

**INSTITUTO DE LITERATURA Y
CIENCIAS DEL LENGUAJE**



**Investigación-acción para II° año medio: producción de textos cohesivos
mediante el uso de conectores y mecanismos de correferencia nominal**

**Trabajo de Titulación para optar al Grado de licenciado en Educación y al
Título de Profesor de Castellano y Comunicación**

**Alumna: Catalina Praus Meléndez
Profesora Guía: Marcela Cordero Villarroel
Viña del Mar, julio de 2017**

Indice:

1. Introducción.....	4
2. Análisis del contexto de aplicación.....	4
2.1. Descripción del establecimiento.....	4
2.2. Descripción del aula.....	5
2.3. Descripción de las mediaciones realizadas.....	6
2.4. Análisis preliminar.....	7
2.5. Marco general.....	8
2.6. Evidencias iniciales.....	12
2.7. Categorización de evidencias (iniciales)	14
3. Metodología de la investigación-acción.....	16
4. Marco teórico.....	18
5. Plan de acción.....	25
6. Análisis de evidencias (cuantitativo y cualitativo)	28
6.1. Tabla n°1.....	31
6.2. Tabla n°2.....	32
6.3. Tabla n°3.....	33
6.4. Tabla n°4.....	36
6.5. Tabla n°5.....	37
6.6. Tabla n°6.....	38
6.7. Tabla n°7.....	39
6.8. Categorización de evidencias cualitativas.....	41
6.8.1. Categoría: “Aumento del léxico”.....	41
6.8.2. Categoría: “Mejor expresión de las ideas”.....	41
6.8.3. Categoría: “Conscientización del uso adecuado”.....	42
7. Reflexión.....	43

8. Plan de mejora.....	45
9. Conclusiones.....	46
10. Bibliografía.....	47

1. Introducción

El presente trabajo, que es investigación-acción, de carácter cualitativa, se inserta en el contexto del curso II°A del Colegio Alemán de Valparaíso. Los alumnos presentan problemas en la redacción de textos escritos, debido a que utilizan inadecuadamente algunos tipos de conectores y distintos mecanismos de cohesión, por ejemplo: uso excesivo del mecanismo de repetición. Debido a este problema, surge la siguiente interrogante ¿Cómo los alumnos pueden mejorar la escritura de textos cohesivos? Es probable que los alumnos mejoren distintos aspectos de su producto escrito, si se les enseña cómo emplear conectores y las diversas formas para aludir al referente o los referentes del texto. Por lo tanto, se desarrollará un plan de acción para principalmente desarrollar en los estudiantes del II°A del Colegio Alemán de Valparaíso la capacidad de redactar textos cohesivos, mediante la utilización de tres tipos de conectores y dos mecanismos de cohesión.

2. Análisis del contexto de aplicación

2.1. Descripción del establecimiento

El establecimiento en el que realizo la práctica docente profesional corresponde al Colegio Alemán de Valparaíso, ubicado en el sector de Chorrillos de Viña del Mar y es particular pagado, además recibe subvención económica por parte de la embajada alemana, puesto que forma parte de la cadena de los colegios alemanes de Chile. Este cuenta con 1200 alumnos, 138 profesores, una jefa de UTP (Yasna Cataldo), el rector (Hans-Joachim Czoske), el director subrogante (Markus Arnold), una corporación (encargada de los asuntos administrativos del colegio), una directora de enseñanza media (Sara Rivero), una directora de enseñanza básica (Loreto Yáñez), una directora de enseñanza inicial (Patricia Radrigán) y un centro de padres, quienes ayudan en la organización de distintos eventos del colegio, por ejemplo: la kermesse, fiesta que se realiza en Limache para conmemorar la creación del Colegio Alemán en la quinta región.

En relación a la infraestructura, el colegio presenta distintos ambientes, en los que los alumnos y docentes pueden realizar distintas actividades, por ejemplo, para el deporte, los estudiantes y profesores de Educación física pueden utilizar la cancha del colegio (que contiene graderías, camarines y baños), multicancha (donde se puede realizar la clase de gimnasia y, además, funciona como patio durante el recreo) y el gimnasio, que presenta camarines, baños, bodega para guardar los implementos necesarios para que los alumnos tengan la posibilidad de aprender distintos tipos de deportes y ejercicios. También se presentan las salas de Arte, Música, Cocina, Educación tecnológica, Alemán y las que son propias de cada curso.

Respecto a las aulas de clase, estas generalmente contienen los siguientes implementos: pizarra, tiza, retroproyector, mesas y sillas dependiendo de la cantidad de alumnos por sala, mesa y silla para el profesor, grandes ventanales, cortinas y en las paredes, los alumnos tienen un espacio para poner lo que ellos deseen, que suelen ser: fotos, calendario para anotar fechas de pruebas y evaluaciones, mapas de Alemania y Chile, entre otros.

2.2 Descripción del aula

El curso en el que realizo la práctica es el II° media A, compuesto por 23 alumnos: 15 mujeres y 8 hombres. La puerta de entrada es de vidrio con marco de madera, hay una pizarra a tiza alta y extensa y grandes ventanales en la pared del lado derecho, lo que permite claridad en el ambiente durante el día, puesto que la sala tiene vista hacia la cancha del colegio (ángulo desde el cual se recibe la luz del sol durante la mañana). Las ventanas tienen cortinas, las que en días de sol, se cierran y la luz no ingresa al lugar. Además, en el techo se sitúan tres focos para alumbrar el aula de manera artificial si se requiere. En razón de que la sala recibe luz natural constantemente, estos no suelen encenderse.

