la escritura, producción textual y revisión final del escrito.

Según lo mencionado anteriormente, el proceso de las 4 etapas de producción textual permite que los autores de las producciones adquieran y desarrollen a la hora de escribir, habilidades metacognitivas, las cuales toman un papel fundamental al momento de la realización los talleres de escritura para los alumnos.

Cuando se alude al desarrollo de habilidades metacognitivas, se hace referencia al concepto definido por John Flavel, quien acuñó el término en el año 1976, al plantear que esta refiere al:

Conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Se trata de un atributo del pensamiento humano que se relaciona con la habilidad que tienen las personas para: a) conocer lo que se conoce, b) planificar estrategias para conocer, c) poseer conciencia de los propios pensamientos durante el acto del conocimiento y, d) reflexionar y evaluar la productividad de su propio deseo de conocimiento. Así, se practica la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando se cae en la cuenta de que se tiene más dificultad en aprender A que B; cuando se comprende que es necesario verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se descubre que es mejor examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando uno advierte que debería tomar nota de D porque podría olvidarse (Cisterna 2005, citado en Aguirre, 2016, p.5).

De acuerdo a lo anterior, las habilidades metalingüísticas están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura. Esta última implica, por tanto, el conocimiento de la propia actividad cognitiva de la producción textual y el control ejercido sobre la actividad mencionada.

A partir de lo descrito, la metacognición “desarrolla la capacidad de controlar la situación de aprendizaje” (Chirinos & Nuris, 2012, p. 144), es decir, cuando el estudiante logra organizar, aplicar y controlar la construcción del conocimiento con base en la autorreflexión y autorregulación de sus propios procesos mentales.

Por su parte, Aguirre (2016) plantea que la escritura implica procesos mentales complejos, referidos al contenido, propósito y estructura del texto, así como también, deben considerarse, los subprocesos que se insertan en la misma: planificación, transcripción y revisión. Todos ellos, deben ser trabajados de manera integrada para favorecer la mejora en las producciones textuales.

Dentro de la investigación, la metacognición tendrá un papel fundamental en la realización de los talleres para la producción textual del ensayo, puesto que la revisión del escrito será uno de los pasos fundamentales a la hora de la escritura; tal como menciona Carlino (2004), la revisión superficial de los textos escritos produce una de las cuatro dificultades que poseen los estudiantes universitarios a la hora de escribir, además de no tomar en cuenta al lector, desaprovechar la potencialidad epistémica de escribir y postergar el momento de empezar el escrito.

Se dará especial énfasis a la revisión del texto final, ya que Carlino (2004) plantea que los estudiantes cuando revisan sus textos tienden a conservar las ideas volcadas en ellos y solo modifican aspectos de la superficie, por lo que no ven mayores errores en sus textos. Es por esto que resulta fundamental incluir otras dimensiones a la hora de realizar su revisión y no solo mirarlos de manera superficial. Un ejemplo claro de aquello es lo que proponen Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell, Domínguez y Ávila (2016). Quienes crean dimensiones para revisar la calidad de los textos escritos por alumnos de 4to año básico en Chile, las cuales pueden ser utilizadas de igual forma en la producción de estudiantes universitarios. Estas son la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión y estructura.

- Adecuación a la situación comunicativa: se refiere a las variables contextuales que inciden en el resultado final de la comunicación: propósito comunicativo, destinatario, características del contexto, relación entre los interlocutores, posición social de los involucrados (Jimeno, 2004):

En la adecuación se mide el grado de ajuste del escritor al propósito comunicativo impuesto por la tarea de escritura. En este sentido, la adecuación a la situación comunicativa sería una dimensión primordial y movilizadora de otros componentes de la producción de textos de calidad. (p. 389)

- Coherencia: según Van Dijk (1980).

La coherencia es una propiedad semántica de los discursos, basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases (), es decir, la coherencia se basa en las relaciones que enlazan las ideas de un texto y que crean sentido en los lectores. (p. 390)

- Cohesión: Matute y Leal (1996) expresan que:

La cohesión se refiere a la función referencial y a los fenómenos sintácticos relacionados con esta (Matute y Leal, 1996). La conexidad apunta a la racionalidad del texto y permite recobrar las estructuras temporales o causales de las acciones y eventos narrados mediante el uso apropiado de conjunciones, preposiciones o adverbios. (p. 391)

- Estructura: Bazerman (2004) indica que “los distintos géneros textuales poseen una estructura convencional que organiza la información de un modo particular para cumplir su propósito comunicativo” (p.34).

Por otra parte, Fitzgerald y Teasley (1986), plantean que el distinguir entre géneros textuales, facilita la precisión e integración de la información que permite ordenar un texto. De esta forma, resulta importante el aprendizaje de los tipos de estructuras propias de cada género.

Si bien Sotomayor y otros (2016) proponen estas 4 dimensiones, se pondrá especial énfasis en la cohesión, ya que esta es la que dota de coherencia al texto.

2.4. Coherencia en la producción textual

La coherencia es un concepto cuya finalidad está en otorgar sentido y orden lógico al texto, es decir, que se vaya creando un tejido temático a lo largo del mismo. De esta manera, también se comprende la coherencia como el factor que da un equilibrio entre dos grandes interpretadores, tanto el productor del texto o el emisor del mensaje y un receptor, que en este caso sería quien lee y busca inferir información. Por ejemplo, Calsamiglia y Tusón (1999) presentan cuatro reglas para que un texto tenga coherencia y que, a su vez, pueden ser reemplazadas por los fenómenos cohesivos:

- a) Regla de repetición: plantea que las proposiciones se ligen con base en la repetición de algunos elementos.
- b) Regla de progresión: esta regla consiste en darle un sentido progresivo al texto, teniendo en cuenta la continua información que se quiere incorporar al escrito.
- c) Regla de no – contradicción: consiste en no contradecir ninguna parte explícita o implícita del texto con elementos semánticos,
- d) Regla de relación: consiste en la continuidad de los hechos mencionados en el texto, es decir que tenga un sentido lógico, ya sea real o imaginario.

Además, la autora menciona que la coherencia está asociada a la macroestructura (contenido), a la superestructura (esquema de organización) del texto, a su anclaje enunciativo (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos. Esto quiere decir, que la coherencia es un conjunto de factores que contribuyen en la adecuación a un contexto, seguir una sincronía de ideas, utilización n buen empleo léxico, hacer uso de los conocimientos previos para inferir e interpretar lo que el emisor quiere exponer; es lo macro de un texto, o sea, el tejido completo.

2.4.2 Cohesión en la producción textual

La cohesión es un elemento propio de la coherencia, que tiene como función conectar y organizar el texto a través de la utilización de fenómenos cohesivos.

Calsamiglia y Tusón (1999) plantean que la cohesión “pertenece a la parte interior del texto, siendo enlaces intratextuales para establecer relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (p.123), por lo tanto, es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia.

2.5. Fenómenos cohesivos

Como anteriormente se señaló, al momento de escribir se debe tener en cuenta que la coherencia y cohesión son propiedades esenciales muy importantes que debe poseer cualquier tipo de texto para lograr comunicar lo que pretende.

Si bien la coherencia hace referencia a la relación que se establece entre las distintas partes de un texto, para que esta tenga una estructura correcta y con sentido, la cohesión

se refiere a los recursos y procedimientos que permiten la correcta relación que existe a nivel gramatical.

Para lograr la cohesión de un texto, se debe tener en consideración que existe una cohesión global (párrafos, títulos, etc.) y una local (oraciones y frases). Para adquirir aquello, existen diversos procedimientos, mecanismos o recursos a los cuales se debe recurrir, estos son llamados “fenómenos cohesivos”. En este caso, se trabaja con el texto argumentativo (ensayo) los que son seleccionados según su grado de relevancia en el género de escritura.

2.5.1. Marcadores discursivos

Los marcadores discursivos son un fenómeno cohesivo cuya función es ordenar las ideas que formulamos al escribir, otorgan un orden y un hilo conductor al texto. Es decir, se encargan de la organización global, lo que la diferencia de los conectores.

De igual forma, Calsamiglia y Tusón (2007), definen su función como la manera de “relacionar y poner en contacto dos enunciados o secuencias de enunciados; en otras palabras, su presencia enlaza un segmento textual previo con el siguiente, estableciendo una relación semántica” (p.246). Asimismo, plantean, en tanto, que los marcadores no se orientan a la conexión del contenido de los enunciados, sino al desarrollo mismo de la enunciación. Es por esto que se habla de una organización a nivel global del texto, ya que crean el camino a seguir para que el escrito esté gramaticalmente adecuado; asimismo, articulan los párrafos en sí.

Las autoras, además, distinguen entre los marcadores que sirven para prácticas discursivas elaboradas y formales en situaciones escritas, y un grupo que aparece exclusivamente en situaciones espontáneas, donde lo más importante es lo expresado. Por su parte, Portolés (2007, p. 104) clasifica los marcadores discursivos escritos en tres tipos:

Tabla N°1 Marcadores discursivos

| Marcadores de apertura y cierre | Marcadores de desarrollo o progresión temática | Estructurados de la información |
|---|---|--|
| <p>Son marcadores que dan pie para comenzar el diálogo y finalizarlo. Los primeros en su clasificación de reactivos, están restringidos por la pregunta preliminar del oyente. Los de cierre están condicionados a cerrar la intervención, aunque a veces ocurra que manifieste su deseo de saber la opinión del interlocutor sobre algo. Ejemplo: ¿es así o no?, ¿me comprendes?, ¿estás de acuerdo?</p> | <p>Indicando el avance del tema del discurso, encadenando todas las unidades pertenecientes a éste. Desempeñándose como elementos de cohesión textual, junto a otros recursos como cohesión léxica, sustitución y elipsis, entre otros.</p> | <p>Este tipo de marcadores, permiten organizar la información al interior del discurso, dentro de este, encontramos 3 subtipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentadores: introducen un nuevo comentario al discurso, lo que permite distinguir este nuevo enunciado, de uno previo (pues, pues bien, así las cosas, dicho eso). • Ordenadores: su función es asociar varios miembros del discurso como partes de un único comentario. Los ordenadores desempeñan básicamente dos funciones: - Indicar el lugar que ocupa un miembro del discurso en el conjunto de una secuencia discursiva ordenada por partes. - Existen diferentes tipos de ordenadores: De apertura (en primer lugar, por una parte, primeramente). De continuidad (en segundo / tercer... lugar, por otra parte, asimismo, igualmente, de igual forma, luego). De cierre. • Digresores: Introducen un comentario lateral con respecto a la planificación del discurso anterior; por lo que este “tema lateral” puede guardar relación con el tema principal del discurso (al ser considerado pertinente) o puede ser que no guarde relación con el tema principal del discurso. |

2.5.2 Conectores

Para lograr desarrollar un texto escrito de manera eficiente, se deben tener en cuenta varios conceptos que nos ayudarán a darle un sentido lógico y progresivo a este. Además, considerar la unión de ideas dentro del escrito y que también ellas se relacionen entre sí.

Portolés (2007) define a los conectores como

Unidades que vinculan un enunciado con otro elemento anterior, ya sea realmente preferido o simplemente accesible en el contexto. La significación del conector proporciona una serie de instrucciones que guían las inferencias que se han de obtener de los dos miembros relacionados. (p.144)

Según lo anterior, los conectores representan un fenómeno cohesivo que se preocupa de otorgar un hilo conductor a la escritura. Si bien, los marcadores discursivos se utilizan para dar coherencia global al texto, los conectores, en cambio, sirven para dar una coherencia local a este, es decir, a través de la unión de ideas a nivel oracional para que estas se relacionen entre sí.

Calsamiglia y Tusón (1999) describen a los conectores como “los marcadores que sirven para poner en relación lógico-semántica segmentos textuales sean enunciados o conjuntos de enunciados” (p.248). Según las autoras, los conectores fundamentales son:

Tabla N°2 Conectores

| | |
|---|---|
| <p>1. ADITIVOS O SUMATIVOS</p> | <p>Gracias a estos conectores el texto marcha por una misma línea, provocando en el lector una orientación en la información, conectando los hechos expuestos con los que puedan fortalecer la idea expresada anteriormente. Entre ellos se pueden encontrar: Además, encima, después, incluso, igualmente, asimismo, por añadidura, por si fuera poco, sobre todo, en el fondo, de hecho.</p> |
| <p>2. CONTRASTIVOS O CONTRARGUMENTATI- VOS</p> | <p>Vuelcan el sentido que posee el texto, la orientación cambia todo a un sentido contrario del que domina el conector anteriormente nombrado, esto puede provocarse de manera parcial o total en el texto. Dentro de este conector encontramos cuatro maneras diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Oposición: pero, en cambio, sin embargo, ahora bien. -Sustitución: sino, en lugar/vez de, por el contrario. -Restricción: excepto si, a no ser que -Concesión: de todos modos, sea como sea, aun así. |
| <p>3. DE BASE CAUSAL</p> | <p>Causativos: introducen la relación de causa entre segmentos textuales. De este tipo son: A causa de ello, por eso, porque, pues, puesto que, ya que, por el hecho de que, en virtud.</p> <p>Consecutivos: introducen la consecuencia entre segmentos textuales. Entre estos se encuentran: De ahí, que, pues, luego, por eso, de modo que, de ello resulta que, de donde sigue, así pues, por lo tanto.</p> <p>Condicionales: introducen la causa hipotética, indicada en el primer segmento, y el segundo se introduce con un conector consecutivo. Sí, con tal de que, de donde se sigue.</p> <p>Finales: introducen la causa como meta o propósito que se persigue. Entre estos se encuentran: para que, a fin de que, con el propósito/objeto de, de tal modo que.</p> |
| <p>4. TEMPORALES</p> | <p>Introducen relaciones temporales. Entre estos se encuentran: cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, más tarde, mientras tanto, una vez, un día, en aquel tiempo, de repente, enseguida.</p> |
| <p>5. ESPACIALES</p> | <p>Introducen relaciones espaciales. De este tipo son enfrente, delante. Detrás, arriba, abajo, al fondo, a la derecha, a la izquierda, a lo largo, a lo ancho, por encima.</p> |

2.5.3 Sustitución léxica como mecanismo utilizado en la escritura

Martínez (2002) presenta la sustitución como otro mecanismo que se utiliza en la construcción de un texto, definiendo su función entre relaciones de significados anteriores, posteriores o contextuales (anafóricos, categóricos, y exofóricos respectivamente).

Se identifican tres tipos de sustitución, según la categoría gramatical que el término de sustitución esté reemplazando en un texto:

- Si los términos utilizados reemplazan un nombre, entonces se llama sustitución nominal.
- Si los términos están reemplazando un verbo se llama sustitución verbal, y en español está generalmente dada por el “metaverbo” *hacer*.
- Un término puede igualmente sustituir toda una oración, en ese caso se llama sustitución oracional (Martínez, 2002, p. 59)

En resumen, la sustitución léxica puede evidenciarse de tres formas diferentes, las cuales ayudan a evitar la monotonía lingüística.

Existen dentro de la sustitución léxica tres subdivisiones que se relacionan al momento de realizar los escritos, puesto que van dotando al texto de coherencia y cohesión al utilizarlos. Debido a que se realiza intercambio de palabras sin que la producción textual pierda el sentido que tenía en un comienzo, como tan bien se tienen palabras que engloban, que son más generales, a otras más particulares y viceversa.

2.5.3.1 Sinonimia

La sinonimia, es entendida como la capacidad de intercambiar dos palabras en un contexto determinado sin que se pierda el significado original (Zapico & Vivas, 2015, p. 19). Es decir, se entiende por sinonimia, el uso de sinónimos para evitar la repetición de términos en un párrafo y texto, así a su vez, se evita la monotonía del lector.

Los sinónimos que se registran en el lenguaje marginal son prácticamente perfectos, fuera del marginalismo, cuando la sinonimia se realiza, aparte de ser numéricamente mucho menos importante que en él, lo haga de manera imperfecta. En resumen, abundancia y perfección hacen de la sinonimia, fenómeno general, una de las leyes más importantes por las que sigue la creación del lenguaje de las clases marginales. (Hernández, s.f, p. 306).

A modo de esclarecer el concepto, Martínez (2002) nos presenta el siguiente ejemplo:

Ejemplo sinonimia

Razones de peso

*La obesidad es un peligro a cualquier edad, sin embargo, los mayores riesgos para la salud parecen provenir de cuando esta se sufre desde muy temprano en la vida. Según un último estudio, se concluyó que tener **exceso de peso** durante la adolescencia puede significar soportar una enfermedad crónica durante la edad adulta, incluso cuando la persona ya no tenga el **sobrepeso** de su juventud. Este estudio se prolongó por 60 años y demostró que la **obesidad** durante la mocedad está más fuertemente ligada con los problemas actuales de salud, que con el **sobrepeso** que se tenga ya en la madurez.*

Para evitar la repetición léxica en el texto anterior, se evidencia el uso de sinonimia, por ejemplo, al utilizar exceso de peso, sobrepeso, obesidad son términos empleados con el fin de esclarecer.

Este fenómeno se vincula con la sustitución léxica, ya que para no incurrir en monotonía lingüística se utilizan sinónimos para referirse a un mismo asunto.

2.5.3.2 Hiperonimia

Se denomina hiperónimo a la manera general de referirse a un concepto, es decir, al sentido más amplio que se le otorga a un término, englobando así lo particular (hipónimos) de un significado.

2.5.3.3 Hiponimia

Por otro lado, al referirse al término hipónimos, este se relaciona con lo específico de cada palabra, es decir, el sentido particular de cada concepto, que en conjunto conforman hiperónimos.

En el plano léxico-semántico, ambos fenómenos son de suma importancia para lograr una adecuada escritura, debido a que en conjunto desarrollan un orden estructural desde el significado más general al más particular.

Cruse (1986) permite ejemplificar lo mencionado anteriormente:

Gorrión [hipónimo] pájaro [hiperónimo]
Pájaro [hipónimo] animal [hiperónimo]
Animal [hipónimo] entidad [hiperónimo] (p.23)

Las características semánticas de “animal” son compartidas por las de “pájaro”, no obstante, este posee rasgos particulares o específicos que lo diferencian de la generalidad del primero de ellos. Tal relación permite organizar la información de manera jerárquica, para luego referirse según aquello a un mismo concepto.

Estos dos tipos de sustitución léxica están muy relacionados, ya que los hiperónimos engloban al hipónimo. En varios casos los que realizan sus escritos utilizan este tipo de fenómenos sin poseer un conocimiento de ellos.

2.5.4 Pronominalización

Este fenómeno de cohesión, se identifica y desprende de la sustitución, esta última, se reconoce por la utilización de pronombres, los cuales funcionan como reemplazo de una determinada palabra, sin perder el sentido de lo que se quiere decir en la oración. Asimismo, constituye un procedimiento gramatical que ayuda a evitar la repetición de nombres dentro de un párrafo, es decir del sintagma nominal.

Casamiglia y Tusón (1999, p.238) clasifican a los pronombres en seis tipos:

a. Pronombres personales

Se denominan así, ya que hacen referencia a personas, animales o cosas. También designan a los participantes del discurso.

Tabla N°3 Pronombres personales

| Persona | Remiten, señalan o se refiere a ... | Pronombres personales |
|---------|--|------------------------------|
| Primera | La persona que habla o escribe. | Yo, nos, nosotros, nosotras. |
| Segunda | La persona con quien se habla (la que escucha o la que escribe | Tú, vos, vosotros, vosotras |
| Tercera | La persona o cosa de quien se habla o escribe. | Él, ella, ello, ellos, ellas |

b. Pronombres relativos

Se utilizan cuando se quiere sustituir un sujeto, animal o cosa que ya ha sido nombrado en una oración.

Tabla N°4 Pronombres relativos

| Formas de los pronombres relativos | Ejemplo |
|---|--|
| “Que”, puede ir acompañado de artículos y preposiciones. | El hombre que me miró era mi tío. El chico del que me hablaste corría mucho. |
| “Cual”, el cual, la cual, los cuales, las cuales. Además, pueden ir acompañados de preposiciones. | El amigo del cual te hable era ingeniero. Encontró una piedra en la cual había una inscripción. Las puertas por las cuales entramos estaban rotas. |
| “Quien, Quienes”. Admite también preposiciones | Los primos de quienes te hablé son malos. El presidente al quien me dirigí era turco. |
| “Cuyo, Cuyos”. Admite algunas preposiciones. | El niño cuyos padres conozco no está. |

c. Pronombres demostrativos: Determinan o identifican a algo o alguien, sintagma nominal al que sustituyen

Tabla N°5 Pronombres demostrativos

| | Singular | Plural |
|-----------|----------|----------|
| Masculino | Este | Estos |
| Femenino | Esta | Estas |
| Neutro | Esto | |
| Masculino | Ese | Esos |
| Femenino | Esa | Esas |
| Neutro | Eso | |
| Masculino | Aquel | Aquellos |
| Femenino | Aquella | Aquellas |
| Neutro | Aquello | |

d. Pronombres posesivos

Se utilizan para indicar posesión, pertenencia o relación estrecha entre una identidad y una persona gramatical.

Tabla N°6 Pronombres posesivos

| Persona | Singular | Plural |
|----------------|--------------------------|--------------------------------------|
| 1° | Mío, míos, mía, mías | Nuestro, nuestros, nuestra, nuestras |
| 2° | Tuyo, tuyos, tuya, tuyas | Vuestros, vuestro, vuestras, vuestra |
| 3° | Suyo, suyos, suya, suyas | Suyo, suyos, suya, suyas. |

e. Pronombres cuantificadores numerales

Se utilizan para indicar la cantidad del nombre al que reemplazan.

Tabla N°7 Pronombres cuantificadores numerales

| Pronombres Cuantificadores | Explicación | Ejemplo |
|-----------------------------------|---|--|
| Los ordinales | Nunca son determinantes, varían en género y número, se sustantivan con artículo | “El primero será el vencedor”. Funciona como C. del nombre. |
| Los partitivos o fraccionarios | Mitad, tercio, media docena. | “Dos terceras partes”. Se forma igual con los ordinales hasta el 10. |
| Los multiplicativos | Doble, triple, cuádruple. | “Doble cierre” “El doble de dinero” |

f. Pronombres cuantificadores indefinidos:

Se utilizan para indicar nociones de cantidad de manera indeterminada.

Tabla N°8 Pronombres cuantificadores indefinidos

| Pronombres cuantificadores indefinidos | Explicación | Ejemplo |
|---|--|---|
| Cuantitativos | Expresan cantidad o números de modo impreciso | “Varios”. Indica más de uno, mucho, poco, más, mucho. “Bastante y demasiado” |
| Identificativos | Indica de manera imprecisa, identidad cantidad, intensidad, existencia | “Mismo, otro, uno, demás”. |
| Existenciales | Tienen además valor cuantitativo, existencia o la inexistencia de lo designado. Ofrecen normas afirmativas o positivas | “Alguno y ninguno” “Uno y una” “Cierto/a/s” “Alguien, Nadie” “Cualquiera, quien quiera” |

2.5.5 Elipsis y la relevancia en la producción de textos

La elipsis o construcción elíptica es uno de los fenómenos de cohesión en el texto, que se observa y lee frecuentemente, ya que disminuye la redundancia y aliviana el peso que supondría la repetición. Se presenta en estructuras, ya que estas se procesan gracias a la consulta de expresiones vecinas (Calsamiglia & Tusón, 1999). Esta consiste en elidir en la oración una o más palabras que son necesarias para la construcción gramatical correcta. Es, por ende, la supresión de algún elemento lingüístico del discurso sin contradecir las reglas gramaticales. Dado lo anterior, la aparición del sujeto se hace innecesaria, porque la marca verbal de persona se mantiene y la reemplaza.

La elipsis tiene la función de dar un mayor énfasis a la parte de la oración en la cual no se omite, para que después pueda ser comprendida a cabalidad.

Por último, Brucart (2003) presenta los siguientes ejemplos que ayudan a identificar las distintas clases de elipsis:

- a. Telefoneó a las diez.

b. El de María me gusta más.

En estos dos ejemplos se aprecia la elipsis mediante el uso de entidades nominales. En el primero de ellos se omite al sujeto por la presencia del verbo “telefoneó”, en el segundo no se nombra el núcleo nominal y este se puede dilucidar mediante los rasgos de número y género, además de los antecedentes discursivos presentes

c. A Luis le gustan las novelas y a Pedro la poesía.

d. Luis querría contratarlo, pero no puede.

e. Luis querría contratarlo, pero no sabe cómo.

En estos tres últimos ejemplos oracionales, se puede apreciar la elipsis verbal presente en los ejemplos c y d y la de complementos en la d y e.

De acuerdo a los fenómenos cohesivos planteados, cuya función es dotar de coherencia al texto, se describirán a continuación, las secuencias textuales que permiten estructurar internamente el mismo.

2.6 Secuencias textuales

Existen diversas clasificaciones de textos respecto a su mensaje o intención comunicativa. En esta línea, Adam (1987, citado por Bassols y Torrent, 1997) plantea que, al ser un fenómeno complejo, resulta fundamental para la comprensión del texto, hacerlo desde una unidad constituyente pequeña, la que definió como secuencia: “red de relaciones jerárquicas; una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad dotada de una organización interna que le es propia” (p.24).

Según lo anterior, las secuencias textuales se entienden como uno de los niveles de organización del escrito, cuya estructura es propia y sus elementos se relacionan de forma ordenada. Asimismo, Calsamiglia y Tusón (1999) las definen como una combinación de enunciados con una disposición interna, jerárquica y estructurada.

Por su parte, Bassols y Torrent (1997) expresan la importancia de situarlas dentro de la estructura de un texto como una unidad constituida por propiedades elementales y proposiciones. De acuerdo a lo descrito, las secuencias aportan en el modo de organizar un discurso.

Las secuencias textuales desarrolladas por Adam, son las siguientes:

1.- Narrativa.

2.- Descriptiva.

3.- Argumentativa.

4.- Explicativa.

5.- Dialógica conversacional.

A continuación, y según los objetivos planteados en el presente estudio, se profundizará en la secuencia de tipo argumentativa.

2.6.1 Secuencia argumentativa

De acuerdo a las secuencias textuales definidas con anterioridad, Bassols y Torrent (1997) determinan que la acción de argumentar refiere a una operación discursiva que busca influir en la opinión de un receptor o receptores.

Respecto a esto último, se define a las secuencias argumentativas como prototípicas y con autonomía, cuyo fin está en “influir en las opiniones, actitudes o comportamientos del interlocutor, transformando en creíble o aceptable, un enunciado (conclusión), basado en otro enunciado (argumento)” (Adam 1991, citado en Bassols y Torrent, 1997, p.41). En definitiva, se plantea que, a partir de la argumentación, un enunciador pretende conseguir que un destinatario admita su conclusión.

Por su parte, Ducrot (1983) plantea el siguiente esquema para establecer secuencias argumentativas:



Figura 1. Secuencias argumentativas (p.170)

Las premisas corresponden a las bases en que se fundamentan los argumentos y que conducen a una conclusión o tesis. Las marcas argumentativas permiten conectar cada elemento para cohesionar el discurso argumentativo.

En tanto, para estructurar las secuencias argumentativas, Bassols y Torrent (1997) plantean la utilización de los siguientes recursos:

- Marcas de orden que introducen párrafos.

- Comillas y citas.
- Interrogación retórica.
- Guiones o rayas.
- Nexos que expresan causa y consecuencia.

En su conjunto, los recursos mencionados estructuran las secuencias para dar coherencia y cohesión al texto.

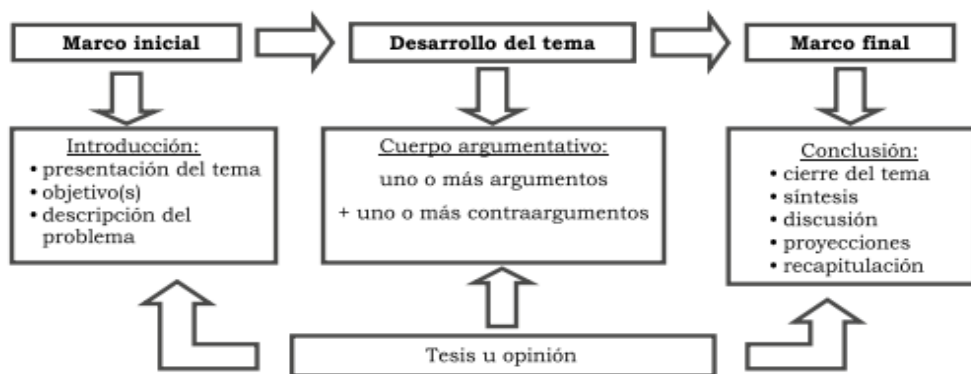
2.6.2 Hacia la construcción de una secuencia argumentativa: el ensayo

En párrafos anteriores, se determinó es que la argumentación es una operación del discurso que busca, a través de razones fundadas, influir en la opinión de otro. Para tales efectos, se presenta el ensayo como un tipo de texto correspondiente a una secuencia argumentativa predominante.

Según Weston (2006), el proceso de escritura de un ensayo influye directamente en el desarrollo de competencias argumentativas, lo que permite pensar por sí mismos en el propio proceso de aprendizaje, es decir, en sus habilidades metacognitivas.

En tanto, Errázuriz y Fuentes (2012) plantean que el ensayo es uno de los géneros académicos más leído y escrito por los estudiantes de educación superior, por lo que presentan el siguiente esquema que será utilizado para analizar la secuencia argumentativa en este tipo de escrito:

Figura 2. Esquema argumentativo (p. 211)



ESQUEMA ARGUMENTATIVO

El esquema plantea un marco inicial en el que se desarrolla la introducción y se exhibe la problemática; luego, en el desarrollo del tema, se da a conocer el cuerpo argumentativo, a partir de enunciados a favor y en contra. Por último, el marco final, en el que se presenta la conclusión del tema. Es importante destacar que la tesis puede ser incluida en cualquiera de las etapas descritas anteriormente, dependiendo de la organización y estructura propia del escrito.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente capítulo, se presenta la organización metodológica que fue utilizada para llevar a cabo la investigación. En primer lugar, se identifica el enfoque, luego se evidencia el tipo de estudio: Investigación – acción. Para desarrollar lo anterior, nos basaremos en Elliott (1993) con el fin de abordar los pasos propuestos por el autor.

Además, se expondrá el diseño de la investigación considerando el alcance descriptivo y explicativo. Esto refiere a que la indagación: “únicamente pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables que se refieren. Su objetivo no es indicar cómo se relacionan estas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.80). Al igual, como se destaca en la explicación anterior, se recogen datos que son seleccionados y luego explicados para que los estudiantes sepan cómo y cuándo utilizarlos en sus producciones textuales, por ejemplo, fenómenos cohesivos.

Como último lugar en el desarrollo de este estudio, están presentes los instrumentos que serán utilizados para organizar y reunir evidencias del proceso netamente tal, es por ello que se trabaja con rúbricas analíticas, bitácoras y entrevistas.

3.1 Enfoque metodológico

El presente estudio utiliza la metodología cualitativa, ya que, a través de análisis, descripciones, interpretaciones y recogida de datos, se logra obtener resultados que validan la investigación, en este caso: comprender el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, a partir de una intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitiva.

Una de las definiciones que otorgan Hernández y otros (2014) a la investigación cualitativa, corresponde a aquella que utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las interrogantes y revelarlas a lo largo del proceso de investigación. De esta manera, se va reafirmando lo que se pretende estudiar. Además, dicho estudio se vuelve dinámico, ya que se va estudiando el proceso de la escritura en los estudiantes, desde un primer análisis de los escritos como diagnóstico (ensayos), teniendo en cuenta la aplicación de fenómenos cohesivos; luego se trabaja en el desarrollo de mejoras mediante talleres remediales apoyando a los universitarios a avanzar en su producción textual, para finalmente, revisar un nuevo ensayo creado, luego de las intervenciones, en los que se pretende tener un alcance significativo, respecto al uso de fenómenos cohesivos a partir del desarrollo de habilidades.

Al momento de producir un texto argumentativo, el enfoque cualitativo se establece en la etapa de observación de la muestra (ensayos diagnósticos), en donde se encuentra el problema de investigación, el cual es analizado para evidenciar el uso de fenómenos cohesivos en dichos escritos, debido a la ausencia y/o abuso de éstos. Además, se explora la muestra, se describe y finalmente se concluye lo analizado.

3.2 Diseño de la investigación: descriptivo – explicativo

Debido a los objetivos planteados en la investigación, es que predomina el estudio descriptivo, que, tal como menciona Hernández y otros (2014), requiere indagar en algunas características de un grupo determinado de personas para, posteriormente proponer un análisis de la recopilación de datos obtenidos.

Es por esto, que la investigación describe previamente los elementos a utilizar en la investigación, por ejemplo, los fenómenos cohesivos debido a su importancia en la producción textual.

Además de poseer un carácter descriptivo, se evidencia un estudio explicativo, ya que, se responde a las preguntas de investigación, además de comprender el vínculo de dos o más criterios, jerarquía, categorías, entre otros; que predominan dentro de un contexto específico.

3.3 Tipo de estudio: investigación – acción

Existen diversos autores que han buscado generar cambios a partir de las problemáticas observadas en la práctica docente. Desde este punto de vista, Elliot (2000) plantea la investigación acción como una reflexión realizada con base en la relación de diversos aspectos del contexto en el que se encuentran insertos los actores educativos.

De acuerdo a lo anterior, el autor definió las siguientes características de la investigación acción:

1. Analiza situaciones humanas y sociales vividas por los docentes.
2. Su propósito es profundizar en el diagnóstico realizado por el profesor.
3. Adquiere una postura teórica, hasta profundizar en la problemática desde una mirada práctica.
4. Construye un "guion" sobre la explicación de la problemática y lo relaciona con otros hechos o contextos.
5. Interpreta las sensaciones y el actuar de quienes participan en el problema.

6. Utiliza el lenguaje descriptivo de los participantes.

7. Es validada a través del diálogo, por lo que implica a los participantes en la autorreflexión.

8. Permite un flujo libre de información entre los participantes.

En tanto, Kemmis (1989) desarrolla un modelo de investigación basado en ciclos de acción reflexiva referentes a la planificación, acción y evaluación de la acción, a partir de dos ejes específicos:

- a. Estratégico: constituido por la acción y la reflexión.
- b. Organizativo: constituido por la planificación y la observación.

Lo anterior, manifiesta el modelo utilizado en la presente investigación, cuya elección está dada, debido a que los ciclos posibilitan la autorreflexión a partir del conocimiento y la acción, así como también, permiten observar las problemáticas desde la propia realidad educativa.

Desde esta perspectiva, Sandín (2003) presenta la articulación de fases de planificación y actuación para generar el proceso de investigación-acción, basado en la propuesta de Lewin, de la siguiente manera:

1.- Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema

Supone la observación y la indagación reflexiva de un contexto determinado. A partir de esto, se levanta un problema o deficiencia como objeto de intervención.

La presente investigación acción identificó y determinó la problemática con base en la experiencia de la propia formación educativa y particularmente, en las dificultades que generan las instancias de producción de textos argumentativos en la educación superior.

2.- Elaboración de un plan de actuación

Luego de individualizar el problema, se debe elaborar un plan bajo la acción organizada de las decisiones y propuestas.

Se consideraron, para estos efectos, las fases propuestas por el Grupo Didactex (2003), enmarcadas en el desarrollo de habilidades metacognitivas que facilitaron la propia reflexión del aprendizaje.

3.- Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica

En esta fase al tener la recogida de datos, se activa el plan de acción.

Según lo anterior, se presenta la siguiente tabla que define las etapas de la intervención, respecto al uso de fenómenos cohesivos, bajo los criterios descritos en el plan de actuación.

| Fases | N° de clase | Procedimiento y estrategia metacognitiva |
|--|---|---|
| Acceso al conocimiento y planificación | 1° Clase diagnóstico | <p>En la primera fase, los estudiantes acceden al conocimiento a partir de preguntas claves que guiarán la producción de un ensayo. Reflexionan en torno a la estructura y planificación de la escritura, definiendo el tema, destinatario e intención comunicativa.</p> <p>Luego del análisis de los diagnósticos, se planifica un plan de intervención que contempla el uso de fenómenos cohesivos</p> |
| Acceso al conocimiento e intervención | 2° Clase coherencia y cohesión: conectores. | <p>En esta fase, a partir del análisis de tiras cómicas, los estudiantes abordan los contenidos de coherencia y cohesión, enfatizando su importancia en el proceso de escritura. Reflexionan en torno a preguntas acerca de la estructura de un texto para hacerlo comprensible. Se busca que la experiencia y los aprendizajes previos actúen como puente para interiorizar los nuevos conocimientos.</p> <p>Además, se comienza con el contenido de conectores, priorizando los de tipo causal, consecutivo, aditivo y temporal, con base en el análisis del diagnóstico.</p> |

| | | | |
|---|------|-----------------------------|--|
| Acceso al conocimiento e intervención | al e | 3° Clase pronominalización | Se accede al conocimiento a partir de fragmentos del diagnóstico del ensayo realizado por los estudiantes para graficar la presencia o ausencia de pronominalización. Los estudiantes reflexionan en torno a su proceso de escritura y cómo el fenómeno cohesivo aprendido favorece la producción textual y su posterior comprensión. |
| Acceso al conocimiento e intervención | al e | 4° Clase elipsis | Se accede al conocimiento a partir de fragmentos del diagnóstico del ensayo realizado por los estudiantes para graficar la presencia o ausencia de elipsis. Los estudiantes reflexionan en torno a su proceso de escritura y cómo el fenómeno cohesivo aprendido favorece la producción textual y su posterior comprensión. |
| Acceso al conocimiento, intervención y producción textual | al y | 5° Clase sustitución léxica | Se accede al conocimiento a partir de fragmentos del diagnóstico del ensayo realizado por los estudiantes para graficar la presencia o ausencia de sustitución léxica, ya sea por sinonimia, hiperonimia o valoración. Los estudiantes reflexionan en torno a su proceso de escritura y cómo el fenómeno cohesivo aprendido favorece la producción textual y su posterior comprensión. En la segunda parte de la sesión, se comienza el proceso de textualización del ensayo. |
| Producción textual | | 6° Clase textualización | Los estudiantes realizan la valoración de los aprendizajes significativos y comienzan el proceso de textualización. El docente supervisa el plan y las estrategias utilizadas para abordar y estructurar la planificación de la escritura del ensayo. |

4.- Reflexión e interpretación de resultados: replanificación

En este punto, Sandín (2003) manifiesta que además de la recogida de datos, se tiene que analizar y comprender el proceso vivido, a partir de la reflexión. Esta última, debe realizarse en torno a las etapas que formaron parte de la experiencia, así como también de las percepciones a nivel grupal y personal de la misma.

Lo anterior, es sistematizado a través de un informe que constituye las reflexiones de cierre de la investigación-acción y marca el posible inicio de la fase de replanificación.

3.4 Recolección de datos: instrumentos

Con respecto a los instrumentos a utilizar en esta investigación Hernández y otros (2006) hacen referencia a que la finalidad del estudio cualitativo es recuperar información o datos de las personas, comunidades, contextos, etc. de manera natural, es decir, tal cual como suceden.

La recolección de datos para esta indagación se basa principalmente en el cumplimiento del objetivo propuesto: comprender el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, a partir de una intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Según lo mencionado, y respecto al cumplimiento de los objetivos, se elaboraron instrumentos, entendidos estos según Hernández y otros (2014) como herramientas que permiten la recolección de datos.

Para el siguiente estudio, los tipos de instrumentos a utilizar son: rúbrica analítica de evaluación para los ensayos, pautas de bitácoras de observación, pautas de investigación, de seminario y de participantes y, por último, pauta de entrevista. A partir de estos recursos, se recurrió a diversas técnicas, definidas por Hernández y otros (2014) como el conjunto de procedimientos que permiten aplicar los instrumentos a la muestra seleccionada. Estas técnicas fueron, bitácoras y entrevista semiestructurada.

3.4.1 Rúbrica analítica

La rúbrica explicita los distintos niveles posibles de desempeño frente a una tarea (Sotomayor, Ávila, & Jéldrez, 2015, p. 12); en ella, se distinguen las dimensiones del aprendizaje a evaluar, permitiendo emitir juicios respecto de tareas propuestas o frente a situaciones naturales que se pretende observar.

Las dimensiones a evaluar son las siguientes:

| Dimensiones | Descripción |
|------------------------|--|
| Marcadores discursivos | Refiere a la organización global del texto, a partir de marcadores de apertura y cierre, desarrollo o progresión temática y estructuradores de la información (Portolés, 2007). |
| Conectores | Corresponde al uso de unidades lingüísticas que permiten enlazar ideas o segmentos textuales. |
| Uso de correferencia | Establece la riqueza del texto a partir del uso de mecanismos de correferencia: - Elipsis: proceso de eliminación lingüística que evita la redundancia en el texto (Gallego, 2011). - Pronominalización: recurso de sustitución a partir del uso de pronombres. - Sustitución léxica: mecanismo que evita la repetición léxica con base en la función entre relaciones de significados anteriores, posteriores o contextuales (Martínez, 2002). |

3.4.2 Bitácoras

Hernández, Fernández y Baptista (2006) proponen la bitácora como un instrumento de recolección de datos al permitir la realización de anotaciones, según lo que se observa o las impresiones que se tenga del ambiente. Por lo tanto, esta se utiliza como fuente primaria de obtención de datos de la realidad, en procesos pedagógicos desarrollados en las intervenciones. Además, el observador puede mencionar sus pensamientos e ideas de lo que está atendiendo continuamente, por lo cual, escribe cada detalle visualizado para, posteriormente, poder analizar todos los datos mencionados concluyendo con los resultados.

En la presente investigación, se utilizan cuatro bitácoras implementadas tanto para las participantes como para las investigadoras, con el fin de evidenciar un registro válido

y confiable de lo ocurrido tanto en la intervención, como también en el proceso de seminario.

3.4.2.1 Bitácora de observación

Según Hernández Sampieri y otros (2006), una observación cualitativa debe expresarse a través de todos los sentidos de quien realiza el análisis. Por lo tanto, la importancia de esta radica en la reflexión que es capaz de hacer el observador a partir de lo que visualiza. Con base en lo expuesto, es que la bitácora de observación fue utilizada como un instrumento fundamental para el registro de las sesiones, pero en el que el observador no interviene en la experiencia y solo busca documentar lo que ve en base a sus pensamientos, ideas, ambiente, entre otros, tanto de las participantes como de las docentes a cargo.