En segundo lugar, en una mesa se pueden sentar 2 alumnos, por lo tanto, hay 12 mesas disponibles para ellos, en las que cada alumno tiene su propio asiento y un espacio con rejilla para guardar sus útiles escolares. Estos se sientan en grupos

de 4, mirando de frente a la pizarra. El profesor tiene su propia mesa al lado derecho del aula (cerca de los ventanales) y adelante. Así, este puede observar lo que sucede con los estudiantes.

En tercer lugar, el aula no brinda implementos como televisor, data, computador, parlantes y retroproyector, puesto que sólo hay dos de cada uno por piso. Por esto mismo, los profesores deben organizarse con anticipación en una planilla en la que deben indicar la sala, el día y el aparato que desean utilizar para su sesión. Por otro lado, la sala cuenta con un diario mural en el que los alumnos pueden pegar pedazos de cartulinas con los cumpleaños, recordatorios, actividades hechas con los profesores, dibujos, la lista de curso, etc. Cabe agregar que el curso cuenta con un armario para guardar su material escolar (en caso de no tener espacio en la mesa) y su caja con los materiales de artes plásticas. En caso de que un estudiante requiera de más espacio para guardar sus pertenencias, este puede acceder a un casillero que se encuentra afuera de las salas del 6° piso. Fuera del horario de clases, este es cerrado con un candado para que no se presencien hurtos.

2.3 Descripción de las mediaciones realizadas

En primer lugar, el profesor de Literatura del II° media A es Andrés Melis, quien realiza distintos tipos de actividades. Generalmente, inicia la clase con un saludo, escribe en la pizarra el contenido de la clase, el objetivo y la metodología que utilizará, por ejemplo: si la actividad a realizar consistirá en un trabajo grupal o individual. Mientras redacta estos tres puntos (los cuales son obligatorios presentar ante el curso), los explica, para luego introducir la primera fase de la sesión: aprendizaje por descubrimiento. El docente realiza preguntas constantemente que guían a los alumnos para que ellos construyan el conocimiento y les pide argumentar sus respuestas. A medida que surgen las ideas, el docente las anota en la pizarra para posteriormente consensuar una respuesta como grupo.

Luego de esto, el profesor realiza una parte expositiva en la que él explica las ideas centrales del contenido de la clase. A continuación, la sesión consiste en la aplicación del contenido, mediante la lectura de fragmentos literarios o teóricos en torno a la época que los alumnos estén estudiando (en este caso, época renacentista). Para la corrección de la actividad, el docente enfatiza en la coevaluación, por lo tanto, los alumnos suelen intercambiarse los trabajos y corregirse entre ellos, anotando en su cuaderno las observaciones que realizaron en el trabajo del compañero, para luego realizar una puesta en común.

Al final de la clase, el profesor le pide al curso estar de pie para realizar preguntas, en relación a la clase realizada y al ámbito personal, como ¿Estuvo entretenida la clase? ¿Estuvo aburrida? ¿Les gustó el fragmento leído? ¿Les gusta la clase de literatura? ¿Confían en sus trabajos escritos? ¿Creen que tenemos una buena relación? Quienes asienten, deben dar un paso al frente.

2.4 Análisis preliminar

A partir de las observaciones realizadas, se puede concluir que el establecimiento escolar y la infraestructura del aula del II° media A influyen positivamente en el aprendizaje del alumno, puesto que se presentan como una ayuda para complementar la buena enseñanza del docente y generar un buen clima escolar. En primer lugar, el colegio presenta distintas áreas para el desarrollo de diversas actividades y los docentes tienen permiso para utilizarlas dentro de su horario de clase, por ejemplo, si la profesora de Biología quiere ir a algún área verde del colegio para enseñar distintos tipos de plantas o insectos, ella tiene permitido sacar a los estudiantes del laboratorio de esa asignatura. De esta forma, el cuerpo docente tiene libertad para enseñar en un espacio que pueda resultar significativo para los alumnos.

En relación al aula del curso, su amplitud, luminosidad y espacios de expresión permiten al curso y al profesor tener una mayor movilidad al momento de gestionar distintas actividades. Incluso, fomenta que los adolescentes puedan personificar la sala para que estos puedan identificarse con ella. Así, en la sala del II° A, se

pueden observar características que identifican a cada alumno y al grupo curso. Anteriormente, se mencionó que los estudiantes disponen de tres opciones para guardar sus pertenencias (mesa, armario de la sala y un casillero). Si bien esto le brinda al alumno la posibilidad de no llevar consigo cuadernos o libros innecesarios a la casa, se podría apreciar un factor negativo. Los casilleros se sitúan en el sexto piso, afuera de las salas, por lo tanto, si en una sesión el docente pide trabajar con una guía de la clase anterior, es probable que algunos alumnos deban salir de la sala. Esto implica que se genere cierto desorden al momento de iniciar una actividad y desconcentración en el curso.

Respecto a la metodología del docente Andrés Melis, esta es bastante positiva, ya que le permite al curso ser parte de instancias reflexivas en torno a la asignatura y a su propio aprendizaje. En vista de la constante participación que le exige el profesor a sus alumnos, estos intervienen para expresar sus ideas frente a los demás compañeros, sin problema alguno. A pesar de lo anterior, los alumnos no trabajan continuamente en la expresión escrita, aún cuando todas sus evaluaciones corresponden al desarrollo de esta habilidad.

2.5 Marco general

El propósito de este estudio de investigación-acción es desarrollar en los estudiantes del II° A del Colegio Alemán de Valparaíso la capacidad de redactar textos cohesivos, mediante la utilización de mecanismos discursivos. Por lo tanto, el problema que se abordará corresponderá a la cohesión en el texto escrito.