A continuación, se describen las dimensiones observadas:

| Categoría | Descripción |
|--|---|
| Situación de interacción | Describe la relación establecida entre el docente a cargo del taller y las estudiantes, a partir de la observación no participante. |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | Permite observar las actividades propuestas a lo largo de la intervención y cómo estas posibilitan el desarrollo de habilidades metacognitivas. |
| Fortalezas del proceso de intervención | Señala las fortalezas de las sesiones, a partir de la observación no participante. |
| Debilidades del proceso de intervención | Reconoce las debilidades de las sesiones, a partir de la observación no participante. |

3.4.2.2 Bitácora de investigación

Con respecto a la bitácora de investigación, Hernández y otros (2006), la definen como la documentación del proceso de análisis del propio investigador, además de los ajustes y modificaciones en torno a la intervención. En esta propuesta, se utilizó en la obtención de datos del proceso pedagógico desarrollado por las investigadoras a cargo de desarrollar los talleres, describiendo cada avance y/o cambio dentro de la investigación-acción.

La finalidad de este registro es entregar información con respecto a lo vivenciado (sentimientos, emociones, prejuicios, toma de decisiones, entre otros) u observado (comportamiento, actitudes, fortalezas, entre otros) en el proceso de intervención por parte del investigador. Se pretende dar una descripción detallada en relación a un individuo o contexto social, al cual se está estudiando. En el caso de la investigación-acción, esta tiene como objetivo robustecer la información obtenida por las bitácoras de las observadoras, para así tener una panorámica clara de la información obtenida durante el proceso de las sesiones.

| Categoría | Descripción |
|--|---|
| Situación de interacción docentes-estudiantes | Describe la relación que se establece entre las estudiantes y el docente, a partir de la visión de la investigadora a cargo de la intervención. |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | Analiza las actividades propuestas a lo largo de la sesión y cómo estas posibilitan el desarrollo de habilidades metacognitivas. |
| Fortalezas del proceso de intervención | Señala las fortalezas detectadas en las sesiones, a partir de la visión de la investigadora a cargo de su realización. |
| Debilidades del proceso de intervención | Reconoce las debilidades detectadas en las sesiones, a partir de la visión de la investigadora a cargo de su realización. |

3.4.2.3 Bitácora de seminario

Hernández y otros (2006) manifiestan que la importancia de la utilización de bitácoras como instrumento, radica en la posibilidad de realizar, a través de esta, una reflexión analítica del estudio realizado. En esta línea, la bitácora de seminario está orientada al registro del proceso vivido, en referencia a las actividades, acuerdos, experiencias y toma de decisiones, con la finalidad de evidenciar de manera veraz el desarrollo del trabajo de los seminaristas.

| Categoría | Descripción |
|----------------------------------|--|
| Fortalezas del proceso | Señala las fortalezas evidenciadas durante el proceso de seminario, relacionadas con el funcionamiento del equipo de investigadoras. |
| Oportunidades del proceso | Reconoce las posibilidades y oportunidades que el proceso de seminario otorgó, referidas a la labor del equipo de investigadoras. |
| Debilidades del proceso | Indica las debilidades evidenciadas durante el proceso de seminario, relacionadas con el funcionamiento del equipo de investigadoras. |
| Amenazas del proceso | Plantea las amenazas surgidas durante el proceso de seminario, enfocadas en los hechos y acciones que presentaron un riesgo para la continuidad del estudio. |
| Acuerdos | Destaca los acuerdos tomados durante el proceso de seminario. Específicamente, apunta a la toma de decisiones del equipo de investigadoras. |

3.4.2.4 Bitácora de participantes

En referencia a la bitácora de participantes, Hernández y otros (2006) expresan la importancia de solicitar a los estudiantes la escritura de diarios y bitácoras. En este sentido, el presente instrumento, recolecta las percepciones de las alumnas, acerca de lo vivenciado durante las intervenciones pedagógicas.

| Categoría | Descripción |
|--|---|
| Situación de interacción docentes-estudiantes | Plantea la relación establecida entre el docente y las estudiantes, a partir de lo descrito por las participantes. |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | Las estudiantes señalan cómo las actividades propuestas a lo largo de las intervenciones posibilitaron el desarrollo de sus habilidades metacognitivas. |
| Fortalezas del proceso de intervención | Describen las fortalezas de las sesiones, con base en la participación en estas. |
| Debilidades del proceso de intervención | Reconoce las debilidades de las sesiones, con base en la participación en estas. |

3.4.3 Entrevista semiestructurada

Canales (2013) denomina a la entrevista como una técnica de diálogo previamente decretado entre el indagador e individuo de la investigación, con la finalidad de detectar las posibles resoluciones a las interpelaciones propuestas sobre el proceso investigativo.

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, es importante aclarar que se ocupa la entrevista como instrumento, con el fin de recolectar evidencias verídicas de los participantes de la investigación. Además, se pretende reconocer las fortalezas y debilidades del proceso, como así mismo las dificultades que tuvieron los estudiantes para llevar a cabo la producción textual.

Las dimensiones de la entrevista a realizar son las siguientes:

| Dimensión | Descripción |
|---|---|
| Producción textual | Describe las apreciaciones de las estudiantes, antes, durante y después del proceso de producción textual. |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | Las estudiantes manifiestan cómo el proceso de revisión, a partir de las reflexiones realizadas durante las intervenciones, enriqueció sus producciones textuales. Además, indican fortalezas y debilidades evidenciadas durante el desarrollo del mismo. |
| Percepción de las intervenciones | Señalan las percepciones antes, durante y después de las intervenciones, así como también, valoran su participación en el estudio. |

3.5 Validez y confiabilidad

McMillan, Schumacher, & Sánchez (2005) definen la confiabilidad como los resultados que se repiten de forma consistente al aplicar un mismo instrumento. En esta línea, la investigación presenta instrumentos estructurados con base en el cumplimiento de los objetivos planteados en el estudio, así como también, un uso de los mismos, adecuado al contexto de la realidad intervenida.

Por otra parte, en relación a la rúbrica analítica, esta fue validada por un docente de la Universidad Católica Silva Henríquez, Licenciado en Letras, Mención Literatura y Lingüística Hispánicas y Máster en Docencia Universitaria, quien, a partir de lo revisado, entregó sugerencias en cuanto a redacción y conceptos que se tomaron en cuenta para fortalecer los aspectos deficientes y así poder realizar una óptima utilización del instrumento.

Las sugerencias dadas por el docente para realizar cambios en la rúbrica se presentan según fenómeno cohesivo y estructura del texto.

1. Marcadores discursivos: cantidad de fenómenos utilizados a nivel de texto completo.
2. Conectores: cantidad de fenómenos utilizados a nivel de párrafo.
3. Uso de correferencia: cantidad de fenómenos utilizados a nivel de párrafo, referidos a elipsis, pronominalización y sustitución léxica.
4. Cantidad de niveles de logro.
5. Formato del texto.
6. Redacción.

3.6 Escenario y participantes

Se entiende el escenario como el lugar físico en el que se llevará a cabo la investigación y en el cual se encuentran insertos sus participantes. La Universidad “Católica Silva Henríquez” inicia su proyecto educativo en el año 1982. Primeramente, con la creación del instituto Blas Cañas que nace con el apoyo del Cardenal Raúl Silva Henríquez, la que muy pronto, en el año 1990 es conocida como universidad. La casa de estudios ya mencionada se enfoca en contribuir un desarrollo integral en sus estudiantes, siempre teniendo en cuenta el legado del cardenal, que tiene como objetivo contribuir en ser parte de un establecimiento inclusivo e innovador.

Los participantes de la investigación e intervención son estudiantes de la universidad, específicamente un porcentaje de alumnos que cursan el segundo año de la carrera pedagogía en educación básica. Estos fueron escogidos por medio de los objetivos propuestos en esta investigación, ya que esta consta de un análisis enfocado en la visualización de fenómenos cohesivos que frecuentan los participantes cuando deben producir textos argumentativos (ensayos).

Los participantes seleccionados fueron estudiantes de segundo año de la carrera pedagogía general en educación básica, los cuales cursaban la asignatura Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) en Lenguaje, año 2017.

Estos fueron escogidos, ya que debían confeccionar un ensayo colegiado para las asignaturas de lenguaje y comunicación, ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales, referido a sus prácticas tempranas progresivas. Estos ensayos tienen la finalidad de describir el proceso de práctica inicial, es decir, desarrollar el escrito en base a sus experiencias tempranas dentro de la sala de clases. Además, se debe tener en cuenta la articulación de las asignaturas en el texto escrito.

En años anteriores se evidenció que los alumnos tenían problemas para dar coherencia y cohesión a sus escritos de CPC, por lo que se decide investigar cuáles realmente eran los problemas que presentaban los textos de los estudiantes los estudiantes.

3.7 Recogida de información

El análisis de los textos argumentativos escritos por los estudiantes de nivel 400 se realizó de la siguiente forma:

a. Análisis de los escritos a través del esquema oracional básico

En primer lugar, el grupo de investigación selecciono cierta cantidad de escritos, ya que se consideraron solo aquellos que quisieron participar de manera colaborativa con el proceso de investigación. La finalidad es que los escritos sean analizados a partir del esquema oracional básico, evidenciando con este los aciertos y desaciertos escriturales de los alumnos.

En segundo lugar, se pretende analizar los ensayos de la cátedra Interrogación y Producción de textos mediante el uso del esquema oracional básico, el que ayuda a diferenciar las oraciones de los párrafos de un ensayo y de igual manera orienta la coherencia y cohesión de la producción. En este sentido el trabajo investigativo se vio favorecido al momento de analizar los escritos, ya que se cuenta con un instrumento confiable para llevar a cabo el proceso.

En tercer lugar, se lleva este análisis a una tabla de especificaciones, la cual ayuda a segregar en qué nivel gramatical se encuentran los estudiantes de pedagogía en educación básica, ya que presenta niveles de logros: avanzado, intermedio, básico y deficiente. Esto es explicado con claridad en el anexo 1 (rúbrica analítica).

En cuarto lugar y al darnos cuenta de la deficiencia en que se encontraban los alumnos, se planifican intervenciones (talleres) que ayudan a estos jóvenes a mejorar sus redacciones.

b. Análisis de pauta de bitácoras

Para comenzar se citó a reuniones de seminaristas, en donde al leer y analizar las bitácoras se logró levantar diversos criterios, los cuáles fueron utilizados en las pautas de observación, investigadoras y participantes; cuyas categorías son situación de interacción, desarrollo del proceso metacognitivo, fortalezas y debilidades del proceso. Además de la bitácora de seminario, que está referida específicamente a la toma de decisiones por parte de las investigadoras.

c. Análisis de ensayos (post talleres remediales)

Al finalizar los talleres remediales, cuatro días después se realizó la entrega de los ensayos de la cátedra de CPC, los cuales se solicitó que enviaran al correo del grupo de seminario además de realizarlo a sus profesores de universidad.

En primer lugar, se designaron entre uno o dos ensayos para ser analizados por cada una de las integrantes del seminario, a través del esquema oracional básico en donde se evidenciaría los aciertos y falencias presentes en sus escritos, con el esquema se revisaría la presencia de coherencia, cohesión y de los fenómenos cohesivos, ya sean, conectores, marcadores discursivos, pronominalización, elipsis, sustitución léxica y correferencia.

En segundo lugar, a partir de lo analizado en los ensayos y según la presencia de los fenómenos anteriormente descritos, se completó la tabla analítica, la cual presenta el nivel (deficiente, básico, intermedio y avanzado) alcanzado por los estudiantes luego de asistir a los talleres.

Por último, se realizan los gráficos de los resultados obtenidos de los ensayos diagnósticos (versión A) con los de post intervención (versión B), comparando y analizando resultados minuciosamente, con el propósito de evidenciar las deficiencias y avances en las producciones escritas por los estudiantes.

6.7.1 Facilidades y dificultades de la recogida de información

Una de las facilidades en el proceso de recogida de información, fue contar con los escritos de los estudiantes pertenecientes a la cátedra Interrogación y Producción de Textos, ya que es considerado como diagnóstico dentro de la investigación, y está no tuvo que ser creada por las investigadoras ni desarrollada por los alumnos. Aquello aporta en el tiempo que se designa a la investigación, haciendo está más expedita. Además, el análisis se llevó a cabo teniendo como herramienta el “esquema oracional básico”. Este permite identificar de mejor manera los fenómenos cohesivos presentes en el texto y también si estos son debidamente ocupados, advirtiendo así la deficiencia de los escritos universitarios. Sin embargo, se presentaron dificultades en el proceso de análisis post talleres remediales. Uno de ellos fue la tardanza con que se tuvo acceso a los escritos, perjudicando el proceso de análisis que se llevó a cabo por las investigadoras.

3.8 Plan de análisis

En este apartado se describen las fases para la realización del análisis de los instrumentos utilizados para cumplir con los objetivos planteados en la investigación.

Para efectos del presente estudio se llevaron a cabo dos tipos de análisis:

- Descriptivo estadístico: permite ordenar, organizar y presentar los datos obtenidos, lo que entrega la posibilidad de profundizar en su estructura y en los factores o características significativas para el análisis (Hernández y otros, 2014).

- Contenido: facilita la descripción sistemática y objetiva, a partir del levantamiento de categorías de análisis por parte de los investigadores (Hernández y otros, 2014).

De acuerdo a lo mencionado, a continuación, se describen las etapas del análisis realizado.

1.- Análisis descriptivo estadístico del texto diagnóstico y final: en primera instancia se revisó, tabuló y analizó el diagnóstico o primer escrito entregado por los y las estudiantes, a partir de la rúbrica analítica desarrollada y las categorías que esta pretendía evaluar. Como ha sido mencionado anteriormente, el diagnóstico analizado fue elaborado por los profesores a cargo del curso CPC de lenguaje y no por las investigadoras a cargo del estudio.

Posteriormente, se trabajó de la misma forma, el producto o versión final del escrito entregado, con base en la rúbrica mencionada con anterioridad.

Finalmente, se realizó un análisis comparativo entre las dos versiones, tabulando los datos arrojados y focalizando los avances obtenidos en el uso de fenómenos cohesivos, a partir de las habilidades metacognitivas desarrolladas en el proceso.

2.- Análisis de contenido de las bitácoras: se llevó a cabo a partir de la reflexión analítica de 4 bitácoras: a) observación: referentes a los datos obtenidos en cada sesión por parte de un observador no participante, b) investigación: refleja los comentarios de las docentes a cargo de cada sesión, c) seminario: recoge el desarrollo de las actividades acordadas en el proceso y d) participantes: manifiesta las percepciones de las estudiantes que fueron parte de las intervenciones pedagógicas.

3.-Análisis de contenido de las entrevistas: finalmente, se realizó un último análisis de carácter cualitativo, correspondiente a una entrevista a dos participantes, con la finalidad de conocer las percepciones antes, durante y después de la intervención, enfocadas en el proceso del que fueron parte.

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A lo largo de la investigación, basándose en los instrumentos mencionados anteriormente, lo cual llevará finalmente al análisis de dichos productos.

A continuación, se exhibe, en primer lugar, al análisis general de los ensayos de los estudiantes universitarios, mediante la versión diagnóstica y en paralelo la versión de los escritos después de las intervenciones. Dicho análisis está realizado con base en la rúbrica construida, cuya finalidad es identificar el uso de fenómenos cohesivos en textos argumentativo, en este caso un ensayo.

Luego, se da inicio al análisis de variadas bitácoras; tales como: observación, investigación, de los participantes y de seminario con el objetivo de abarcar todos los aspectos importantes en la investigación, enfocándose en el proceso inicial de escritura, el desarrollo de talleres y el escrito final, después de la intervención.

Finalmente, se comentan los resultados obtenidos en las entrevistas, los que refieren a las percepciones de las estudiantes antes, durante y después de los talleres, y cómo influyó el desarrollo de habilidades metacognitivas en su proceso de escritura.

Si bien la información se presenta en forma de datos estadísticos, el foco sigue estando en el análisis cualitativo de los resultados, por lo que el enfoque de investigación sigue siendo el mismo.

4.1 Análisis de escritos mediante rúbrica de fenómenos cohesivos

El instrumento fue aplicado a alumnos de Pedagogía en Educación Básica, año 2017 bajo el marco de los cursos CPC, en escritos de ensayos de carácter argumentativos, tanto en la versión diagnóstica como en la versión final.

Dentro de la versión diagnóstica fueron analizados 16 ensayos, de los cuales 3 alumnos fueron los que acudieron al taller constantemente. Por otro lado, en la versión final fueron analizados 11 ensayos, ya que algunos de los seleccionados en el proceso de diagnóstico no fueron enviados en la versión final.

La finalidad del análisis del diagnóstico está en conocer las competencias que los estudiantes tienen adquiridas antes de las intervenciones, respecto a fenómenos cohesivos, los cuales abordan uso de conectores, marcadores discursivos y uso de correferencia. Posteriormente, y luego de realizar talleres enfocados en el desarrollo de habilidades metacognitivas, se analiza el escrito final, respecto a lo descrito en la rúbrica mencionada.

Resulta importante destacar que la rúbrica tiene una constitución de cuatro niveles de desempeño: avanzado, intermedio, básico y deficiente, que hacen referencia al uso de fenómenos cohesivos por párrafo escrito.

Por último, cabe mencionar que el proceso de talleres remediales comienza con la visualización de conectores, ya que se distingue este como el fenómeno cohesivo más utilizado en los escritos de los estudiantes. Sin embargo, se advierte un uso erróneo de aquel.

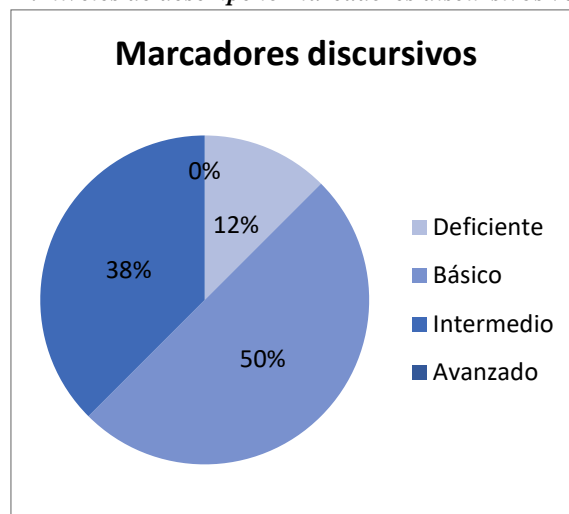
Uso de fenómenos cohesivos

En primer lugar, se efectúa una observación de los fenómenos cohesivos presentes en la manera general, recogiendo tanto los resultados de la versión A diagnóstica y la versión B final, para luego continuar con el estudio específico de los recursos desarrollados durante la investigación.

4.1.1 Uso de marcadores discursivos

4.1.1.1 Versión A ensayo diagnóstico

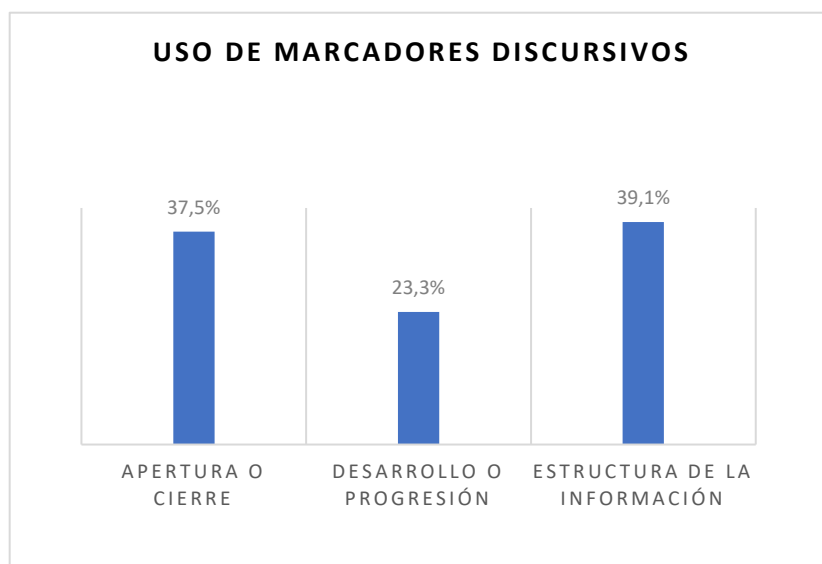
Gráfico N° 1: niveles de desempeño marcadores discursivos versión A



El gráfico anterior muestra el nivel de desempeño de los participantes, referidos a marcadores discursivos. Los niveles están determinados por la rúbrica de evaluación, contemplada en 4 niveles de logro: deficiente, básico, intermedio y avanzado.

Teniendo en total 16 escritos, se presentan resultados en porcentajes, arrojando que un 38% de los estudiantes se encuentran en un nivel intermedio al momento de producir textos argumentativos, es decir, utilizan dos marcadores diferentes. Un 50% de los participantes se ubica en un nivel básico, utilizando solo 1 marcador discursivo. En tanto, un 12% se ubica en nivel deficiente, no utilizando marcadores discursivos; ningún participante se logró posicionar en un nivel avanzado, donde debían ocupar más de tres marcadores discursivos diferentes utilizándolos de manera adecuada.

Gráfico N° 2: uso de marcadores discursivos versión A



El gráfico representa el uso de marcadores discursivos, utilizados en la versión A de los ensayos, es decir, los diagnósticos realizados antes de las intervenciones. Se visualiza que los participantes utilizan frecuentemente marcadores de estructura de la información con un 39,1%. Asimismo, utilizan los marcadores referidos a apertura o cierre con un 37,5%. Finalmente, los menos utilizados, son los marcadores de desarrollo o progresión temática con un 23,3%.

4.1.1.2 Versión B ensayo final

Gráfico N° 3: niveles de desempeño marcadores discursivos versión B

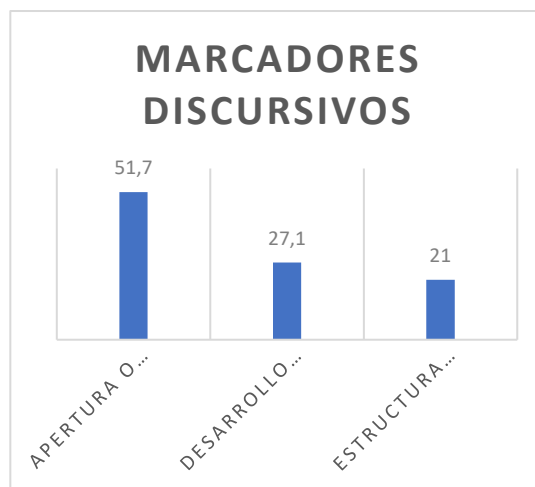


El gráfico anterior muestra el nivel de desempeño utilizado por los participantes de las intervenciones, referidos a marcadores discursivos. Los niveles están determinados por

la rúbrica de evaluación, contemplada en 4 categorías: deficiente, básico, intermedio y avanzado.

Teniendo como total 11 escritos, se presentan resultados en porcentajes, arrojando que un 46% de los estudiantes se encuentran en un nivel intermedio al momento de producir textos argumentativos, es decir utilizan dos marcadores diferentes. Un 18% de los participantes se ubica en un nivel básico, utilizando solo 1 marcador discursivo, mientras, un 18% se encuentra en el nivel deficiente, que no utiliza marcadores discursivos. Finalmente, un 18% se posicionó en un nivel avanzado, utilizando más de tres marcadores discursivos diferentes.

Gráfico N° 4: uso de marcadores discursivos versión B

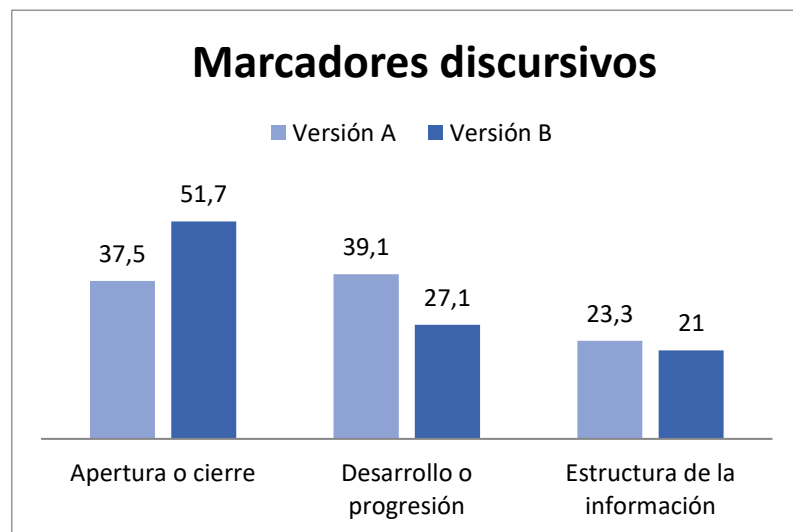


El gráfico representa el uso de marcadores discursivos, utilizados en la versión B de los ensayos, es decir, una vez realizadas las intervenciones. Se visualiza que los participantes utilizan frecuentemente marcadores de apertura o cierre con un 51,7% seguido por los de desarrollo o progresión temática con un 27,1% y finalizando con los estructuradores de la información con un 21%.

4.1.1.3 Análisis comparativo versión A y B

A continuación, se exhibe de manera comparativa, el gráfico el uso de marcadores discursivos, a partir de los análisis realizados en torno a los escritos de los estudiantes, tanto de la versión diagnóstico como la versión final.

Gráfico N° 5: comparación uso de marcadores discursivos versión A y B



A través del gráfico, se puede visualizar que, respecto al uso de marcadores discursivos, entre la versión A y B se nota un cambio en el uso de estos. Respecto a los marcadores de apertura o cierre se visualiza que en la versión A se utiliza en un 37,5% y en la versión un 51,7% aumentando significativamente el uso de estos en un 14,2%. En el uso de marcadores de desarrollo o progresión temática, se visualiza una baja referida a la versión B, ya que en una primera instancia se utilizaron en un 39,1% y luego en un 27,1% dando como baja un 12%. Finalmente, los estructuradores de la información tuvieron una leve diferencia pasando de una versión A de un 23,3% a una versión B de 21% dando como diferencia 2,3%.

A partir de lo expuesto, se dan ejemplos del uso de marcadores discursivos en la versión A y B

Ejemplo uso de marcadores discursivos versión A, estudiante 16

La lectoescritura es el proceso inicial que se enfrenta el ser humano, obteniendolas habilidades necesarias, según el modelo implementado por el establecimiento enseñado, cambiando rotundamente al ser, que esta sujeto a un antes y después en la vida de él. Es un proceso profundo que ayuda a decodificar, expresar y comunicarse, dando como función el aprender la lectura y escritura, teniendo relación directa con la cultura y el contexto social, en donde es desarrollado.

Se observa falta de marcador discursivo que permite darle al texto una cohesión relacionando las ideas que se exponen en este párrafo. Por ejemplo, “*Se refiere a un proceso profundo...*”.

Ejemplo uso de marcadores discursivos versión B, estudiante 1

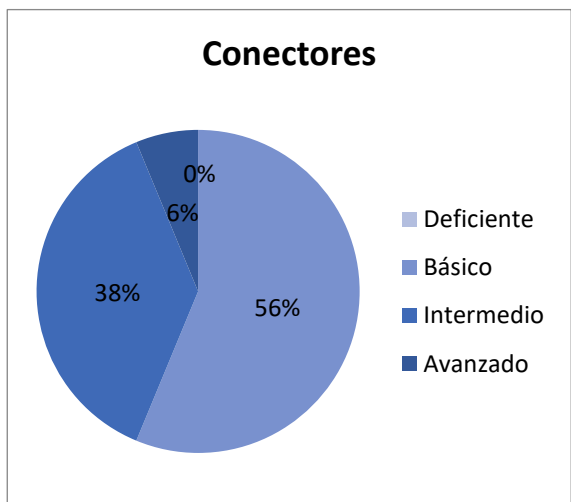
Para aprender a leer es necesario aprender a pensar de otra manera, con un ambiente favorable para el aprendizaje, para el caso del estudiante,

Se observa una repetición de la palabra “aprender”, que podría elidirse y con ello el texto tendría coherencia y no perdería su sentido.

4.1.2 Uso de conectores

4.1.2.1 Versión A ensayo diagnóstico

Gráfico N° 6: niveles de desempeño conectores versión A

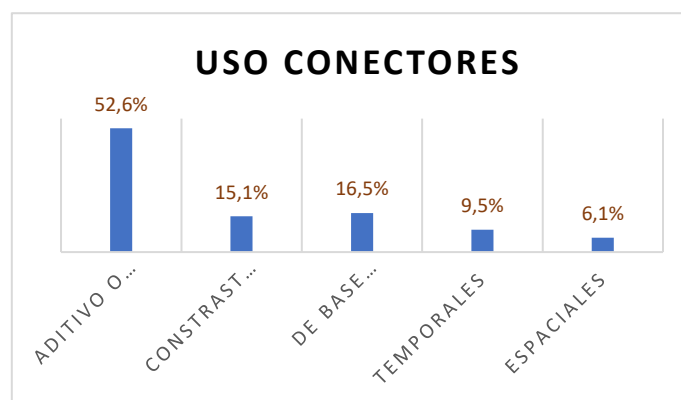


El gráfico anterior es representativo del nivel de desempeño obtenido por los participantes de las intervenciones, respecto al uso de conectores. Los niveles están

determinados por la rúbrica de evaluación, contemplada en 4 categorías: deficiente, básico, intermedio y avanzado.

Considerando un total de 16 escritos, se presentan resultados en porcentajes, arrojando que solo 1 estudiante alcanzó el nivel avanzado proporcionando 6% como dato estadístico, donde debía utilizar más de tres conectores diferentes por párrafo empleados de manera correcta. Luego, se identifica que un 38% está en nivel intermedio, presentando tres conectores diferentes, por párrafo, frecuentemente bien empleados, es decir el 50% de estos está correctamente empleado. Un 56% de estudiantes se ubica en la categoría básica, donde el escrito presenta escasez de conectores (uno o dos) por párrafo, además se visualiza repetición de estos, frecuentemente mal empleados, es decir, menos del 50%. Finalmente, ningún participante se ubicó en el nivel deficiente utilizando enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores, o bien, presentando habitualmente errores.

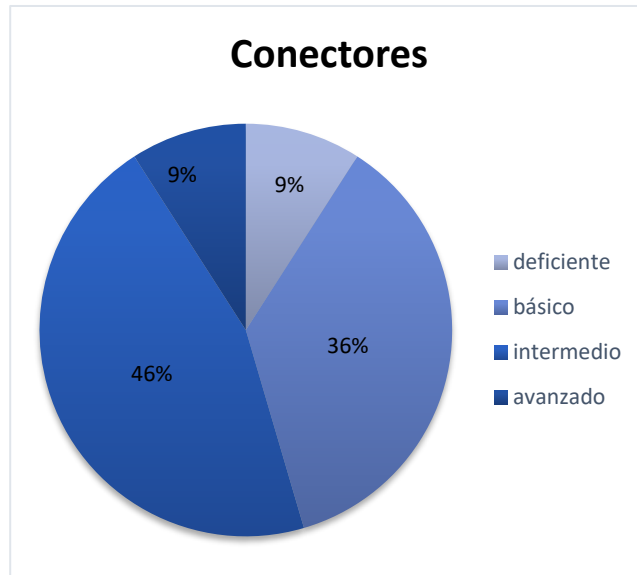
Gráfico N° 7: uso de conectores versión A



El gráfico representa el uso de conectores, utilizados en la versión A de los ensayos, es decir, los ensayos diagnósticos realizados antes de las intervenciones. Se visualiza que los participantes utilizan con mayor frecuencia los conectores de tipo aditivo o sumativo con un 52,6% de uso. Luego siguen los conectores contraargumentativos y de base causal con un 15,1% y 16,5% respectivamente. En tercer lugar, se observa el uso de conectores temporales con un 9,5% para finalizar con los de tipo espacial con un 6,1% del uso.

4.1.2.2 Versión B ensayo final

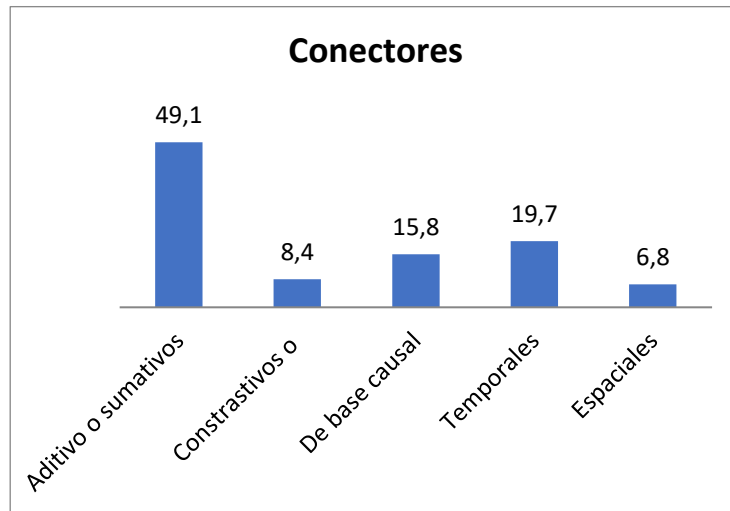
Gráfico N° 8: niveles de desempeño conectores versión B



El gráfico anterior es representativo al nivel de desempeño obtenidos por los participantes de las intervenciones, referidos a uso de conectores. Los niveles están determinados por la rúbrica de evaluación, contemplada en 4 categorías: deficiente, básico, intermedio y avanzado.

Teniendo como total 11 escritos, se presentan resultados en porcentajes, arrojando que el 9 % alcanzó el nivel avanzado, donde debía utilizar más de tres conectores diferentes por párrafo empleados de manera correcta. Luego, se identifica que un 46% está en nivel intermedio, presentando tres conectores diferentes, por párrafo, frecuentemente bien empleados, es decir el 50% de estos está correctamente empleado. Un 36% de estudiantes se ubica en la categoría básica, donde el escrito presenta escasez de conectores (uno o dos) por párrafo, además se visualiza repetición de estos, frecuentemente mal empleados, es decir menos del 50%. Finalmente, el 9% de los participantes se ubicó en el nivel deficiente, utilizando enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores, o bien, presentando frecuentemente errores.

Gráfico N° 9: uso de conectores versión B

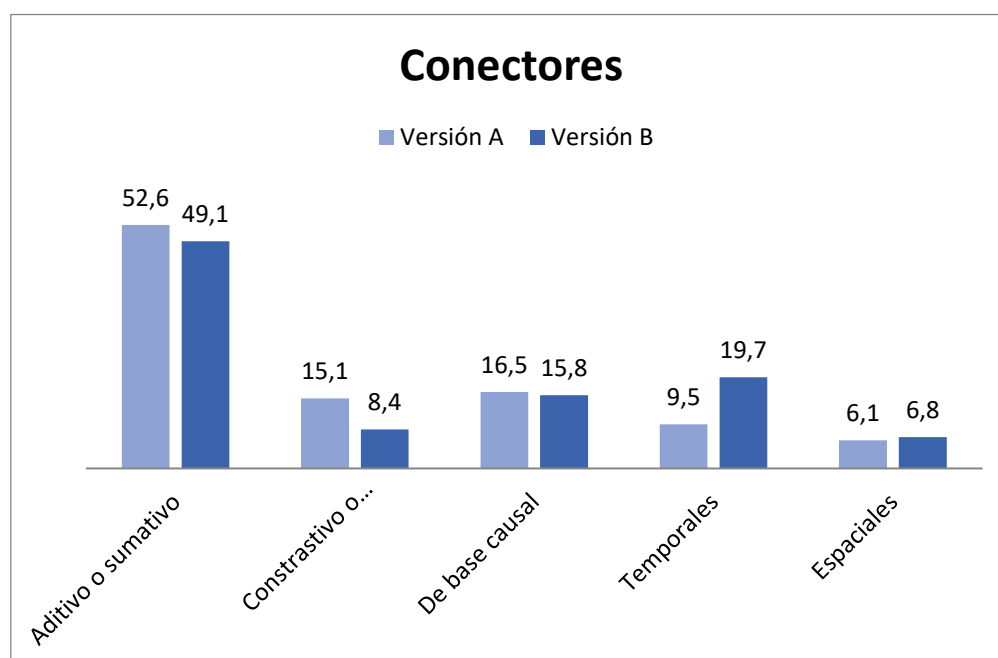


El gráfico representa el uso de fenómenos cohesivos referidos a sustitución léxica, utilizados en la versión B de los ensayos, es decir, una vez realizadas las intervenciones. Se visualiza que los participantes utilizan con mayor frecuencia los conectores de tipo aditivo o sumativo con un 49,1% de uso. Luego siguen los conectores temporales y de base causal con un 19,7% y 15,8% respectivamente, para finalizar con los de tipo contraargumentativo y espacial con un 8,4% y un 6,8%.

4.1.2.3 Comparación versión A y B

A continuación, se exhibe de manera gráfica el uso de conectores, a partir de los análisis realizados en torno a los escritos de los estudiantes, tanto de la versión diagnóstico como la versión final.

Gráfico N° 10: comparación uso de conectores versión A y B



A través del gráfico, se puede visualizar que respecto al uso de conectores los participantes de las intervenciones utilizan, en la mayor parte del escrito, conectores aditivos o sumativos, tanto en la versión A con un 52,6% como en la versión B con un 49,1% reflejando una baja en el uso en la versión B con un 3,5%. Asimismo, los siguen en uso los conectores temporales, los cuales experimentaron un aumento en su uso en la versión B, pasando de un 9,5% a un 19,7% incrementando en este nuevo escrito en un 10,2%. Los conectores de base causal se mantuvieron, reflejando una baja en la versión B de un 0,7%. Lo mismo ocurre con los conectores espaciales, que en este caso aumentan en un 0,7% en la versión B. Finalmente, los conectores Contraargumentativos reflejan una baja, pasando del 15,1% del uso en la versión A, a un 8,4% en la versión B, reflejando una diferencia del 6,7%.

Para ejemplificar el uso de conectores en el proceso de intervención, se presentan los siguientes:

Ejemplo uso de conectores versión A, estudiante

Que los niños **y** niñas jueguen **y** creen cosas producen que los niños **y** niñas logren asociar sus conocimientos previos con las herramientas de alfabetización formal así poco a poco mejorando su nivel escolar estos niños **y** niñas parten su

El texto seleccionado, se aprecia la utilización abusiva de conectores aditivos, lo que merma el entendimiento de lo que quiere expresar el estudiante.

Ejemplo uso de conectores versión B, estudiante 14

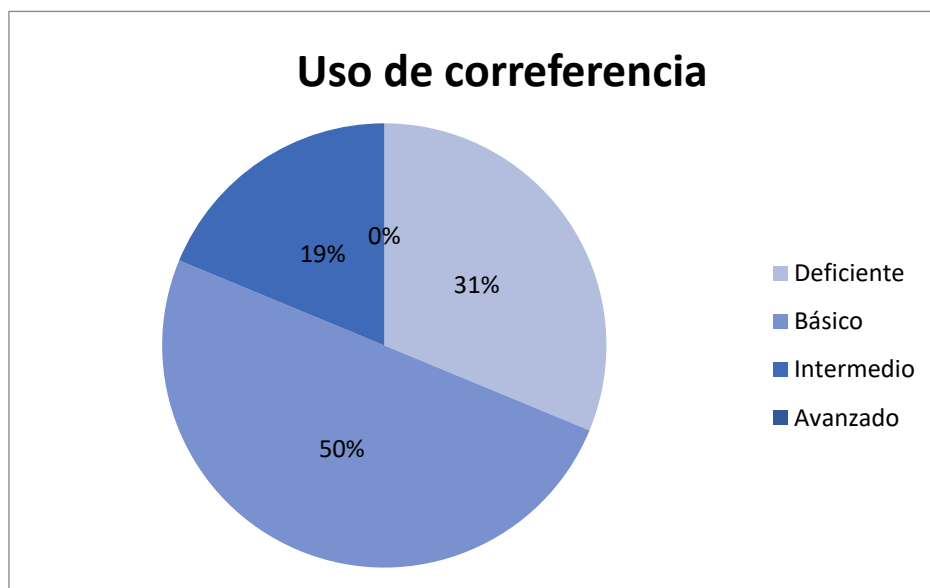
En esta práctica temprana progresiva se pudo percatar de la profesora en esta asignatura que ocupa el libro de clases como principal estrategia para los contenidos enseñados, independiente si todos lo poseen o no, no teniendo en cuenta el conocimiento de sus alumnos, y muy poco del conocimiento de estrategias, ya que a los estudiantes no les motivaba hacer sus tareas mediante el libro, porque era algo que hacían siempre y no todos comprendían de esa manera.

Se evidencia la utilización de conectores de base causal y los contraargumentativos, que resultan necesarios al momento de realizar la escritura de un ensayo, puesto que son los más importantes dentro de este tipo de texto.

4.1.3 Uso de correferencia

4.1.3.1 Versión A ensayo diagnóstico

Gráfico N° 11: niveles de desempeño correferencias versión A



El siguiente gráfico muestra el nivel de desempeño obtenido por los participantes de las intervenciones, referidos al uso de correferencia, el cual engloba la elipsis, pronominalización y sustitución léxica. Los niveles están determinados por la rúbrica de evaluación, contemplada en 4 rangos: deficiente, básico, intermedio y avanzado.

Teniendo como total 16 escritos, se presentan resultados en porcentajes, arrojando que un 0% de los estudiantes están en el nivel avanzado, es decir, ningún texto presenta el empleo de tres o más recursos correferenciales diferentes por párrafo utilizados de manera adecuada. Luego se observa que un 50% de los estudiantes se ubica en un nivel básico, empleando un recurso correferencial. Un 19% de los participantes se ubica en

un nivel intermedio, utilizando dos recursos correferenciales diferentes o dos iguales de manera adecuada por párrafo. Finalmente, el 31% se encuentra en un nivel deficiente no presentando recursos correferenciales.