Para explicar la cohesión, según Calsamiglia y Tusón (1999), es relevante considerar las apreciaciones de las autoras respecto a qué es el texto. Para ellas, el texto es una unidad semántico-pragmática, con un sentido y una intención, donde se presencian varias operaciones de distintos niveles. En el texto se pueden observar varios factores: el sentido derivado del componente extralingüístico, el conocimiento enciclopédico y la experiencia compartida entre emisor y receptor.

Por otro lado, en un texto se presencia la textualización de los contenidos mentales a través de la linealización, es decir, al construir un texto (oral o escrito) el emisor activa un proceso cognitivo para expresar sus ideas con palabras y enunciados que tengan contigüidad y pertenezcan a una secuencia lineal. Calsamiglia y Tusón (1999) lo plantean como

Un texto tiene desarrollo secuencial donde lo que aparece primero orienta a lo siguiente y a lo largo del texto es necesario marcar las relaciones existentes en su interior, de modo que el mundo de referencia se vaya manteniendo, recuperando y proyectando hacia adelante. Además, tiene un importante papel que la secuencia de enunciados progrese hacia un fin o meta determinada.

En otras palabras, en un texto es fundamental la secuenciación de las ideas y la explicitación de las relaciones existentes, puesto que este debe mantener, recuperar y proyectar constantemente el referente al que se está aludiendo. Debido a esto, los conectores son relevantes al momento de investigar las relaciones intratextuales, las que se encuentran a nivel gramatical. Así, las autoras proponen que los mecanismos de coherencia y cohesión, los cuales se interrelacionan, dado que el primero alude al significado global del texto (macroestructura) y el segundo es considerado como una derivación de la coherencia, es una de las maneras en que esta se expresa y se identifica al interior del texto, mediante la visibilización de elementos lingüísticos que establecen relaciones semánticas.

La cohesión, según las autoras, funciona como “un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (1999), es decir, esta categoría es uno de los principios relevantes para que un texto sea considerado como tal, dado que abarca la relación semántica existente entre los enunciados que lo componen. Para esto, se presentan diferentes mecanismos. Por un lado, se observa el mantenimiento del referente a través de procedimientos léxicos, el cual consiste en mantener la referencia iniciada en el texto. Para esto, las académicas plantean los “procedimientos de sustitución”, que son: Repetición, Sustitución por sinónimos

o cuasi sinónimos, Sustitución por hipónimos o hiperónimos y por autónomos, Sustitución por metáfora o metonimia, Sustitución por calificación valorativa y Sustitución por proformas léxicas. Lo central en esta categorización son dos aspectos: primero, que estos procedimientos indican “la amplia posibilidad de reformulación que el hablante tiene a su alcance para mantener el referente discursivo y la capacidad de proporcionar una orientación argumentativa a sus enunciados” (1999), esto es, el emisor puede constantemente reconstruir su referente de distintas maneras, para otorgarle continuidad a al texto. Segundo, que la construcción de relaciones semánticas aluden a un mundo de referencia, ya sea a través del conocimiento previo o el esquema mental del hablante. En relación a lo anterior, las autoras explican que existe: “la relación entre sí de los lexemas basada en algún rasgo semántico en común”, es decir, un campo especializado; “la relación semántica basada en el conocimiento del mundo compartido por los interlocutores” y “la relación semántica basada en marcos y guiones mentales que permiten relacionar elementos léxicos y entenderlos como un conjunto unitario”. Cabe agregar que, debido a que los mecanismos de sustitución requieren del conocimiento previo del hablante y de sus esquemas mentales, estos procedimientos permiten dar cuenta de la visión de mundo o la ideología de quien emite el enunciado.

Otro ámbito importante en la cohesión se centra en el uso de los conectores, que en este estudio son considerados como “piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, ya sean enunciados o secuencia de enunciados, estableciendo entre ellos diversos tipos de relaciones semánticas” (1999). En otras palabras, los conectores son elementos lingüísticos de un texto que se encargan de explicitar las relaciones semánticas entre los distintos enunciados. Puede que estos estén implícitos y deban inferirse, sin embargo, para generar una correcta conexión entre las ideas, es mejor explicitarlos. Por lo que si el alumno realiza este ejercicio se podría presentar el proceso cognitivo de linealización, dado que los enunciados presentarían contigüidad y pertenecerían a una secuencia lineal.

La función principal de los conectores es enlazar un enunciado junto con un segmento textual posterior, estableciendo así, una relación semántica, ya sea a nivel oracional (local) o a nivel global, es decir, un conjunto de enunciados. Por lo tanto, las autoras plantean que su finalidad es “proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación de sentido” (1999), puesto que la relación semántica que se establece, debe ser coherente tanto para el emisor como para el receptor del texto. Estos se categorizan en: Aditivos o sumativos, Contrastivos o contraargumentativos, Causativos, Consecutivos, Condicionales, Finales, Temporales y Espaciales.

Por otra parte, en relación a los conectores, el trabajo se fundamenta bajo las propuestas de Estrella Montelío, Carolina Figueras, Mar Garachana y Marisa Santiago (2000) quienes plantean que estos actúan como una especie de encadenamiento de informaciones de dos o más enunciados. Por esto, para las autoras es fundamental explicitar el tipo de relación semántica entre enunciados, ya que es la única forma de que el lector pueda interpretar adecuadamente el texto escrito al que se enfrenta, como se puede ver en la siguiente cita: “los conectores tienen como valor básico esta función de señalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto para, de esa manera, ayudar al receptor de un texto guiándole en el proceso de interpretación” (Montelío, et al. 2000: 106). Como se puede observar, para las autoras, los conectores son esenciales para evidenciar el sentido con el que se relacionan los enunciados, es decir, los conectores muestran las relaciones semánticas intratextuales.

Es importante señalar que en el texto, las autoras proponen que un escritor eficaz no produce un texto escrito “a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado. Un escritor eficiente no desea que su lector tenga que detenerse, despistado y aturdido, en cada encrucijada posible de relaciones oracionales” (Montelío et al. 2000; 107). En otras palabras, el uso adecuado de conectores no sólo permitiría que el escritor construya un texto cohesivo que presente contigüidad, sino que demuestra la preocupación del escritor por

comprender que su producto será recibido por un receptor (lector) y que este espera enfrentarse a un texto ameno. Por lo que, para las autoras, la cohesión radica tanto en el uso adecuado de distintos mecanismos y en la forma en que el texto se recibe.

Por lo tanto, en vista de que el problema a abordar en el IIºA es la cohesión, es necesario especificar que se trabajará con el uso de los conectores contrastivos, causativos y consecutivos, puesto que estos ayudan en la coherencia del texto escrito y dos mecanismos de cohesión: repetición y sustitución por sinónimo. Además, esta investigación-acción se enfocará en que un texto cohesivo no se caracteriza como tal por sólo presentar ambos procedimientos, sino que por aplicación apropiada de estos.

2.6 Evidencias iniciales

Para la investigación, se recogieron evidencias relacionadas a la habilidad de escritura de los alumnos del IIºA, a partir de la prueba diagnóstica y una guía de trabajo de la película “La Sociedad de los Poetas Muertos”. En primer lugar, se escogieron estas instancias evaluativas, dado que en ambas los alumnos debían entablar distintos tipos de relaciones lógico-semánticas al momento de redactar. En segundo lugar, es relevante mencionar que ambas evaluaciones no se centran en calificar el uso de conectores y mecanismos de correferencia nominal, por lo tanto, las evidencias muestran efectivamente y de manera natural el nivel de escritura de los estudiantes.

Para la organización de la información recogida, se observaron las respuestas de los alumnos que presentaban ciertas falencias en sus textos, por ejemplo: uso inadecuado de conectores, repetición textual constante del referente, orden de las ideas propuestas y discontinuidad entre los distintos planteamientos. Los siguientes fragmentos fueron escritos por algunos alumnos del IIºA en la Guía “La sociedad de los poetas muertos”, donde se pueden observar la clasificación planteada recientemente:

1. “La siguiente diferencia encontrada, es que el enfoque cambió, antes rezaban gran parte del tiempo y ahora se estudiaba o se investigaba, así descubriendo diferentes cosas y buscaban estas. Según mi opinión en la Edad Media eran más cómodos, no les interesaba encontrar más por lo que nombre anteriormente, ellos estaban conformes con lo que tenían, pero lo llevan al extremo de no interesarse por nada más.”
2. “A dos alumnos el tópico Carpe Diem que les enseñó el profesor Keating les significó a dos alumnos en particular.”
3. “Se pone la corona en la cabeza para simbolizar a su verdadero yo, el Neil artístico, no el Neil doctor.”
4. “Neil: abusó del Carpe Diem, quiso vivir todo al instante y rápidamente. Afectó a sus alrededores y quienes se encontraban ahí. Esto le trajo consecuencias. ‘La curiosidad mató al gato’.

Todd: El contrario de Neil, hacía uso del tópico pero sabiamente. Aprovechaba la vida pero pausadamente. La muerte de Neil, sin embargo, lo ayudó a liberarse y detonó su personalidad. Al igual que con el Sr. Keating.”

A partir de las evidencias, se pudieron apreciar constantes errores de escritura, relacionados a la escasa contigüidad entre las ideas. Por lo tanto, se cree pertinente desarrollar dos habilidades para que los alumnos logren enlazar sus ideas en la construcción de un texto escrito. Por esto, se escogió trabajar los conectores (segmentos textuales que unen dos enunciados o grupo de estos) y mecanismos de correferencia nominal (los que se encargan de otorgarle al texto contigüidad al escrito).

A continuación, se presenta la categorización de las evidencias obtenidas a partir de los dos instrumentos evaluativos realizados a inicios del primer semestre, en las que se aprecian la falta o el uso inadecuado de distintos elementos que otorgan cohesión a un texto escrito.

2.7 Categorización de evidencias iniciales

Categorías	Evidencias
<p>1. Uso incorrecto u omisión conectores.</p>	<p>-“La siguiente diferencia encontrada, es que el enfoque <u>cambió, antes</u> rezaban gran parte del tiempo y ahora se estudiaba o se investigaba, <u>así descubriendo</u> diferentes cosas y buscaban estas. Según mi opinión en la Edad Media eran más cómodos, no les interesaba encontrar más por lo que nombre anteriormente, ellos estaban conformes con lo que tenían, pero lo llevan al extremo de no interesarse por nada más.”</p> <p>-“Esto en la época renacentista era totalmente distinto. El hombre se había decidido en aventurarse y desvincularse de la Iglesia.””</p> <p>-“La Edad Media todo gira en torno a Dios, en cambio, esta se fija más en el Ser Humano, <u>es decir</u>, una época totalmente renacentista.”</p> <p>-“Por otro lado está Charles Dalton, después de escuchar al Sr. Keating se dio cuenta de lo importante que es aprovechar la vida y vivirla al <u>máximo, se</u> atrevió a hacer cosas que no habría hecho antes, como decir enfrente de todos vuelto de una forma más o menos burlesca, de que <u>deberían</u> permitir la entrada de mujeres en la institución.”</p> <p>-“La primera característica que se presenta es el antropocentrismo que muestra el <u>profesor, centrarse</u> en el ser humano, usando tópicos cotidianos, que usamos en el día.</p> <p>-“Neil: abusó del Carpe Diem, quiso vivir todo al instante y rápidamente. Afectó a sus alrededores y</p>