4.1.3.2 Versión B ensayo final

Gráfico N° 12: niveles de desempeño correferencias versión B



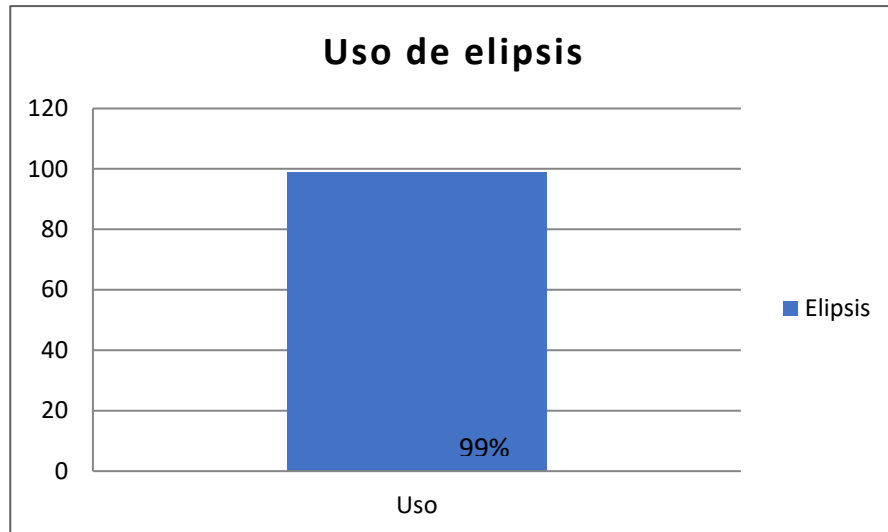
El siguiente gráfico muestra el nivel de desempeño obtenido por los participantes de las intervenciones, referidos al uso de correferencia, el cual engloba la elipsis, pronominalización y sustitución léxica. Los niveles están determinados por la rúbrica de evaluación, contemplada en 4 rangos: deficiente, básico, intermedio y avanzado.

Teniendo como total 11 escritos, se presentan resultados en porcentajes, arrojando que un 17% de los estudiantes están en el nivel avanzado, es decir presenta el empleo de tres o más recursos correferenciales diferentes por párrafo utilizados de manera adecuada. Luego de observa que un 33% de los estudiantes se ubica en un nivel básico, empleando un recurso de correferencia. Un 33% de los participantes se ubica en un nivel intermedio, utilizando dos recursos correferenciales diferentes o dos iguales de manera adecuada por párrafo. Finalmente, el 17% se encuentra en un nivel deficiente no presentando dichos recursos.

4.1.3.1 Elipsis

4.1.3.1.1 Versión A ensayo diagnóstico

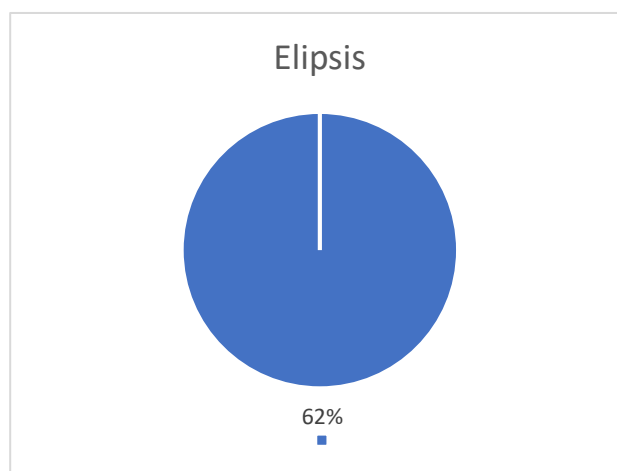
Gráfico N° 13: niveles de desempeño correferencias versión A



El gráfico representa el uso de elipsis, utilizados en la versión A de los ensayos, es decir, los ensayos diagnósticos realizados antes de las intervenciones. Se visualiza que el uso de este fenómeno cohesivo representa el 99% del uso frecuente, es decir los participantes tienen un alto uso de este fenómeno, aunque en ocasiones no esté utilizado de manera adecuada.

4.1.3.1.2 Versión B ensayo final

Gráfico N° 14: uso de elipsis versión B

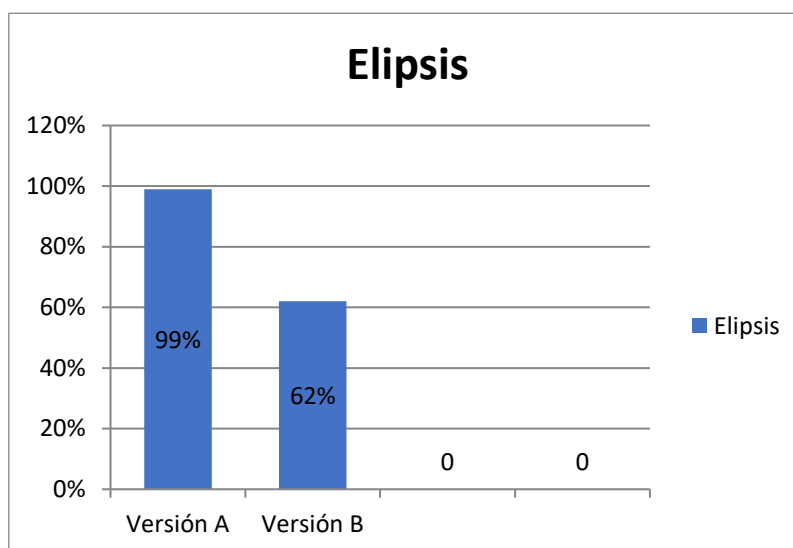


El gráfico representa el uso de elipsis, utilizados en la versión B de los ensayos, es decir, una vez realizadas las intervenciones. Se visualiza que el uso de este fenómeno

cohesivo representa el 62% del uso frecuente, es decir, los participantes tienen un alto uso de este fenómeno.

4.1.3.1.3 Comparación versión A y B

Gráfico N° 15: comparación uso elipsis versión A y B



A través del gráfico, se puede visualizar que en la versión A se utilizó la elipsis en un 99%, asimismo en la versión B se utilizó en un 62% dando una diferencia del 37%. Esto se puede explicar mediante el uso que se le da a este fenómeno, ya que en la primera versión había menos uso de otros fenómenos cohesivos, por lo que abundaba el uso de elipsis, bien o mal utilizado. Sin embargo, en la versión B el uso de otros fenómenos cohesivos aumentó, dejando en un segundo plano la elipsis.

Para ejemplificar el uso de elipsis en el proceso de intervención, se presentan los siguientes ejemplos:

Ejemplo de elipsis versión A, estudiante15

La lectoescritura es el proceso inicial que se enfrenta el ser humano, obteniendolas habilidades necesarias, según el modelo implementado por el establecimientoenseñado, cambiando rotundamente al ser, que esta sujeto a un antes y después en la vida de él. Es un proceso profundo que ayuda a decodificar, expresar y comunicarse, dando como función el aprender la lectura y escritura, teniendo relación directa con la cultura y el contexto social, en donde es desarrollado.

Se observa falta de marcador discursivo que permite darle al texto una cohesión relacionando las ideas que se exponen en este párrafo. Por ejemplo, “Se refiere a un proceso profundo...”.

Ejemplo de elipsis versión B, estudiante7

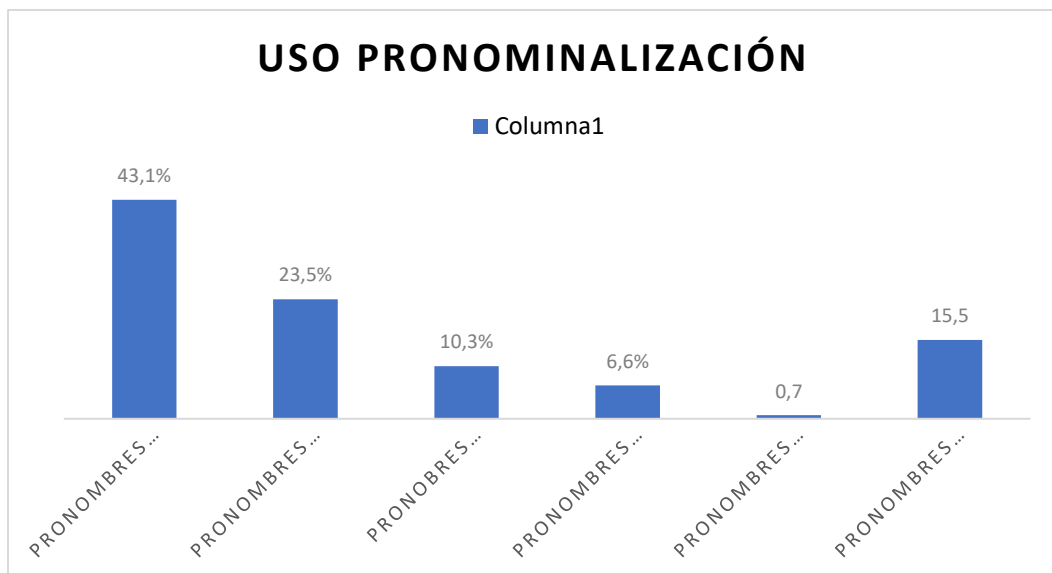
Para aprender a leer es necesario aprender a pensar de otra manera, con un ambiente favorable para el aprendizaje, para el caso del estudiante,

Se observa una repetición de la palabra “aprender”, que podría elidirse y aun así el texto tendría coherencia y no perdería su sentido.

4.1.3.2 Pronominalización

4.1.3.2.1 Versión A ensayo diagnóstico

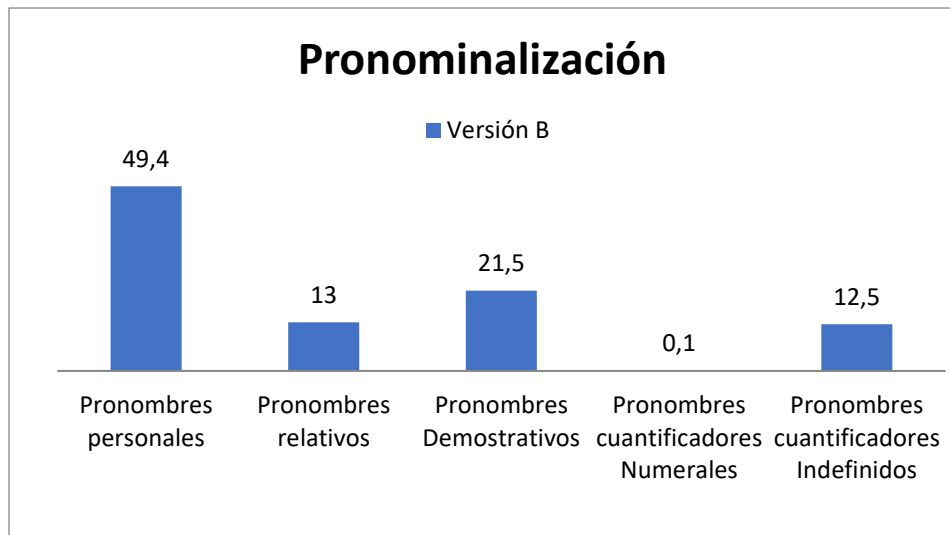
/Gráfico N° 16: uso de pronominalización versión A



El gráfico representa el uso pronominalización, utilizada en la versión A de los ensayos, es decir, los ensayos diagnósticos realizados antes de las intervenciones. Se visualiza que los participantes utilizan con mayor frecuencia los pronombres de tipo personal y relativo con un 43,1% y 23,5%, respectivamente. Luego, con un 10,3% y un 15,5% ubican los pronombres demostrativos y los cuantificadores indefinidos. Finalmente, y con un bajo uso, se ubican los pronombres posesivos con 6,6% y con un 0,7% los cuantificadores numerales.

4.1.3.2.2 Versión B ensayo final

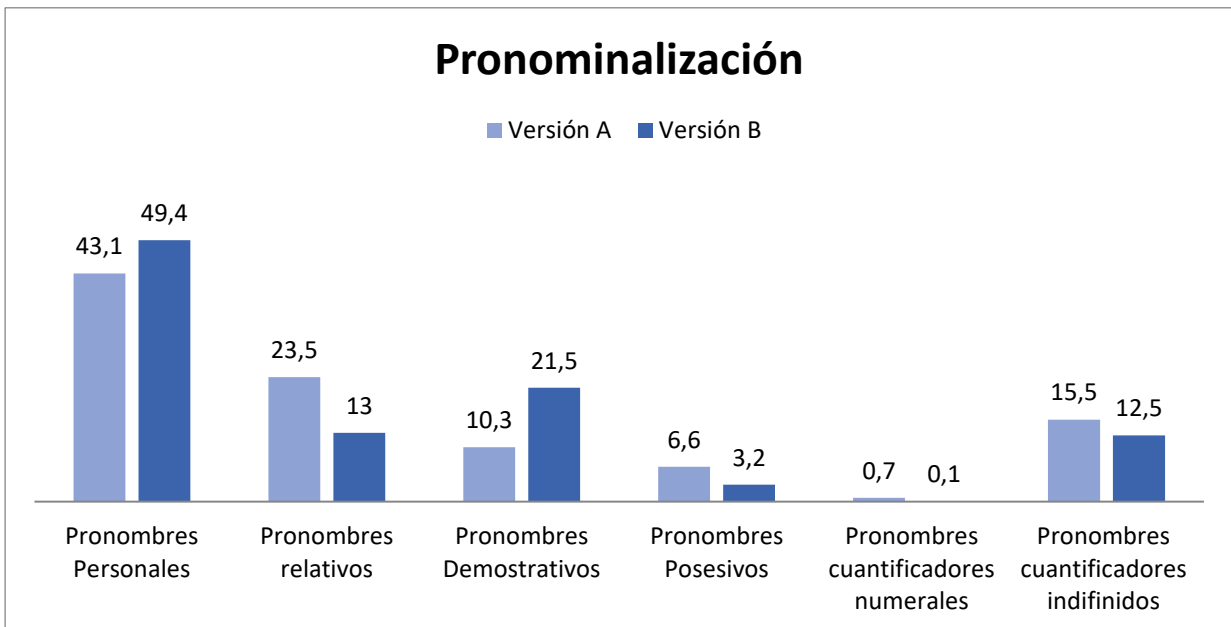
Gráfico N° 17: uso de pronominalización versión B



El gráfico representa el uso pronominalización, utilizados en la versión B de los ensayos, es decir, una vez realizadas las intervenciones. Se visualiza que los participantes utilizan con mayor frecuencia los pronombres personales con 49.4%. Luego con 21,5 % se ve el uso de pronombres demostrativos. En tercer lugar, se ubican los relativos y cuantificadores indefinidos con un 13% y un 12,5%. Finalmente, y con un uso casi nulo del 0.1%, se ubican los cuantificadores numerales

4.1.3.2.3 Comparación versión A y B

Gráfico N° 18: comparación uso de pronominalización versión A y B



A través del gráfico, se puede visualizar que respecto al uso de pronominalización, los participantes de la intervención utilizan con mayor frecuencia, los pronombres personales aumentando de un 43.1% en la versión A, a un 49,4% en la versión B, dando una diferencia del 6,3%. Posteriormente, el uso de pronombres relativos experimentó una baja del 10,5% de la versión A, a la B. Luego, los pronombres demostrativos sufren un aumento, pasando del 10,3% en la versión A, a un 21,5 en la B, este aumentó significativamente en un 11,2%. Los pronombres cuantificadores indefinidos también sufren un cambio bajo pasando del 15,5% en la versión A al 12,5% en la versión B del uso en los escritos. Lo mismo ocurre con los pronombres posesivos que pasan de un 6,6% al 3,2%. Finalmente, se encuentran los cuantificadores numerales, que, si ya tenían un bajo uso, en la versión B experimenta una baja aun mayor pasando del 0,7% versión A, al 0.1% versión B.

Para ejemplificar el uso de pronominalización en el proceso de intervención, se presentan los siguientes ejemplos:

Ejemplo uso de pronominalización versión A, estudiante 8

El proceso de alfabetización es uno de los más esperados por las personas que se relacionan con los nuevos estudiantes y por los mismos, ya que **estas** dan el pie a las demás áreas del conocimiento ya que todas recurren a ella, muchas veces **estos** mismos agentes responsabilizan a los docentes como los actores principales de **este** proceso, desligándose totalmente de la responsabilidad que tienen ellos en **este** tan anhelado proceso. Junto con ellos, creen que **este** comienza a las 5-6 años, donde los niños tienen

Utiliza la pronominalización, pero lo realiza de manera excesiva dificultando así la lectura fluida y entendible; ya que al realizarlo de esta forma provoca confusiones sobre a qué o a quién se está refiriendo.

Ejemplo uso de pronominalización versión B, estudiante 16

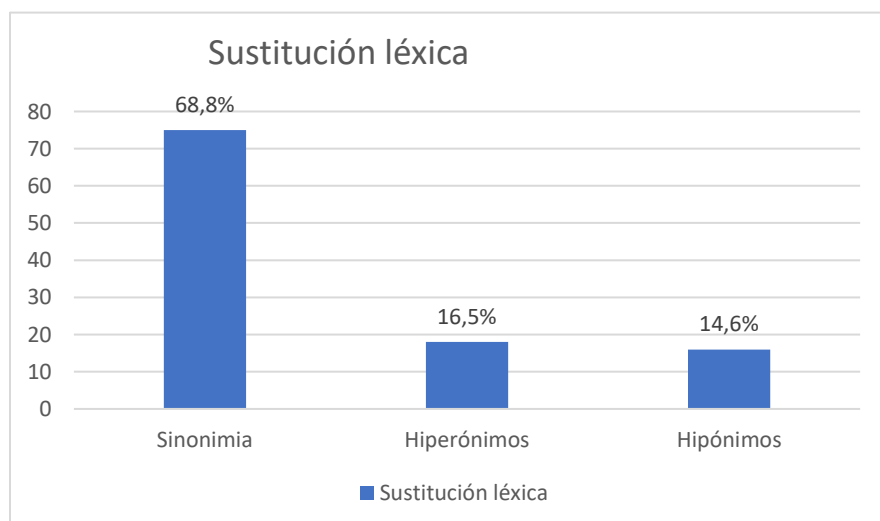
Las tics tienen un impacto significativo en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, fortalecen competencias para su vida y favorecen en su inserción en la sociedad del conocimientos de las nuevas tecnologías. **Estas** nos ayudan a motivar a nuestros niños a el autoaprendizaje, pero la dificultad que radica acá es el cómo conjugar

Al utilizar la pronominalización y diversos fenómenos cohesivos, se va dotando al texto de cuerpo y sentido al no reiterar palabras en variadas ocasiones.

4.1.3.3 Sustitución léxica

4.1.3.3.1 Versión A ensayo diagnóstico

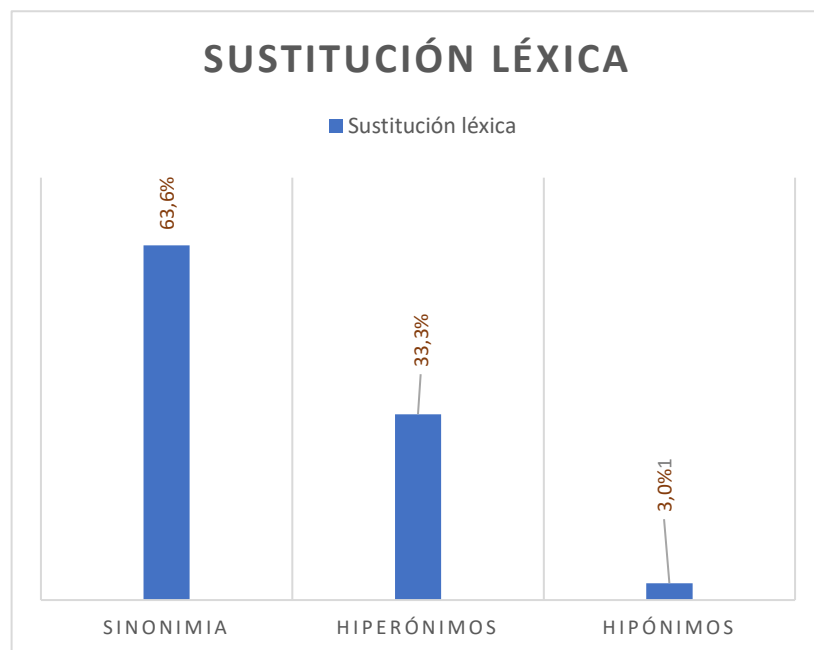
Gráfico N° 19: uso de sustitución léxica versión A



El gráfico representa el uso de fenómenos cohesivos referidos a sustitución léxica, utilizados en la versión A de los ensayos, es decir, los ensayos diagnósticos realizados antes de las intervenciones. Se visualiza que los participantes utilizan frecuentemente la sinonimia con un 68,8%. Luego se observa el uso de hiperónimos con un 16,5% y finalmente el uso de hipónimos con un 14,6%.

4.1.3.3.2 Versión B ensayo final

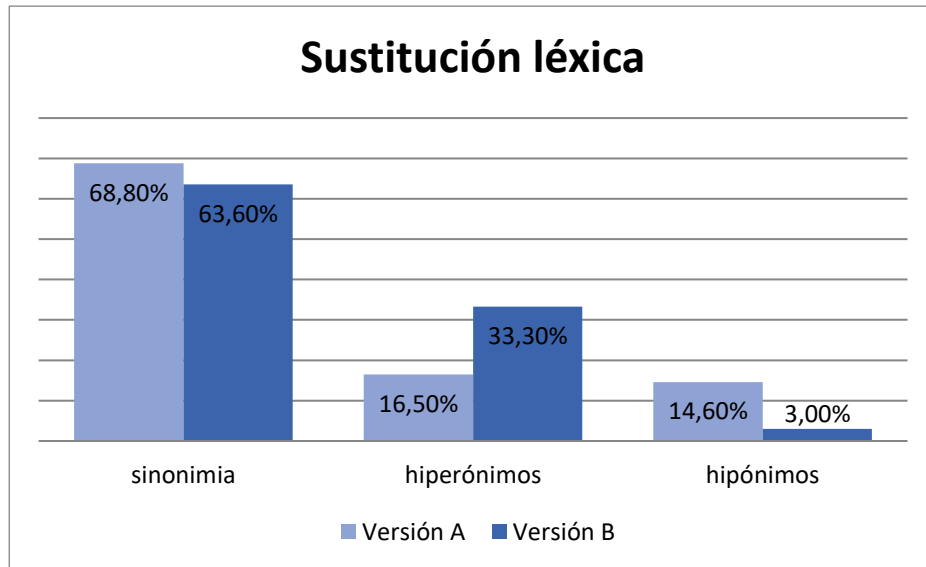
Gráfico N° 20: uso de sustitución léxica versión B



El gráfico representa el uso de fenómenos cohesivos referidos a sustitución léxica, utilizados en la versión B de los ensayos, es decir, una vez realizadas las intervenciones. Se visualiza que los participantes utilizan frecuentemente la sinonimia con un 63,60%. En un menor porcentaje, 33,30%, se evidencia el uso de hiperónimos. Finalmente, con 3,0% se observa el uso de hipónimos.