	<p>quienes se encontraban ahí. <u>Esto le trajo consecuencias.</u> 'La curiosidad mató al gato'.</p>
<p>2. Mantenimiento del referente: constante repetición o aplicación incongruente</p>	<p>-“En la época medieval el ser más grande era <u>dios</u> este era para los <u>hombres</u> una <u>deidad</u> que hacía sumiso a cualquier <u>hombre</u>. No como en el <u>texto</u> perteneciente al renacimiento. En este <u>texto</u> se ve que los hombres cuestionan a <u>dios</u> y quieren saber todos los secretos de <u>dios</u>.”</p> <p>-“La Edad Media todo gira en torno a Dios, en cambio, esta se fija más en el Ser Humano, <u>es decir</u>, una época totalmente renacentista.”</p> <p>-“A <u>dos alumnos</u> el tópico Carpe Diem que les enseñó el profesor Keating les significó a <u>dos alumnos</u> en particular.”</p> <p>-“<u>Academia welton</u> representa la <u>edad media</u> y el <u>Sr. Keating</u> sería el renacimiento, porque en la <u>academia</u> se podían identificar muchos más elementos católicos igual que en la <u>e.m.</u>, como por ejemplo cuando al comienzo el cura va con las velas, los profesores eran mas parecidos a la <u>edad media</u> también, porque eran mucho mas estructurados y no tenían sus propias ideas o pensamiento, en cambio el <u>Sr. Keating</u> si.”</p> <p>-“Se relacionan ya que las características del <u>renacimiento</u> que se ven reflejadas en el profesor Keating, son que su forma de pensar era más libre y en el <u>Renacimiento</u> muchos ámbitos comenzaron a ser más abiertos de mente, también se dejó de tratar de cumplir las expectativas del resto todo el tiempo, se pensaba mas en la felicidad personal.”</p>

<p>3. Enunciados sin contigüidad</p>	<p>-“Se pone la corona en la cabeza para simbolizar a su verdadero yo, el Neil artístico, no el Neil doctor.”</p> <p>-“La primera característica que se presenta es el antropocentrismo que muestra el profesor, centrarse en el ser humano, usando tópicos cotidianos, que usamos en el día.</p> <p><u>La segunda es la búsqueda del saber, el querer ir más allá de lo aprendido. Además, del humanismo, los textos antiguos de Grecia y Roma que eran los poemas.”</u></p> <p>-“Neil: abusó del Carpe Diem, quiso vivir todo al instante y rápidamente. <u>Afectó a sus alrededores y quienes se encontraban ahí. Esto le trajo consecuencias. ‘La curiosidad mató al gato’.</u></p> <p>Todd: <u>El contrario de Neil, hacía uso del tópico pero sabiamente. Aprovechaba la vida pero pausadamente.</u> La muerte de Neil, sin embargo, lo ayudó a liberarse y detonó su personalidad. <u>Al igual que con el Sr. Keating.”</u></p>
--------------------------------------	--

3. Metodología de la Investigación-Acción

El presente trabajo consta de una investigación-acción, con enfoque comunicativo funcional, desarrollada en el curso II°A del Colegio Alemán de Valparaíso, para evaluar la producción de textos escritos cohesivos. Lo esencial radica en que esta supone comprender la enseñanza “como un (...) proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias (...) como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa” (Bausela, 1992). En otras palabras, este tipo de investigación es de carácter cualitativo, debido a que relaciona el ejercicio

docente y el desarrollo de los alumnos de acuerdo a lo que este observa en el transcurso de las sesiones, es decir, las experiencias en el aula. Por lo tanto, permite al profesor analizar y superar los obstáculos que surgen en el contexto educativo (Martínez, 2000).

Considerando lo anterior, las preguntas de investigación que rigen este estudio son las siguientes: ¿De qué manera los alumnos del II°A pueden mejorar la redacción de textos cohesivos? ¿Cómo pueden los alumnos lograr aplicar adecuadamente los conectores causativos, contrastivos y consecutivos? ¿De qué manera los alumnos pueden ser capaces de implementar el mecanismo de repetición y sustitución por sinónimo en la producción de texto escrito? La hipótesis que intenta responder a la interrogante corresponde a: si se emplean actividades enfocadas hacia la identificación y aplicación de conectores y mecanismos de correferencia, entonces el estudiante podrá ser capaz de redactar textos cohesivos, en los que las ideas presentarán contigüidad. Por lo tanto, el propósito de este estudio de investigación-acción es desarrollar en los alumnos del II°A del Colegio Alemán la capacidad de redactar textos cohesivos, mediante la utilización de tres tipos de conectores y dos mecanismos de cohesión. Para cumplir con este propósito, los objetivos específicos son: 1. Componer actividades de escritura enfocadas hacia la identificación y aplicación de conectores causativos, contrastivos y consecutivos. 2. Implementar actividades de escritura centradas en la identificación del referente principal del texto y aplicación del mecanismo de repetición y sustitución por sinónimo.