4.1.3.3.3 Comparación versión A y B

Gráfico N° 21: comparación uso de pronominalización versión A y B



A través del gráfico, se puede visualizar que respecto al uso de sustitución léxica, los participantes de la intervención utilizan con mayor frecuencia, la sinonimia tanto en la versión A con un 68,80% y en la versión B con un 63,60%. Si bien esta sigue siendo la más utilizada, se visualiza una disminución en su uso en un 5,2%. Asimismo, se observa que el uso de hiperónimos aumenta en la versión B, pasando desde un 16,50% de la versión A, a un 33,30% en la versión B, reflejándose un aumento del 16,80% de la frecuencia. Finalmente, se advierte que el uso de hipónimos disminuye en la versión B, pasando de un 14,60% del uso a un 3,0%, evidenciando una baja del 11,6%.

Por lo tanto, se puede concluir que dentro de la sustitución léxica, el fenómeno cohesivo más utilizado en la versión A y B sigue siendo la sinonimia, sin embargo, se enfrenta una baja en su uso debido al aumento de hiperónimos en la versión B, lo cual lleva a concluir que existe un cambio en el uso de fenómenos cohesivos, pero aún no llega a ser lo suficientemente adecuado, ya que además se observa una clara baja en el uso de hipónimos comparado con la versión A.

Para ejemplificar el uso de fenómenos cohesivos en el proceso de intervención, se presentan los siguientes ejemplos:

Ejemplo uso de sustitución léxica versión A, estudiante 10

lo **niños** muy motivados respondieron a coro que si lo guardarían, y la profesora les dice: "esta técnica se llama la "dedora", y consiste en sumar y restar con los dedos, por ejemplo, $3+2=...$, yo pongo en la dedora 3 dedos y le sumo 2 más y luego los cuento como si fueran un nuevo grupo, y tengo en total 5 dedos, así funciona esta hermosa máquina", los niños comienzan a reír y les dice "no se rían, porque ahora les toca a ustedes", y los niños ponen cara de sorpresa, y la profesora escribe en la pizarra $5+4=$ y les dice: "a ver

En este ejemplo se observa un uso abundante de la palabra niños, quizás la mejor forma de realizarlo hubiese sido a través de sinónimos como por ejemplo discente, estudiante, alumno, pupilo.

Ejemplo uso de sustitución léxica versión B, estudiante 11

Para poder contextualizar, la observación de esta práctica se realizó en el colegio Superior del Maipo, en la comuna de San Bernardo a una **profesora** de Segundo Básico, quien es la **docente** a cargo de enseñar la mayor parte de las asignaturas en una sala de 41 estudiantes, sin asistente de aula. Esta profesora fue observada durante dos semanas, las cuales sirvieron para poder identificar y caracterizar el tipo de estrategias que utiliza para enseñar e impactar en el aprendizaje de sus estudiantes.

En este texto se evidencia la utilización de sinonimia para referirse a la docente, evitando así la monotonía lingüística.

Sintetizando el análisis anterior con todos los ejemplos respectivos, se advierte el uso de fenómenos cohesivos en mayor grado, evidenciando el avance y empleo realizado por los estudiantes en sus escritos, evitando la repetición de estos mecanismos desde un comienzo, ya que luego de la intervención poseían el conocimiento necesario para producir un texto carente de monotonía lingüística.

4.2 Análisis de bitácoras

En el siguiente apartado se presenta el análisis correspondiente de las bitácoras utilizadas durante el proceso de investigación.

En primer lugar, se presentará la información recolectada en el proceso de observación. Luego, se exhiben las experiencias y percepciones de las investigadoras a cargo de las intervenciones.

Posteriormente, se dará a conocer el registro correspondiente a la bitácora de seminario, el que recoge evidencias de las oportunidades, acuerdos y otras decisiones tomadas durante las reuniones del equipo.

Finalmente, a partir de la bitácora de participantes, se realizará una reflexión analítica, acerca de la interacción, impresiones y experiencias de las estudiantes en relación al desarrollo de los talleres remediales.

4.2.1 Análisis bitácora de observación

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a la bitácora de observación. El foco está puesto en la observación no participante de las sesiones correspondientes a la intervención pedagógica.

La evidencia de la pauta completa se encuentra en los anexos.

Tabla N° 9 Análisis bitácora de observación

| Categoría | Análisis | Citas |
|---------------------------------|--|--|
| Situación de interacción | <p>Clima de aula El clima de aula presente a lo largo de todas las sesiones facilitó el trabajo y propició un ambiente de confianza, reflejado en el desenvolvimiento de las estudiantes y docentes tanto en el desarrollo de las actividades como en el planteamiento de inquietudes.</p> <p>Relación entre los actores Las relaciones que se establecen entre los alumnos son relevantes en el proceso de aprendizaje. De acuerdo a esto, se observó una interacción fluida y cordial, exponiendo cada una sus puntos de vista y respetando las opiniones de sus iguales. Por otro lado, la relación docente-estudiante contribuyó a guiar y mejorar los lazos que se crearon entre pares, además de</p> | <p>“La interacción entre las docentes y estudiantes fue cercana en todo momento, propiciada, principalmente, por la distribución de los asientos dentro de la sala (en círculo)” (Observadora 1)</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | generar el clima propicio para el desarrollo de habilidades metacognitivas. | |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | <p>Constructivismo</p> <p>Las estrategias utilizadas estuvieron enfocadas en un paradigma constructivista, donde se esperaba que las estudiantes construyeran sus propios aprendizajes. De esta forma, se contribuyó a una participación activa, al hacerlas protagonistas del proceso y no dejarlas solo como entes receptivos. Lo que resultó favorecedor y enriquecedor para el desarrollo del proceso metacognitivo.</p> <p>Reflexión del proceso</p> <p>El proceso vivido, a partir de estrategias que contribuyeran a la construcción de su propio aprendizaje, permitió realizar una reflexión personal que fue valorada por las estudiantes, ya que les permitió apropiarse de los contenidos con base en las habilidades desarrolladas, enfocadas en el enriquecimiento de sus producciones textuales.</p> | <p>“El desarrollo de habilidades metacognitivas estuvo dado en los tres momentos de la clase, en los que las estudiantes fueron las constructoras de sus aprendizajes”</p> <p>(Observadora 1)</p> |
| Fortalezas del proceso de intervención | <p>Participación activa</p> <p>A partir de las variables anteriormente analizadas, se desprende la mayor fortaleza durante el proceso observado, referida a la participación activa de los agentes. De acuerdo a esto, las estudiantes se mantuvieron</p> | <p>“Las fortalezas que se pudieron evidenciar en este proceso fueron la motivación y las ganas de aprender para mejorar los ensayos”</p> <p>(Observadora 2)</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>motivadas e interesadas en ser protagonistas de su aprendizaje, desde la observación, el análisis y la corrección, lo que derivó en que fueran capaces de reconocer sus errores y reflexionar a partir de estos para su internalización.</p> | |
| <p>Debilidades del proceso de intervención</p> | <p>Conductismo</p> <p>Una de las debilidades visualizadas, principalmente al inicio de las intervenciones, estuvo dada por el paradigma conductista al que están acostumbradas las estudiantes. En este caso, esperaban que las docentes entregaran los contenidos y ellas actuaran meramente como receptoras de los mismos, por lo cual hubo que propiciar, a través de diversas estrategias de acceso al conocimiento, que ellas tomaran el protagonismo en el proceso y las docentes a cargo, actuaran como guías o mediadoras de este.</p> | <p>“Ellas iban preparadas para que las docentes fueran las que les entregaran los conocimientos”</p> <p>(Observadora 1)</p> |

4.2.2 Análisis bitácora de investigación

A continuación, se presenta el análisis de la bitácora de investigación, correspondiente a las observaciones realizadas por parte de las docentes a cargo de cada sesión.

Tabla N°10 Análisis bitácora de investigación

| Categoría | Análisis | Citas |
|--|--|--|
| Situación de interacción docentes-estudiantes | <p>Al dar comienzo a las intervenciones, las estudiantes se muestran motivadas al participar del proceso de los talleres remediales. Cuenta de esto es el número de asistentes a este, ya que nueve son las alumnas que participaron de esta primera sesión.</p> <p>Por otro lado, las participantes se mostraron en confianza con las docentes, realizando preguntas y aportando en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así también lo demuestran las investigadoras, ya que, al visualizar el interés y motivación de las estudiantes, logran mantener un adecuado clima de aula.</p> <p>A medida que avanzó el tiempo, fue disminuyendo el número de participantes en los talleres, sin embargo, el ambiente de confianza no se perdió. Las alumnas asistentes siguen interesadas en la mejora de sus escritos, por ende, participan de los ejercicios grupales e individuales. Además, resuelven problemáticas de sus propios procesos escriturales, abordando así el objetivo principal de cada</p> | <p>“Se dio un ambiente de confianza tanto en el desarrollo de las actividades como en el planteamiento de inquietudes”.</p> <p>(Investigadora 2)</p> <p>“Las estudiantes mostraban bastante interés por querer adquirir el aprendizaje”</p> <p>(Investigadora 3)</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>intervención. Es importante destacar que en todas las intervenciones se mostró gran interés por parte de las alumnas, a pesar de la disminución en participantes en alguno de ellos.</p> <p>En los dos últimos talleres remediales vuelve a aumentar el número de participantes, y se logra mantener el ambiente de confianza entre docentes y estudiantes, aportando de manera recíproca al proceso.</p> | |
| <p>Desarrollo del proceso metacognitivo</p> | <p>Durante las sesiones, se evidencia el gran interés por parte de las estudiantes en el proceso de mejora de sus escritos. Esto se lleva a cabo a través de variados ejercicios basados en la escritura, y re escritura de textos argumentativos. Los educandos realizan preguntas y aclaran sus dudas a medida que avanzan los talleres, teniendo en cuenta cada uno de los pasos necesarios para lograr un exitoso escrito. Se menciona y se apoya en el uso de los fenómenos cohesivos, aportando en las herramientas necesarias para lograr abordarlos. Todo el proceso fue enriquecido por el aporte de las docentes y de las estudiantes, que en todo momento se mostraron dispuestas a adquirir un nuevo conocimiento.</p> | <p>“Las estudiantes se fueron dando cuenta en el proceso de los errores que tenían frente a este concepto y cómo lo podían cambiar sin tener que acudir a un docente” (Investigadora 4)</p> |
| <p>Fortalezas del proceso de intervención</p> | <p>Sin lugar a duda una de las fortalezas del proceso de intervención, fue la disposición y</p> | <p>“Las fortalezas que se pueden advertir del proceso, es el buen clima</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>motivación por parte de las estudiantes al momento de asistir a los talleres remediales, ya que en todo momento se muestran interesadas por adquirir un nuevo conocimiento y además colaboran en el desarrollo de cada una de las actividades. Por otro lado, cabe destacar la empatía con la que se muestran las alumnas con las docentes. Estas no tuvieron reparo en compartir sus escritos y usarlos como herramienta en el proceso de intervención, para así lograr la propia mejora de estos.</p> <p>Finalmente es importante mencionar que otra de las fortalezas de este proceso, fue la organización y preparación por parte de las docentes para lograr llevar a cabo los talleres remediales.</p> | <p>en el aula creado por ambas partes y una relación amena entre estudiante y profesoras”. (Investigadora 3)</p> |
| <p>Debilidades del proceso de intervención</p> | <p>Dentro del proceso se evidencian algunas debilidades. Una de estas es el número de participantes que se presentaron a los talleres remediales. Si bien la primera intervención se consideró exitosa, por contar con nueve participantes, en las siguientes tres se evidencia una baja de asistencia relevante a los talleres, perjudicando así el trabajo planificado y realizado por las docentes a cargo del proceso. Por otro lado, se considera que el tiempo estimado para abordar de manera exitosa el concepto de fenómenos cohesivos, es demasiado corto. Cinco sesiones no</p> | <p>“la mayor debilidad está dada por la escasez de participantes” (Investigadora 2)</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | dieron abasto para lograr desarrollar y aportar de manera significativa en el proceso escritural de los educandos. | |
|--|--|--|

2.3 Análisis bitácora de seminario

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a la bitácora de seminario, el que da cuenta, principalmente, del trabajo y toma de decisiones durante el proceso, por parte del equipo de investigadoras.

Tabla N° 11 Análisis bitácora de seminario

| Categoría | Análisis | Citas |
|----------------------------------|--|--|
| Fortalezas del proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo armónico acorde con los objetivos planteados. • Desarrollo de planificaciones contextualizadas y con foco en el desarrollo de habilidades metacognitivas. • Ritmo de trabajo adecuado entre todas las seminaristas. • Valorar la importancia de la investigación, tanto para los participantes como para las seminaristas, entendiendo el valor de la toma de decisiones para favorecer el proceso. | <p>“La distribución de las tareas estará de acuerdo a los objetivos y a la prioridad” (Seminarista 1)</p> |
| Oportunidades del proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de realizar intervenciones pedagógicas a nuestros pares. • Lograr que los participantes lleguen a la reflexión de su propio aprendizaje en cuanto al uso de fenómenos cohesivos en sus escritos. • Mayor manejo de conceptos y habilidades metalingüísticas | <p>“Lo principal es comprender la responsabilidad de interactuar y participar con nuestras compañeras” (Seminarista 1)</p> |
| Debilidades del proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Cantidad de seminaristas (8), lo que afecta directamente en primer lugar, en convenir fechas para las reuniones con la docente guía del seminario y entre las mismas investigadoras. En segundo lugar, este número repercute en la | <p>“Somos un grupo numeroso, debemos acordar una fecha que</p> |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | diversidad de opiniones e ideas, y dificulta el poder llegar a acuerdos. | acomode a todas las integrantes” (Seminarista 3) |
| Amenazas del proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Una de las mayores amenazas vividas en el proceso de seminario, fue la falta de participación de los estudiantes en las intervenciones programadas, lo cual, puso en el peligro el objetivo de la investigación. • El acceso a los ensayos diagnósticos se obtuvo de manera parcelada, lo que acortó nuestro proceso de análisis y posterior triangulación de resultados. | “Solo asistió una estudiante a la intervención” (Seminarista 2) |
| Acuerdos | <ul style="list-style-type: none"> • Se pacta los días de reunión: lunes a las 16:00 horas y viernes 17:00 horas, en lugares a convenir, principalmente las dependencias de la UCSH. • Designación de tareas, para un trabajo colaborativo y efectivo. • Se decide trabajar de manera grupal y/o autónoma, teniendo en cuenta que si se realiza de la segunda forma todas deben dar su punto de vista sobre lo realizado, en ciertas tareas de la investigación. • Planificación de las intervenciones, ordenando los fenómenos cohesivos según análisis diagnóstico de su uso. • Enviar el material y audios de las intervenciones realizadas al mail creado. | “Las reuniones con la docente guía serán todos los lunes” (Seminarista 3) |

4.2.4 Análisis bitácora de participantes

A continuación, se presenta el análisis correspondiente a la bitácora de participantes, el que recoge las percepciones de las estudiantes durante el proceso vivenciado.

Tabla N° 12 Análisis bitácora de participantes

| Categoría | Análisis | Citas |
|--|---|--|
| Situación de interacción docentes-estudiantes | Según lo descrito por las estudiantes, la interacción a lo largo del proceso se caracterizó por una relación simétrica entre los principales agentes del aula, lo que produjo un clima propicio para el aprendizaje. Según esto, manifiestan que el ambiente creado principalmente por las investigadoras permitió un buen desenvolvimiento de su parte, así como también, generó oportunidades para compartir anécdotas e inquietudes en relación con los objetivos planteados en cada taller. | “En los talleres remediales las docentes tenían un lenguaje cercano a nosotras, esto facilitaba que uno comprendiera el concepto trabajado”. (Estudiante 1) |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | Según lo planteado por las estudiantes, resultó importante el que fueran protagonistas de su propio aprendizaje en cada intervención, evidenciando, a partir de un proceso reflexivo, la forma en que producían un texto. | “la reflexión realizada en las clases fue de mucha importancia para utilizar de manera correcta los fenómenos cohesivos, y no enfocarnos solo en uno, ya que se produce un escrito repetitivo e incomprensible para el lector” (Estudiante 1) |
| | La fortaleza principal que plantean está dada por buena | “Creo que mis ganas de aprender me motivaron a |

| | | |
|--|--|---|
| Fortalezas del proceso de intervención | disposición de aprender y realizar un proceso de escritura coherente con los objetivos planteados, en este caso, el desarrollo de un ensayo. | poner atención y mejorar mi escritura con todo lo que estoy aprendiendo” (Estudiante 2) |
| Debilidades del proceso de intervención | Las debilidades a la hora de producir un texto se reflejan, según las participantes, en la falta de manejo de vocabulario y en el escaso conocimiento del uso de fenómenos cohesivos para enriquecer sus escritos. | “Me costaba mucho escribir, porque no tengo mucho vocabulario y desconocía herramientas que me ayudaran a construir un texto coherente” (Estudiante 2) |

4.3 Análisis entrevista

A continuación, se presenta el análisis de la entrevista realizada a dos estudiantes que participaron durante el desarrollo de la investigación.

El foco está puesto en las percepciones de las alumnas antes, durante y después de las intervenciones, así como también en las reflexiones personales realizadas durante el proceso.

Por último, se dan a conocer los comentarios que evalúan la importancia del uso de fenómenos cohesivos, a partir de la participación en el estudio propuesto.

| Dimensión | Análisis | Citas |
|---------------------------|--|--|
| Producción textual | <p>En cuanto a la percepción acerca de la producción textual, las estudiantes entrevistadas manifiestan la importancia de estructurar escritos coherentes, principalmente para que este sea comprensible para los destinatarios. De igual forma, definen sus producciones textuales antes de la intervención como “repetitivas”, lo cual producía una redundancia en la lectura, sumado al desconocimiento del uso de correferencia para enriquecer sus ensayos.</p> <p>Finalmente, visualizan diferencias significativas entre el diagnóstico realizado y el producto final, básicamente por el aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos.</p> | <p>“Creo que es fundamental saber estructurar un texto, no solo para un profesor, sino saber estructurar para poder dirigirse a todas las personas con quienes nos comunicamos” (Estudiante 1)</p> <p>“Antes de la intervención mis textos eran muy repetitivos, además del abuso de conectores “y”, lo que provocaba que mis textos perdieran un poco el sentido y la coherencia en el mensaje que buscaba entregar” (Estudiante 1)</p> <p>“En el ensayo diagnóstico no sabía cómo conectar un párrafo con otro, en cambio, en el final ya conocía diversas herramientas de sustitución léxica y marcadores discursivos</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>que permitían darle sentido y coherencia al texto” (Estudiante 2)</p> |
| <p>Desarrollo del proceso metacognitivo</p> | <p>En referencia al desarrollo de habilidades metacognitivas en los talleres remediales, las participantes manifiestan que la mirada desde un foco constructivista, logró enriquecer sus producciones textuales, ya que el proceso de revisión permitió que ellas fueran capaces de realizar en cada intervención, una reflexión personal acerca de cómo estaban escribiendo.</p> <p>Respecto a las fortalezas durante el proceso, coinciden en la constancia y motivación por aprender, lo que se reflejó en la participación a lo largo de las intervenciones, por parte de ambas.</p> <p>En tanto, las debilidades, estaban dadas por el escaso vocabulario y el desconocimiento de herramientas necesarias para producir un texto coherente.</p> | <p>“Para mí aprender bajo la lógica de la crítica constructiva, es muy necesario. Mi producción se enriqueció mucho más”. (Estudiante 1)</p> <p>“Las revisiones clase a clase de lo que cada una estaba escribiendo permitieron que nos diéramos cuenta de los errores que cometíamos, ya que así era mucho más notorio y claro, al revisar nuestros propios ensayos” (Estudiante 1)</p> <p>“Creo que mi debilidad fue el escaso vocabulario que tengo integrado, lo que me hacía repetir muchas veces las mismas palabras, y mi fortaleza y lo que me permitió finalmente aprender fue la constancia.” (Estudiante 2)</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Percepción de las intervenciones</p> | <p>Antes de las intervenciones, los estudiantes esperaban que estas se enfocaran principalmente en cómo construir un ensayo, manifestando que desconocían el uso de fenómenos cohesivos para dotar de coherencia a sus textos.</p> <p>Por otro lado, evalúan de manera correcta las intervenciones, básicamente por el manejo de los docentes a cargo. Asimismo, expresan que su participación en los talleres se caracterizó por la motivación y las ganas de aprender, sin embargo, las obligaciones, no posibilitaron, en algunos casos, su asistencia completa a ellos.</p> <p>Finalmente, a la hora de valorar la importancia de su participación en una investigación enfocada en el uso de fenómenos cohesivos, comentan que esta instancia fue satisfactoria dentro de su formación inicial, ya que posibilitó, a partir de las habilidades desarrolladas en el proceso, fortalecer la entrega final del ensayo.</p> | <p>“Pensé que las intervenciones enseñarían las estructuras de un ensayo, que hasta ese momento para mí era lo más importante, no imaginaba que existían tantas herramientas para hacer coherente un texto” (Estudiante 2)</p> <p>“Al comienzo pensé que serían muy básicas, pero cuando comencé a asistir me di cuenta que las tesis que impartían el taller ya eran profesoras, pues tenían muy desarrollado su CPC en todos los ámbitos.” (Estudiante 2)</p> <p>“Me hubiese gustado no haber faltado, pero había fuerzas mayores, sin embargo, mi motivación me permitió aprender muchísimo”. (Estudiante 1)</p> <p>“Este curso me pareció maravilloso y oportuno al proceso que estaba viviendo, puesto que me permitió desarrollar habilidades y expresar en mi ensayo final de CPC todo lo que quería decir de forma coherente”. (Estudiante 1)</p> |
|--|--|---|

5. Triangulación de datos

Comprender el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos ha sido el foco durante la investigación. Respecto a esto, Calsamiglia y Tusón (1999) comentan que la importancia de estos elementos lingüísticos, radica en la función que cumplen como enlaces intratextuales que establecen relaciones semánticas y posibilitan, por tanto, la constitución del texto como unidad de significado.

A partir de lo mencionado, a continuación, se presenta una triangulación, definida por Hernández y otros (2014) como el uso de diferentes fuentes y métodos de recolección, cuyo objetivo es reconocer, analizar y hacer dialogar con la teoría, de manera integrada, los resultados obtenidos en los instrumentos utilizados durante el desarrollo investigativo, los que corresponden a una rúbrica analítica, pautas de bitácoras y pauta de entrevistas.

En primer lugar, se analizó la rúbrica analítica, definida por Sotomayor y otros (2015) como un registro que permite emitir algún tipo de juicio en relación a los objetivos propuestos o bien, en situaciones donde la finalidad es la observación. Este fue el instrumento utilizado antes y después de la intervención y su objetivo era determinar el nivel de desempeño en el que estaban los estudiantes respecto al uso de recursos cohesivos. Asimismo, su construcción se realizó con base en dimensiones relativas lo que se buscaba evidenciar, en cumplimiento con las metas planteadas al inicio del estudio.

Para ello, en cada dimensión, se encontraban los siguientes niveles de desempeño: deficiente, básico, intermedio y avanzado. Según esto, los resultados arrojados por el instrumento mencionado, señalan que, en el diagnóstico, los estudiantes se ubican en un nivel básico, progresando, en el escrito final, hacia a un nivel intermedio. Sin embargo, estos datos confirman las deficiencias existentes en las producciones textuales de los estudiantes, en ambas versiones del ensayo.

Ahora bien, tanto en el diagnóstico como en el escrito definitivo, los recursos más utilizados corresponden a los conectores, específicamente los que cumplen una función aditiva, siendo él “y” el más recurrente. A partir de esto, Sotomayor y otros (2015), señalan que “el conector aditivo es el más utilizado por niños en sus narraciones, además cumple un rol de continuidad y ayuda no solo a la cohesión, sino también a la coherencia de un texto” (p. 392).

Con base en lo mencionado, para los estudiantes resulta más conocido el uso de este tipo de recurso, puesto que lo utilizan desde la infancia, por lo que están más familiarizados con su práctica.

Asimismo, en el uso de marcadores discursivos, los resultados del diagnóstico indican que los estudiantes se ubican en un nivel de desempeño básico, con inclinación hacia los de tipo estructuradores de la información. Mientras que en la versión del escrito final existe un progreso, ubicándose en un nivel intermedio y con una mayor frecuencia de los marcadores de tipo apertura y cierre.

Si bien existen avances en el nivel de desempeño de los estudiantes, según lo evidenciado en el análisis de la rúbrica analítica, es posible visualizar dificultades claras en la forma de estructurar y ordenar una secuencia argumentativa, ya que la finalidad discursiva de estos mecanismos “se centra en proporcionar cohesión y estructura” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 246), por lo que su escaso uso, repercute en la organización global del texto.

Por otra parte, referente al uso de correferencia, los resultados obtenidos indican que en el diagnóstico los estudiantes se ubicaron en un nivel básico, mientras que, en el escrito final, se situaron entre el nivel básico e intermedio.

De forma desagregada, es posible mencionar lo siguiente:

- a) La elipsis fue el elemento mayormente utilizado y si bien existió una disminución respecto al diagnóstico, esto responde a que, en la versión final, los estudiantes manejaban, además, otros recursos cohesivos para evitar la repetición, puesto que la intención de este recurso es esa, disminuir la redundancia para dar mayor énfasis a lo que no se elide y lograr una mejor comprensión, según lo señalado por Calsamiglia y Tusón (1999).
- b) El uso de la pronominalización se mantuvo tanto en el diagnóstico como en el escrito final, con una tendencia inclinada en ambas versiones, hacia la utilización de pronombres personales en desmedro de los de tipo numerales y cuantificadores. El uso de este recurso y el análisis realizado responden, según Calsamiglia y Tusón (1999) al reconocimiento de los pronombres como “reemplazo de una determinada palabra, sin perder el sentido de lo que se quiere decir en la oración” (p.238)
- c) En tanto, la sustitución léxica fue el fenómeno cohesivo menos utilizado y si bien existe una marcada tendencia hacia la sinonimia, es posible observar un avance en el uso de hiperónimos en el escrito final. En este sentido y según Martínez (2002), este recurso correferencial define las relaciones de significado que los estudiantes establecen, priorizando, en este caso el intercambio de sinónimos en un texto determinado para que este no pierda su coherencia.

Ahora bien, con el apoyo de bitácoras, definidas por Hernández y Baptista (2006) como un instrumento que permite la realización de un registro de anotaciones, se pudo constatar, a partir de la observación, que el clima de aula favoreció la interacción entre

las estudiantes y las docentes a cargo de las intervenciones. De igual forma, se propiciaron actividades enfocadas en la revisión, de modo que las participantes tuvieron la oportunidad de ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos, a través de la reflexión crítica que buscaba desarrollar habilidades metacognitivas. En cuanto a las debilidades visualizadas, se encuentra el cambio desde un paradigma conductista hacia uno constructivista lo que inicialmente dificultó el trabajo, ya que las alumnas no estaban acostumbradas a este último. En tanto, la mayor fortaleza fue la buena disposición y motivación por parte de quienes participaban en cada sesión.

Respecto a la bitácora de las investigadoras, esta cumplía la función de documentar el proceso de análisis del propio investigador, además de los ajustes y modificaciones en torno a la intervención (Hernández y Baptista, 2006, p. 448), por lo que posibilitó conocer el proceso de cada sesión desde la mirada de quienes estaban a cargo, confirmando la confianza y la relación horizontal que se establecía en cada clase y el trabajo metacognitivo que permitió que las docentes cumplieran el rol de mediadoras y que las estudiantes, fueran las constructoras de su aprendizaje, lo que coincide con la fortaleza evidenciada, donde se mostraron participativas y críticas. Finalmente, la mayor dificultad estuvo dada por la baja participación en las sesiones, debido a diversas obligaciones de las participantes.

Por último, resulta importante para esta investigación el conocer las percepciones de las estudiantes antes, durante y después de las intervenciones, y para realizar este registro, se recurrió a la bitácora de participantes y a la entrevista. Este último, con la finalidad de realizar un diálogo entre el investigador y tres de las alumnas, terminado el proceso (Díaz y otros, 2013)

De acuerdo a lo analizado, es posible destacar que antes de las intervenciones, las estudiantes tenían la concepción de que estas tratarían la estructura del ensayo, puesto que desconocían el concepto de fenómeno cohesivo como tal y utilizaban estos recursos de forma inconsciente. Durante el proceso, en tanto, y a partir de las reflexiones personales, llegaron a valorar la instancia de revisión para mejorar sus propios escritos, sin embargo, coinciden en que las obligaciones externas no permitieron un compromiso total con el estudio. De igual forma, quienes pudieron participar de forma activa, reconocen los avances entre el diagnóstico y la versión final del ensayo y manifiestan que estos se deben al manejo de las docentes a cargo, así como también a la oportunidad de pensar en su propio proceso de aprendizaje. Según lo señalado por las estudiantes, Aguirre (2016), manifiesta que estas percepciones y logros responden al énfasis dado en el proceso de metacognición de las participantes más que en el producto obtenido.

Finalmente, y respecto al foco de la investigación, los instrumentos utilizados han dado cuenta de la importancia del proceso de revisión, a partir del desarrollo de habilidades metacognitivas para fortalecer el aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos, lo que se relaciona con lo planteado por Carlino (2004), quien expone que, a partir de la revisión, los estudiantes universitarios son capaces de repensar y desarrollar su propio conocimiento.

CAPITULO 6: CONCLUSIONES

De acuerdo a la investigación presentada y los instrumentos que fueron utilizados para evaluar el uso de fenómenos cohesivos en los escritos de estudiantes de pedagogía en educación básica, se expondrá una serie de consideraciones y acotaciones finales.

En los siguientes apartados, se dará respuesta a las preguntas planteadas por las investigadoras al comienzo del proceso. Además, se evidenciará si los objetivos propuestos en el estudio lograron llevarse a cabo con éxito y para finalmente concluir si los supuestos planteados se ajustan a los resultados obtenidos. Por último, se revelará la importancia de las limitaciones que se presentaron en el proceso, así como también las proyecciones de lo investigado.

- ¿De qué manera se comprende el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos en estudiantes de pedagogía en educación básica, a partir de una intervención pedagógica sustentada en el desarrollo de habilidades metacognitivas?

En primer lugar, referente a la pregunta general de investigación planteada, es posible mencionar que esta se respondió a partir de las intervenciones centradas en la revisión de ensayos, lo cual permitió la comprensión del aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos, a través de actividades que pusieran en el centro a las estudiantes y desde aquí desarrollar sus habilidades metacognitivas para enriquecer sus producciones textuales. Además, es importante mencionar que, si bien hubo algunos avances entre las versiones diagnóstica y final, el foco de este estudio no estaba puesto en el producto, sino que, en el proceso de reflexión y revisión, tal como fue mencionado.

Asimismo, para responder a la primera pregunta específica, se comienza por obtener las características de los escritos de los ensayos diagnósticos, el cual fue realizado en el contexto del curso CPC, y se determinó que no existía un conocimiento reflexivo sobre el uso de fenómenos cohesivos en textos argumentativos, por lo que su uso no es adecuado. Las producciones textuales de entrada se caracterizan por ser escritos con un nivel de desempeño básico, es decir, con escasez de diversos fenómenos cohesivos o repetición del mismo tipo.

En relación a la segunda pregunta específica, la cual hace referencia al diseño de intervenciones pedagógicas enfocadas al desarrollo de habilidades metacognitivas, se desarrollaron cinco talleres con el fin de que los estudiantes evidenciarán el uso que ellos mismos tienen sobre fenómenos cohesivos. A partir de la observación del

análisis de los ensayos diagnósticos, se ejecutan actividades con el objetivo de fortalecer el uso de fenómenos cohesivos, afinando los que ya conocían y mejorando aquellos empleados de forma inadecuada. Para esto, se utilizaron las mismas producciones diagnósticas de los estudiantes para enfatizar el uso de estrategias metacognitivas donde ellos mismos evidencian sus propios aciertos y deficiencias.

Respecto al uso de fenómenos cohesivos enfocados en la tercera pregunta específica, se puede señalar que participaron solo tres estudiantes de manera activa. Durante las intervenciones, ellas fueron desarrollando habilidades sobre la utilización de fenómenos cohesivos, a través de las actividades propuestas, demostrando avances y adquisición de competencias necesarias para llegar a un texto cohesivo y coherente.

Refiriéndose al después de las intervenciones, y de manera general se observa que los escritos de los estudiantes se mantuvieron en un nivel básico respecto al uso de correferencia, siendo estos pronominalización, elipsis y sustitución léxica. Por otro lado, alcanzaron un nivel intermedio en el uso de conectores y marcadores discursivos, en donde utilizan más de tres conectores o marcadores discursivos diferentes y el cincuenta por ciento es utilizado de forma correcta. Respecto a esto, una explicación posible de señalar, está relacionada con la cotidianidad que presentan los recursos utilizados con mayor frecuencia, así como también, la falta de profundización en la producción textual, ligado directamente con el ausentismo a las intervenciones, lo que no permitió la participación en las instancias reflexivas y de revisión, como factores claves del proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos

Finalmente, la cuarta pregunta específica, enfocada en la percepción que tienen los estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje referido al uso de fenómenos cohesivos, extraídos a través de la entrevista a dos participantes de las intervenciones realizadas, consideran que hubo un cambio en sus ensayos, debido a que las sesiones se implementaron mediante el paradigma constructivista en donde ellas lograron evidenciar y ser parte de su aprendizaje. Las estudiantes consideraban que en un principio sus escritos eran repetitivos, advirtiéndola falta de coherencia y cohesión en sus ellos. Luego, con la realización de los talleres, identifican cambios significativos, respecto a la coherencia y cohesión, ya que logran ampliar sus conocimientos de dichos fenómenos. Por último, manifiestan que la participación en las intervenciones, permitió desarrollar habilidades de pensamiento que facilitaron el proceso de aprendizaje para la posterior entrega del ensayo.

Ahora bien, en relación a los supuestos identificados al comienzo de la investigación, se concluye que efectivamente el conocimiento poseído por los estudiantes de pedagogía en educación básica (UCSH) referido a producción de textos argumentativos es básico, en cuanto al nivel de desempeño descrito en el instrumento utilizado, en este caso la rúbrica analítica, dado que no dan cuenta de la estructura del escrito, produciendo en variadas ocasiones textos de otra categoría y además presentando problemas de redacción, cohesión y coherencia.

Además, al referirse a los medios empleados para fortalecer el proceso escritural y el uso de fenómenos cohesivos, se desprende que si bien, el diseño y la aplicación de la intervención son adecuados, no permiten del todo su crecimiento, es decir, se observan tanto avances como carencias en sus producciones textuales, en relación a sus ensayos diagnósticos y finales, lo que puede deberse, como ya se mencionó, a la falta de énfasis que los estudiantes dan al proceso de aprendizaje, sustentado en el desarrollo de sus propias habilidades metacognitivas, que los lleve a realizar una revisión no solo a nivel superficial, sino que, profundizar y reflexionar de forma crítica en la construcción de sus conocimientos.

Respecto al desempeño que evidencian los estudiantes durante y después de la realización de intervenciones, las que abordaban el uso de fenómenos cohesivos en sus escritos argumentativos; han sufrido modificaciones, puesto que ellos adquirieron más información sobre estos y pudieron reflexionar, a partir de la revisión, cuáles utilizar en sus escritos, ya que al analizar los gráficos se observan algunos avances producto de la utilización de los diversos fenómenos, pero como ya fue descrito, el foco estuvo puesto en el proceso realizado por las estudiantes más que en el producto obtenido.

Por otra parte, referente a las percepciones de los estudiantes, estas no fueron del todo positivas, debido a la falta de participación de los aprendices de las diferentes secciones. Sin embargo, quienes fueron constantes en el proceso de intervención, tienen una visión más crítica sobre su propio aprendizaje y una buena disposición ante dichos talleres, tal como quedó demostrado en el análisis de la entrevista realizada.

Otro aspecto relevante en la investigación, son las limitaciones que pudieron presentarse en el desarrollo de esta; frente a ello, la primera limitación hace referencia a la cantidad de sesiones dispuestas en la propuesta de intervención, las que en un comienzo serían seis, sin embargo, solo se realizaron cinco, por el tiempo que se disponía, lo cual hizo que las planificaciones fueran modificadas en función de este factor y del cumplimiento de los objetivos inicialmente planteados.

Asimismo, la percepción que los estudiantes tenían antes de las intervenciones, estaba enfocada en que las docentes a cargo enseñarían la estructura del texto argumentativo, sin embargo, a lo largo de las sesiones se dieron cuenta que estas estaban orientadas al desarrollo de habilidades metacognitivas para favorecer el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en sus ensayos. De igual modo, en la última sesión de textualización, se dialogó en mayor profundidad con la estructura del escrito solicitado.

En tercer lugar, el bajo compromiso por parte de los participantes, vio afectado el estudio en curso, dejando inconcluso el desarrollo de una posibilidad de no realizar una investigación-acción, y que quedase sólo en la primera. Sin embargo, con la constante responsabilidad de tres estudiantes bastó para lograr lo propuesto en los objetivos.

Debido al carácter cualitativo descriptivo de la investigación, es que los resultados obtenidos luego de la implementación de los talleres, no son generalizables, y solo corresponden a la muestra de estudiantes observados durante el proceso; de segundo año de pedagogía en educación básica de la UCSH.

De acuerdo a lo analizado, el presente estudio adquiere relevancia desde la evidencia que presenta, basado en el proceso de revisión, el cual, según Carlino (2004) menciona, es una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los estudiantes universitarios a la hora de escribir, ya que estos solo realizan revisiones superficiales de sus escritos, en vez de revisar exhaustivamente estos, por tal motivo, el emplear estrategias desde la revisión y reflexión crítica, resultan claves en el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos.

En cuarto lugar, se presenta la problemática de realizar un seguimiento, ya que, al ser una propuesta de investigación de naturaleza limitada, como parte de un seminario de grado, no permite realizar un seguimiento del desarrollo de las estrategias a largo plazo.

Finalmente, este estudio se proyecta como evidencia inicial para la creación de futuras estrategias centradas en el desarrollo metacognitivo, para de esta forma favorecer el proceso de producción textual en la formación inicial docente, realizando un seguimiento a largo plazo, donde los propios profesores sean capaces de evaluar sus prácticas en el aula, en relación a sus habilidades metalingüísticas. Todo esto enmarcado en el compromiso que las instituciones tengan con la formación inicial docente, y que puede proyectarse en una reformulación de sus programas académicos, de manera que estos se enfoquen principalmente en desarrollar habilidades de pensamiento durante el proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, L. (2016). Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición. *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*. vol. 26 (2) (181 – 196). Recuperado de www.scielo.cl
- Alliende, F., Martínez., y Fuentes, C. (2003). *Gramática y Conocimiento del Lenguaje*. Santiago: El volcán.
- Álvarez, M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 8(16), (71-90). Recuperado de www.redalyc.org
- Arnáez, P. (2005). Propuesta para enseñar gramática en las clases de lengua, *Revista Lingua Americana*, vol. 9 (16), p. 69 – 90. Recuperado de www.produccioncientificaluz.org
- Bañales, G., Vega, N., Reyna, A., Pérez, E., y Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: Retos de alfabetización de estudiantes universitarios. México: *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, vol. 24 (2), (29-52) recuperado de www.redalyc.org
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Valladares, A., y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20 (66), (879-910). Recuperado de www.redalyc.org.
- Bolívar, A., y Villegas, M. (2010). Recursos de cohesión en textos académicos: Un estudio Comparativo. *Paradigma* vol. 31 (2), (151 – 164). Recuperado de www.scielo.org.ve.
- Brucart, J. (2003). Entre el borrado y la reconstrucción: nuevos enfoques en el tratamiento gramatical de la elipsis. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. *Lingüística teórica: Análisis y perspectiva*, (159-189). Recuperado de www.ub.edu.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel lingüística.
- Caldera, R. y. (2006). Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de educación básica. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, vol. 27 (80), (371-4059). Recuperado de www.scielo.org.ve.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Editorial S. L. Fondo de Cultura Económica de España
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18 (57), (355 – 381). Recuperado de www.redalyc.org
- Collante, C., Villalba A., Carreño S. y Ortiz E (2009). La producción de ensayos en la educación media y superior: Una experiencia significativa alrededor de la relación vertical universidad- escuela en el mejoramiento de las habilidades comunicativas. *Psicogente*, vol. 12 (22), (352 – 357). Recuperado de www.revistas.unisimon.edu.co
- Cruse, D. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, (74 – 104). Recuperado de www.revistas.ucm.es
- Elliot, J (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Editorial Morata
- Errázuriz, M., Contreras, M., Arriagada, L., y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC. Chile. *Perfiles Educativos*, vol. 37 (150), (76 – 96). Recuperado de www.scielo.org.mx.
- Flores, R. B. (2012). Elaboraciones léxico-semánticas y sus implicaciones en la cohesión y la coherencia textual de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Saber, revista multidisciplinaria del consejo de investigación de la universidad de Oriente*, vol. 24 (1), (90 – 97). Recuperado de www.redalyc.org.
- Hernández, J. (1972). “La sinonimia en el lenguaje marginal de los siglos XVI y XVII españoles. *Revista de la Facultad de Filología*, vol. 22, (305 – 349). Recuperado de www.dialnet.unirioja.es
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández., R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill Interamericana.

- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura: Perspectivas teóricas y talleres*. Colombia: Editorial de Cátedra Unesco.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Programa de Estudio*. Santiago: Editorial Mineduc.
- Muñoz, C., y Valenzuela J. (2015). Características Psicométricas de una Rúbrica para Evaluar Expresión Escrita a Nivel Universitario. *Revista Formación Universitaria*, vol. 8 (6), (75 – 84). Recuperado de www.scielo.cl
- Otañi, I., y Gaspar, M. (2000). Gramática, lectura y escritura. *Gramática, lectura y escritura. La comunicación de la ciencia desde la perspectiva lingüística*. Vol. 2, (1 – 8). Recuperado de ww.es.slideshare.net
- Parodi, G (2012). Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas. *Boletín de Filología*, vol. 47 (2), (275 – 384). Recuperado de www.boletinfilologia.uchile.cl.
- Piacente, T., Tittarelli, A. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: La reformulación textual. *Orientación y sociedad*, vol. 6, (1 – 26). Recuperado de www.boletinfilologia.uchile.cl
- Portolés, J. (2007). *Marcadores del discurso*. España: Editorial Ariel.
- Sotomayor, C., Ávila, N., y Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Editorial Grafhika Impresiones.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldres, E., Bedwell, P., Domínguez, A., y Ávila, N. (2016). Evaluación Analítica de la Escritura de Estudiantes de 4º año básico en Chile. Chile: *Onomázein*, vol. 34, (381 – 425). Recuperado de www.ciae.uchile.cl
- Tapia, M., Burdiles, G & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signos*, vol. 36 (54), (249 – 257). Recuperado de <http://www.scielo.cl>
- Zapico, M., & Vivas, J. (2015). La sinonimia desde una perspectiva lingüístico-cognitiva. *Onomázein*, vol. 32, (198 – 211). Recuperado de www.onomazein.letras.uc.cl

ANEXOS

Anexo N° 1

Rúbrica analítica

| NIVELES DE LOGRO CRITERIOS | Avanzado (3 puntos) | Intermedio (2 puntos) | Básico (1 punto) | Deficiente (0 punto) |
|---|--|--|--|---|
| Marcadores discursivos | El texto presenta una organización global incluyendo el uso adecuado de tres o más marcadores discursivos diferentes. | El texto presenta una organización global, a partir del uso adecuado de dos marcadores discursivos diferentes. | El texto no presenta una organización global clara y se distingue un escaso uso (uno) de marcadores discursivos. | El texto no presenta una organización global ni se distingue la utilización de marcadores discursivos de manera adecuada. |
| Conectores | El escrito presenta más de tres conectores diferentes por párrafo, todos empleados de manera adecuada. | El escrito presenta tres conectores diferentes por párrafo, frecuentemente bien empleados. El 50% de estos está correctamente empleados. | El escrito presenta escasez de conectores (uno o dos) por párrafo, además se visualiza repetición de estos, frecuentemente mal empleados (menos del 50% correcto). | El texto presenta enumeraciones o yuxtaposiciones sin conectores, o bien, el escrito presenta conectores casi siempre mal empleados por párrafo. |
| Uso de correferencia | El texto presenta el empleo de tres o más recursos correferenciales diferentes por párrafo (elipsis, pronominalización y sustitución) utilizados de manera adecuada. | El texto presenta el empleo de dos recursos correferenciales diferentes o iguales por párrafo (elipsis, pronominalización y sustitución), utilizados de manera adecuada. | El texto presenta empleo de un recurso correferencial por párrafo (elipsis, pronominalización y sustitución), utilizado de manera adecuada | El texto no presenta empleo de recursos correferenciales por párrafo y/o se emplean de manera inadecuada (elipsis, pronominalización y sustitución) |

Anexo N° 2

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

PLANIFICACIÓN DE CLASES


| Clase N°1 | | | |
|--------------------------|--|--|---|
| Horas pedagógicas | Objetivo | Actividades | Recursos |
| 2 | Comprender el proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos en la producción de textos argumentativos. Conectores. | <p>Inicio (15’): A partir de la entrega de la guía I, se solicita a los estudiantes que reflexionen acerca de las siguientes preguntas: ¿qué indicadores te orientan a manifestar que un texto está correctamente escrito?, ¿en qué te preocupas cuando produces un texto?, ¿por qué?</p> <p>Luego, observan tiras cómicas y analizan la estructura de los textos escritos, respondiendo interrogantes como: ¿qué opinas de lo leído?, ¿reconoces algunos problemas?, ¿cuáles?, ¿qué recursos utilizarías para corregir los errores?</p> <p>Desarrollo (65’): A partir de la actividad de inicio, los estudiantes construyen la definición de coherencia y cohesión y la importancia de estos para la producción textual. El docente anotará en la pizarra las ideas que surjan de los propios alumnos.</p> <p>Posteriormente, se aborda como primer fenómeno cohesivo, el uso de conectores, a partir del análisis de fragmentos de ensayos diagnósticos.</p> | <p>Guía I</p> <p>PPT</p> <p>Plumones</p> <p>Pizarra</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p>Los estudiantes deben reconocer la ausencia o repetición de conectores, el tipo que se utiliza o debe utilizarse y la función que cumplen dentro del escrito.</p> <p>Se establece, en conjunto, una definición de “conector” y, debido al análisis realizado, se centra el estudio en los de tipo aditivo, causal, consecutivo y temporal.</p> <p>Finalmente, reescriben los fragmentos analizados</p> <p>Cierre (10’): realizan un plenario donde exponen la importancia de escribir un texto coherente y cohesionado y la función que cumplen en esto los conectores.</p> | |
|--|--|---|--|

| Clase N°2 | | | |
|--------------------------|---|---|---|
| Horas pedagógicas | Objetivo | Actividades | Recursos |
| 2 | Comprender la función de los pronombres en textos orales y escritos, y usarlos para ampliar las posibilidades de referirse a un sustantivo en sus producciones. | <p>Inicio (15’):</p> <p>Leen el objetivo. Socializan el OA. Leen un texto llamado “La señora Rosa” en donde se evidencia el uso redundante de Léxico.</p> <p>¿Existe algo que les llame la atención, al momento de leer el texto? ¿Qué les pareció el texto leído, en cuanto a la utilización del lenguaje?</p> <p>Desarrollo (65’): A partir de la actividad de inicio, los estudiantes Reescriben el texto presentado en el inicio utilizando</p> <p>Posteriormente, se aborda como primer fenómeno cohesivo, el uso de pronombres, a partir del análisis de fragmentos de ensayos diagnósticos.</p> <p>Reconocen la ausencia o repetición lexical, el tipo que se utiliza o debe utilizarse y la función que cumplen dentro del escrito.</p> <p>Finalmente, reescriben los fragmentos analizados</p> | <p>PPT</p> <p>Pizarra</p> <p>Fragmentos de ensayos.</p> <p>Ticket de salida</p> |

Cierre (10'): Realizan un ticket de salida.

Ticket de Salida






Nombre: _____

Que aprendí hoy:

Quiero saber más sobre:

La clase de hoy me pareció:



| Clase N°3 | | | |
|--------------------------|--|---|---|
| Horas pedagógicas | Objetivo | Actividades | Recursos |
| 2 | <p>Objetivo: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.</p> <p>Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> › desarrollan las ideas, agregando información › emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado › releen a medida que escriben › aseguran la coherencia y agregan conectores › editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación › utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador) | <p>Inicio (15’):</p> <p>Leen el objetivo. Socializan el OA. Recuerdan el contenido visto la clase anterior, mirando brevemente el PPT. Aclaran dudas de la pronominalización.</p> <p>Desarrollo (65’):</p> <p>Visualizan oraciones en la cuales se omite información. Dialogan en conjunto y responden las siguientes preguntas</p> <p>¿Qué creen que ocurre con las oraciones visualizadas?</p> <p>¿Por qué se dan cuenta que sucede el problema identificado?</p> <p>Identifican las estudiantes la omisión que hay en estas.</p> <p>Reconstruyen las oraciones añadiendo la información que falta.</p> <p>Construyen en conjunto una definición de Elipsis.</p> <p>Luego se muestra el significado proyectado en ppt.</p> <p>Aplican la elipsis resolviendo actividades presentes en el PPT.</p> | <p>PPT</p> <p>Pizarra</p> <p>Fragmentos de ensayos.</p> <p>Ticket de salida</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Posteriormente se les presenta fragmentos de sus propios ensayos para que identifiquen el fenómeno cohesivo enseñado, señalando por qué se utiliza, cuándo y la función que cumple en el escrito.</p> <p>Finalmente, reescriben los fragmentos analizados.</p> <p>Cierre (10’): Realizan ticket de salida.</p> | |
|--|--|--|--|

| Clase N°4 | | | |
|--------------------------|---|---|--|
| Horas pedagógicas | Objetivo | Actividades | Recursos |
| 1 | <p>Objetivo de la clase: Reconocer e identificar fenómeno cohesivo “sustitución léxica”.</p> <p>OA (18) Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.</p> <p>Durante este proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> › desarrollan las ideas, agregando información › emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado › releen a medida que escriben › aseguran la coherencia y agregan conectores › editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación › utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato | <p>Inicio (10’): Se saluda a los participantes y se presenta y sociabiliza el OA de hoy. A continuación, se refuerza el contenido anterior (elipsis) a través de un texto, en donde ellos mismos se darán cuenta de los errores y cómo mejorarlos.</p> <p>Desarrollo (35’): Se presenta a los estudiantes diferentes oraciones en donde esté presente de manera evidente la repetición léxica. Luego se les preguntará: ¿Cuál creen que es el error que presentan las oraciones vistas? ¿Por qué? ¿Cómo las mejorarían? ¿Qué sucede con la coherencia y cohesión del texto cuando está escrito de esta forma? Se mejoran las oraciones en conjunto pasando a la pizarra, tomando a lo menos dos opciones de cambio por cada oración, para hacer énfasis en que existen diferentes formas de evitar la repetición léxica. Para no solo utilizar ejemplos fuera de contexto, se toman extractos de sus ensayos para analizar de igual forma la repetición léxica. Se pregunta: Según lo realizado ¿Qué formas de evitar repetición léxica</p> | <ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint • Proyector • Computador • Pizarra • Plumón • Borrador • Crucigrama |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>(cuando escriben en computador)</p> | <p>conocen? ¿Cuál es la más evidente?</p> <p>De esta forma se activan conocimientos previos y se da paso a la metacognición de los alumnos.</p> <p>Se presenta vía PowerPoint el concepto de sinonimia, hipónimos e hiperónimos. Este se realiza a través de imágenes y pistas para que los participantes lleguen ellos mismos al concepto.</p> <p>Se trabaja con un extracto de ensayo en el cual se evidencia la repetición léxica. En forma individual los alumnos harán el cambio utilizando los recursos explicados y luego será revisará de forma consensuada en la pizarra, de esta forma ellos mismos se van autocorrigiendo.</p> <p>Cierre (5’):</p> <p>Se invita a los alumnos a realizar en su casa, lista de sinónimos, hipónimos e hiperónimos que estén relacionados con el escrito de su ensayo. De esta forma tienen una ayuda a la hora de escribir.</p> <p>Realizan ticket de salida y se da paso a la siguiente actividad del día.</p> | |
|--|--|--|--|

| Clase N° 5 | | | |
|--------------------------|--|---|-------------------------------------|
| Horas pedagógicas | Objetivo | Actividades | Recursos |
| 1 | <p>Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.</p> | <p>Inicio (5): Las estudiantes observan el fragmento de un texto y reflexionan acerca de las siguientes preguntas: ¿El texto está estructurado de manera correcta?, ¿por qué?, ¿qué recursos puedes identificar dentro del mismo?, ¿cuál es su función? (se precisa la diferencia entre conectores y marcadores discursivos)</p> <p>Desarrollo (35): A partir de la actividad de inicio, se informa a las estudiantes que se comenzará a trabajar en la producción textual, para eso, se pide que comenten lo trabajado durante las fases de acceso al conocimiento y planificación. Luego, se designan docentes, dependiendo el número de alumnas, para guiar el proceso de textualización.</p> <p>Cierre (5): Comentan las fortalezas y debilidades en el proceso de escritura.</p> <p>Finalmente, se solicita para la siguiente clase, llevar el borrador listo para su revisión.</p> | <p>PPT Plumones Pizarra</p> |

Anexo N° 3

Bitácoras

| Categoría | Observaciones |
|--|---|
| Situación de interacción | La interacción entre las docentes y estudiantes fue cercana en todo momento, propiciada, principalmente, por la distribución de los asientos dentro de la sala (en círculo) por lo que se dio un ambiente de confianza tanto en el desarrollo de las actividades como en el planteamiento de inquietudes. De igual forma, la participación fue muy fluida desde el inicio de la intervención, dando a conocer sus conocimientos previos y posteriormente, durante el proceso, mostrando motivación, a partir de las actividades guiadas por las docentes y que buscaban generar instancias de aprendizaje basados en el desarrollo de habilidades metacognitivas. |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | El desarrollo de habilidades metacognitivas estuvo dado en los tres momentos de la clase, en los que las estudiantes fueron las constructoras de sus aprendizajes, reconociendo, analizando, discutiendo y concluyendo con base en las actividades propuestas. Actuaron como protagonistas de su propio proceso, en el que pudieron, además, identificar sus errores y corregirlos, sin necesidad de la intervención de las docentes. Finalmente, valoraron la instancia de reflexión personal, ya que esta les permitió apropiarse de los contenidos propuestos para enriquecer sus escritos. |
| Fortalezas del proceso de intervención | La principal fortaleza durante la primera intervención, fue la motivación y el interés de las estudiantes por aprender y corregir los errores en sus escritos. Así como también la participación activa y el clima de confianza que se generó dentro de la sala. |
| Debilidades del proceso de intervención | La debilidad identificada está relacionada con que las estudiantes no están acostumbradas a ser las protagonistas de su propio proceso. Según lo anterior, ellas iban preparadas para que las docentes fueran las que les entregaran los conocimientos, por lo cual, se tuvo que realizar variadas preguntas e instancias, en las que fueran ellas las que tomaran conciencia de su aprendizaje y desde ahí propiciar las reflexiones personales pertinentes que permitieran favorecer sus producciones textuales. |

| Categoría | Observaciones |
|--|---|
| Situación de interacción | La relación entre la estudiante y las encargadas de realizar el taller fue de manera armónica, existía un buen clima de clase. Ella se notaba interesada en aprender, hacía preguntas si existía algo que no comprendía y se buscaba la mejor forma de explicar para que lograra entender. |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | <p>En un comienzo posee dudas sobre pronombres personales y solo conocía este tipo, ya que al preguntarle si sabía de algún otro; ella responde que no solo esos, al revisar un fragmento de un ensayo en donde existía el abuso de la pronominalización, nosotras como encargadas no le dijimos nada solo que lo leyera y nos comentara y argumentara que le parecía extraño de ese texto.</p> <p>A partir de lo visto en el PowerPoint se van realizando ejemplos de manera que se entendiese cada uno de los pronombres, pero sin dar el significado de cada uno de ellos; para que así la estudiante pudiera crear su propia definición a partir de lo trabajado.</p> <p>Poseía dudas sobre pronombres y adjetivos posesivos.</p> <p>Al final realizó un ticket de salida en donde respondía qué aprendió y que le hubiese gustado aprender respecto al tema trabajado.</p> |
| Fortalezas del proceso de intervención | <p>Las fortalezas que se pueden advertir del proceso, el buen clima en el aula creado por ambas partes y una relación amena entre estudiante y profesoras.</p> <p>Al ser solo una estudiante, la clase se torna personalizada y permite que las dudas se resuelvan al instante, en donde las docentes se percatan en seguida del progreso de la estudiante.</p> |
| Debilidades del proceso de intervención | El poco compromiso de los demás participantes ante la realización de esta intervención, poniendo en peligro el curso del taller, dado que el conocimiento de pronominalización, sólo lo obtuvo una participante, conocimiento que será reflejado luego, en el escrito final. |

| Categoría | Observaciones |
|--|--|
| Situación de interacción | Se produjo una inmediata interacción entre las estudiantes y profesoras, desde un inicio de clase hubo un juego de roles, ya que en ocasiones hablaba la docente y entras las estudiantes. La manera en que estaban sentadas produjo una mayor interacción entre todos los integrantes de la sala. Las estudiantes mostraban bastante interés por querer adquirir el aprendizaje, ya que resolvieron las actividades de buena manera consultando de manera inmediata las dudas. Las educadoras guiaban todas las actividades para así generar el proceso de la metacognición. |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | Si bien el proceso metacognitivo estuvo presente en el inicio de la clase, desarrollo y cierre. Esto se pudo evidenciar ya que las docentes sólo guiaron la clase y las estudiantes fueron las constructoras de su propio aprendizaje. Gracias a las actividades que fueron planteadas, las estudiantes pudieron reconocer, aplicar e identificar el tema a tratar. Por otro lado, ellas mismas se fueron dando cuenta en el proceso de los errores que tenían frente a este concepto y cómo lo podían cambiar sin tener que acudir a un docente, quienes dan las definiciones o correcciones correspondientes. |
| Fortalezas del proceso de intervención | Una de las fortalezas que se pudieron evidenciar en este proceso fue la de motivación y ganas de poder aprender un contenido para mejorar sus ensayos. El ambiente que se logró fue muy grato y apto para las estudiantes y profesoras, ya que esto les generó la instancia de crear una confianza en el grupo y poder trabajar sin problemas. Además de la interacción entre compañeras, ya que se solicitó que modificaran un mismo texto y todas trabajaron de manera diferente para dar el mismo sentido al texto, es decir la competencia lingüística es diferente, pero el significado del texto es el mismo siempre. |
| Debilidades del proceso de intervención | La debilidad que se evidencia en la tercera intervención, es la escasez de participantes, ya que si hubieran asistido más estudiantes. También la confusión que existía entre fenómenos cohesivos pronominalización y elipsis. |

| Categoría | Observaciones |
|--|---|
| Situación de interacción | <p>Se determinó principalmente por una relación simétrica entre los estudiantes – docentes. Por consiguiente, los educandos no sentían una limitación en manifestar sus opiniones con respecto al fenómeno cohesivo trabajado (sustitución léxica), lo que implica un clima de aula de respeto, confianza, interacciones fluidas; provocando, un ambiente propicio para el proceso de enseñanza- aprendizaje.</p> <p>Obtenida por la estrategia metodológica de la ubicación de los pupitres de los participantes (semi – circulo), con la finalidad de incentivar un aprendizaje colaborativo, en donde todos sean partícipes del aprendizaje propio como el impropio. De esta manera, promoviendo el consenso de decisiones sobre la producción escrita y el modo de enriquecer estos a través del uso de diferentes fenómenos cohesivos en la secuencia argumentativa.</p> |
| Desarrollo del proceso metacognitivo | <p>El desarrollo del proceso cognitivo estuvo presente en cada instancia de la intervención pedagógica, ya que los estudiantes siempre fueron intérpretes de su aprendizaje como se puede evidenciar: “cuando los estudiantes cambiaron e identificaron la repetición léxica (bebe) en la oración, para luego pensar en diferentes formas de reemplazar ese vocablo (nuevo ser vivo, pequeño ser, recién nacido) así pudieron concluir que eran sinónimos, finalmente se reescribió correctamente la oración implementando el uso de sinonimia”. Por lo tanto, durante la intervención los estudiantes lograron reconocer, analizar, reflexionar, debatir y enmendar sus desaciertos al momento de escribir sus propios ensayos; todo esto, sin la intervención de los docentes, convirtiéndose este solo un mediador entre el conocimiento y los estudiantes.</p> |
| Fortalezas del proceso de intervención | <p>En la cuarta intervención pedagógica, se acentúa la motivación, participación, disposición que tenían los estudiantes tanto en el remedial también en realizar las transformaciones oportunas a los abstractos estos sean oraciones o párrafos de ensayos elaborados por alumnos universitarios.</p> |
| Debilidades del proceso de intervención | <p>Las debilidades detectadas están orientadas en el ruido externo constante, lo que obstaculizaba el dialogo con los principales agentes. Otro déficit fue que los estudiantes están tan escolarizados que se produce un desequilibrio, porque tiene adherido que el docente le manifieste las tareas a realizar para producir un aprendizaje, sin embargo, durante la intervención ellos eran los creadores de su propio aprendizaje.</p> |

Anexo N° 4

Protocolo entrevistas

Percepción de las estudiantes acerca del proceso de aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos, a partir de intervenciones pedagógicas, sustentadas en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

| Dimensión | Pregunta |
|---|---|
| PRODUCCIÓN TEXTUAL | <ul style="list-style-type: none">• ¿Crees que es importante, como futura docente, estructurar un texto coherente?, ¿Por qué?• ¿Cómo puedes describir tus producciones textuales antes de la intervención?• ¿Puedes identificar diferencias entre el ensayo diagnóstico y el final? |
| DESARROLLO DEL PROCESO METACOGNITIVO | <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo definirías tu proceso de aprendizaje durante la intervención?• ¿Crees que el aprendizaje del uso de fenómenos cohesivos, sustentado en el desarrollo de habilidades metacognitivas, ayudó a enriquecer tu escrito final?• ¿Cómo crees que influyó el proceso de revisión durante las intervenciones para realizar tu escrito final?• ¿Cuáles fueron tus debilidades y fortalezas durante el proceso? |
| EVALUACIÓN DE LAS INTERVENCIONES | <ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles eran tus percepciones antes de comenzar las intervenciones?• ¿Cómo evaluarías las intervenciones realizadas?• ¿Cómo evaluarías tu participación?• ¿Cuál es la importancia que le otorgas al haber participado en una investigación enfocada en el uso de fenómenos cohesivos? |