Respecto al método, esta investigación se basa en los postulados de Martínez (2000), puesto que estos son pertinentes al momento de analizar el contexto, el problema, sus soluciones y son esquemáticos, lo que facilita el proceso de investigación-acción. Se presentan las siguientes etapas de trabajo: Primero, se inicia con la fase de acercamiento e inserción a un problema, es decir, el diseño general del proyecto; segundo, identificación del problema, que es aquel que al docente le interesa enfrentar y solucionar; tercero, el análisis del problema; cuarto, se debe postular la hipótesis que regirá la investigación; quinto, está la recolección

de la información necesaria, mediante diversas técnicas que deben ajustarse al tipo de problema al que el docente se enfrenta; sexto, la categorización de la información, en la que se presencia el carácter cualitativo de la investigación-acción, puesto que es el docente quien realiza esta etapa, a partir de los tipos de datos que pudo recolectar; séptimo, las categorías construidas deben ser estructuradas, para crear una imagen representativa o modelo teórico del fenómeno estudiado; octavo, el diseño y ejecución del plan de acción, que es considerada como la parte más activa de la investigación-acción; noveno, se presenta una evaluación de la acción ejecutada en el plan de acción (Martínez, 2000).

Por lo tanto, las etapas de este trabajo se enmarcan en los 9 pasos anteriormente mostrados, propuestos por Martínez (2000). En primer lugar, hubo un periodo de observación y contextualización del establecimiento educativo y del curso, análisis de las prácticas docentes del profesor de Lenguaje, Andrés Melis, y levantamiento de problema. En segundo lugar, se construyó un marco teórico para guiar y fundamentar la conceptualización que se utilizará en la investigación-acción, para presentar un plan de acción coherente con el problema a abordar. En tercer lugar, se presentarán las evidencias recolectadas de los trabajos de los estudiantes, para luego categorizarlas y reflexionar acerca de la secuencia didáctica, qué aspectos variaron en la implementación y cuáles pueden mejorar en una futura práctica docente.

4. Marco teórico

En relación a lo expuesto en el informe anterior y considerando la categorización de las evidencias y su análisis, esta investigación abordará, mediante una secuencia didáctica, los conectores (contrastivos o contraargumentativos, causativos y consecutivos) y los mecanismos de correferencia nominal (repetición, sustitución por sinónimo o cuasi sinónimo). Esta elección surge del problema que se pudo identificar en los alumnos del II° A del Colegio Alemán de Valparaíso que se relaciona con la escritura de textos cohesivos. Además, el curso requiere del

aprendizaje de estas herramientas, debido al contexto en el que está inserto, que se caracteriza por la construcción de textos argumentativos de manera constante. Si bien los estudiantes desarrollan enunciados con un orden medianamente adecuado para que el lector pueda inferir lo que se desea expresar, al momento de explicitar el tipo de relación lógico-semántica entre dos segmentos textuales, ellos lo hacen erróneamente y, en consecuencia, intentan exceptuarla, lo que genera ambigüedad al leer los textos escritos de los adolescentes.

En primer lugar, es pertinente señalar qué se entenderá por cohesión en esta investigación-acción. Por un lado, Calsamiglia y Tusón (1999) plantean que un texto cohesivo funciona como “un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación” (230). Por lo tanto, la cohesión actúa al interior de un texto y en el nivel léxico-semántico, mediante la utilización de diversos mecanismos cohesivos. Además, es relevante que el texto sea considerado como una unidad de significación, puesto que se puede inferir que este tiene un sentido y una intención, en el que operan distintos niveles operacionales. Según ellas, es fundamental la presencia de conectores que otorguen cohesión al escrito, puesto que sin estos, no se podría considerar un texto como cohesivo. En otras palabras, la cohesión presenta mecanismos que nos necesarios para que el discurso escrito sea considerado como tal.

Por otro lado, se puede observar el planteamiento de Luis González Nieto (2006), que alude a la cohesión como un mecanismo que contiene marcas reconocibles por los hablantes, por lo tanto, se estima relevante la presencia de la sintaxis en esta unidad comunicativa. Es importante señalar que, para este autor, la cohesión presenta tres mecanismos que son necesarios al momento de redactar un texto, los cuales ayudan a enlazar y mantener la idea al interior de este. Al igual que las dos autoras anteriores, los mecanismos de cohesión dan a conocer la visión de quien construye el discurso escrito, dado que la elección de estas se da a partir de la subjetividad del sujeto.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, para este trabajo, la cohesión corresponderá al mecanismo que se observa en las relaciones intratextuales, mediante la utilización adecuada de los mecanismos y conectores que ayudan a generar una conexión entre las ideas que se presentan. Además, se considerará relevante la postura de ambos planteamientos en relación a que en un texto se puede presenciar la visión de mundo de quien expresa la idea. Esto, ya que los alumnos del IIºA, al redactar, no utilizan de forma apropiada algunos mecanismos de cohesión y no son conscientes de la manera en que redactan y ordenan sus enunciados en el discurso escrito. Por lo tanto, la secuencia didáctica se dirigirá hacia la construcción consciente de sus escritos y a la comprensión en torno a la relevancia de redactar un texto con piezas lingüísticas que enlacen los enunciados.

Como se planteó anteriormente, los conectores son considerados como una característica fundamental de la cohesión, dado que se encargan de enlazar dos enunciados o un grupo de estos para otorgar continuidad al texto, aspecto que no se observa en los alumnos del IIºA. Según Calsamiglia y Tusón (1999), los conectores son piezas lingüísticas que establecen una relación lógico-semántica entre dos enunciados (nivel oracional) o un conjunto de estos (nivel global). A pesar de que estos puedan permanecer implícitos en el texto, explicitarlos facilita la comprensión e interpretación de lo que se lee. Debido a lo anterior, las autoras postulan que la función principal de conectores radica en “proporcionar cohesión y estructura, y en servir de guía o instrucción para la interpretación de sentido” (1999), es decir, este mecanismo es el encargado de permitirle a un texto tener cohesión.

Las autoras realizan la siguiente categorización: aditivos o sumativos, contrastivos o contraargumentativos, de base causal (causativos, consecutivos, condicionales, finales), temporales y espaciales. En razón del problema que presentan los alumnos al no explicitar conectores y de los textos argumentativos que deberán redactar, ámbito fundamental en la construcción de la secuencia didáctica, es importante esclarecer la definición de los conectores de oposición (que pertenecen

a los contrastivos o contraargumentativos), los causativos y los consecutivos, ya que son los que se trabajarán con el curso.

Primero, los conectores contrastivos, de oposición, son aquellos que otorgan un sentido contrario al enunciado continuo al segmento textual anterior. Según las autoras, “la línea argumentativa sufre un quiebre que indica que se abandona la primera orientación para tomar otra” (1999: 248), razón por la que se llaman “de oposición”. Ejemplos de estos son: pero, sin embargo, ahora bien, entre otros. Segundo, los conectores causativos son aquellos que explicitan relaciones causales entre dos enunciados: “introducen la relación de causa entre segmentos textuales” (Calsamiglia y Tusón, 1999: 248). Por esto, los conectores de esta categoría son: a causa de, porque, puesto que, ya que, dado que, por el hecho de, entre otros. Tercero, los consecutivos son los conectores que establecen relaciones de consecuencia entre un enunciado y otro. Considerando la clasificación de las académicas, ejemplo de estos son: pues, de ahí que, por eso, de modo que, así que, así pues, por (lo) tanto, por consiguiente, en consecuencia, entonces, en efecto, entre otros.

Por otra parte, Estrella Montelío (2001), postula que los conectores son considerados como marcadores con carácter “ensamblador” (Montolío, 2001: 25) que permiten precisar la relación semántica existente entre dos enunciados o un conjunto de oraciones. Respecto a su finalidad, la autora plantea que

“Parece lógico pensar que un texto presentará mejor articulación interna, mayor cohesión entre las partes, y más claridad cuando contiene en la redacción este tipo de expresiones conectivas, que indiquen con precisión cuáles son las relaciones semánticas que mantienen entre sí los enunciados” (Montolío, 2001: 25).

Sin embargo, la autora especifica que lo explicado en la cita anterior se presenta mientras se realice un uso adecuado de los conectores, por lo contrario, el texto escrito no sería cohesivo.

En razón de que existen distintos tipos de relaciones semánticas, la autora propone que los conectores pueden ser contraargumentativos, consecutivos y

causales. Los primeros corresponden a aquellos marcadores que contrastan la información entre dos segmentos textuales, por ejemplo: pero, sin embargo, no obstante, entre otros. Los conectores consecutivos aluden a los que señalan que “lo que le sigue constituye una consecuencia que se deriva de la información que le precede, que funciona como causa desencadenante” (Montolío, 2001: 24). Estos podrían ser *por eso, por lo tanto, en consecuencia, por esto*, entre otros. Por último, los conectores causales relacionan dos enunciados, en los que uno de ellos es la causa del otro, como: ya que, dado que, porque, en razón de que, entre otros.

Cabe agregar, que esta autora, junto a Carolina Figueras, Mar Garachana y Marisa Santiago (2000) realizaron una división entre los conectores. Por un lado, se encuentran los conectores ‘parentéticos’, que corresponden a aquellos que se sitúan entre una pausa marcada o entre comas. En este grupo, se sitúan: sin embargo, por tanto, aun así, de todas maneras, en tal caso, entre otros. Lo esencial de este grupo de conectores es que al ir entre pausas, presentan independencia sintáctica entre los enunciados, ya que tienen movilidad oracional, esto es, puede modificarse su lugar dentro de la oración, sin cambiar el sentido del texto. Por otro lado, se encuentran los conectores ‘integrados en la oración’, los que no van entre una pausa y tienen un elemento subordinante. También forman parte las conjunciones, por ejemplo, pero, porque, como, si, etc. Es importante que la mayoría de este tipo de conectores contiene gramaticalmente la conjunción subordinante *que* y cuando esto sucede, el enunciado que sigue debe presentar un verbo conjugado. Por el contrario, para aquellas conjunciones que se acompañan de una preposición y no el *que*, les debe continuar un sintagma nominal o un infinitivo. Debido a su carácter subordinante, este tipo de conectores no presentan la misma capacidad de movilidad que se aprecia en el primer grupo.

Si bien ambas propuestas presentan varios factores en común, se pueden observar algunas diferencias, por ejemplo, mientras Calsamiglia y Tusón (1999) especifican una subcategoría para los conectores contrastivos, Estrella Montelío no realiza una subdivisión para este tipo de conector. Otra distinción presente es

la especificación que realiza la segunda autora respecto al uso explícito y adecuado de los conectores. Ella propone que la utilización correcta del elemento “ensamblador” entre dos enunciados es la que permite generar un texto cohesivo, y así, la interpretación del lector tiene mayor probabilidad de ser la adecuada. Si el conector no se explicita o se utiliza incorrectamente, se dificulta la comprensión y se podría realizar una interpretación poco apropiada. A diferencia de Calsamiglia y Tusón (1999), quienes no explicitan las consecuencias del uso inadecuado de un conector. Las autoras citadas explican que aún cuando el tipo de relación entre dos segmentos textuales pueda presentarse de forma implícita, se propone que la explicitación del conector mejora la interpretación que el lector puede realizar, sin especificar las consecuencias que trae consigo el uso inadecuado de la pieza lingüística.

Para este trabajo, se considerará el conector según la conceptualización de Calsamiglia y Tusón (1999), es decir, pieza lingüística que explicita la relación lógico-semántica entre dos enunciados (nivel oracional) o un conjunto de estos (nivel global), con la especificación que realiza Montelío (2001) en torno al uso inadecuado de estos, explicado anteriormente. Respecto a la clasificación de los conectores, a pesar de que ambas propuestas sean similares, se aplicará la clasificación realizada por las primeras autoras, debido a su mayor grado de impacto en el estudio de conectores y su nivel de especificidad en la explicación de cada tipo de relación lógico-semántica. De esta forma, los alumnos del IIºA serán capaces de establecer tres relaciones semánticas distintas para elaborar un texto argumentativo cohesivo, que pueda ser interpretado adecuadamente por el lector.

Calsamiglia y Tusón (1999) proponen que el mantenimiento del referente se puede realizar mediante dos procedimientos, el léxico y el gramatical. Sin embargo, este estudio se enfocará en el primero, debido a las observaciones realizadas en los trabajos escritos de los estudiantes para mantener el referente del texto. En este se encuentra el mecanismo de reiteración, que se utiliza para mantener el referente principal del texto, mediante la utilización de sinónimos, proformas, etc.

Dentro de esta categoría, se puede presentar el mecanismo de repetición, el que consiste en la repetición o reiteración del referente principal y, gramaticalmente, puede variar en su nominalización, por ejemplo:

“La policía *intervino* también violentamente en Gdansk contra varios grupos de personas [...] La *intervención* policial se produjo una vez que el coche de Walesa había abandonado la zona” (Mederos 1988 en Calsamiglia y Tusón, 1999: 231).

El segundo mecanismo es la sustitución por sinónimo o cuasi sinónimo, el cual consiste en el mantenimiento del referente mediante sinónimos, que pueden ser expresados en palabras, sintagmas u oraciones.

Es importante considerar que el hablante, mediante la utilización de los mecanismos de sustitución, refleja su visión de mundo, es decir, estas formas para mantener adecuadamente el referente dentro de un texto escrito reflejan su ideología.

Felipe Zayas (2006), a diferencia del postulado anterior, explica los mecanismos de referencia desde una perspectiva distinta. Él agrupa los marcadores de acuerdo a la función anafórica, los que corresponden a Repetición de un mismo léxico, Sustitución léxica sinonímica y Sustitución pronominal. Los primeros marcadores, como su nombre lo indica, alude a los que repiten textualmente el referente del cual se habla. El segundo grupo se denomina como la “sustitución de un elemento léxico con un elemento léxico formalmente diferente, pero semánticamente idéntico o casi idéntico (identidad referencial)” (Zayas, 2006: 77). Esto podría aludir al mecanismo de reiteración mediante un sinónimo al cual se refiere Calsamiglia y Tusón (1999). Por último, el tercer grupo es definido como la “sustitución mediante pronombres personales de tercera persona, posesivos, demostrativos, reflexivos y recíprocos, relativos, indefinidos...” (Zayas, 2006: 77), es decir, el referente se puede mantener, a través de la utilización de distintos pronombres. Es necesario mencionar que sólo pueden ser pronombres en tercera persona, dado que si es en primera o segunda persona, deixis personal, la cual no forma parte de un mecanismo de cohesión, según el autor.

En el ámbito semántico, las tres son similares a los postulados de las autoras anteriores, sin embargo, ellas no categorizan los marcadores según su función, como este autor. Él no considera el procedimiento gramatical y léxico para definir los distintos mecanismos de cohesión, a diferencia de Calsamiglia y Tusón (1999), quienes realizan esta distinción, debido a los diferentes tipos de procedimientos en los que se inserta el emisor del texto.

Para esta investigación, considerando la problemática abordada en el curso de la Práctica Profesional Docente y las futuras evaluaciones que los alumnos deberán realizar, es pertinente contemplar la clasificación de los mecanismos de correferencia realizada por Calsamiglia y Tusón (1999), ya que al ser más específica, aporta mayor conocimiento y esto permite generar un panorama más amplio para la construcción adecuada de la secuencia didáctica. Considerando los planteamientos de Zayas (2006), para esta investigación se considerarán los mecanismos según su función anafórica, dado que los alumnos del Colegio Alemán sólo utilizan el mecanismo de repetición (Calsamiglia y Tusón, 1999) o Repetición de un mismo léxico (Zaya, 2006).

En conclusión, son diversos los autores que rigen esta investigación, dado que cada uno aporta con un conocimiento distinto y desde distintas perspectivas. A pesar de que se puede presenciar una mayor inclinación hacia los postulados de Calsamiglia y Tusón (1999), los demás autores realizan apreciaciones que las autoras excluyen de su estudio y, por lo mismo, son consideradas en este trabajo.

5. Plan de acción

Antes de presentar el plan de acción, es necesario esclarecer que el propósito que aborda esta investigación-acción es desarrollar en los estudiantes del II° A del Colegio Alemán de Valparaíso la capacidad de redactar textos cohesivos, mediante la utilización de diversos mecanismos discursivos, puesto que ellos no aplican los conectores ni mecanismos de sustitución y repetición y, en consecuencia, construyen textos poco cohesivos.

Por lo tanto, el plan de acción (Anexo 1) se centra en lograr que los alumnos apliquen adecuada y conscientemente tres tipos de conectores y distintos mecanismos de sustitución en la construcción de un texto escrito, de carácter argumentativo. La secuencia didáctica que se presenta a continuación se puede dividir en tres instancias. La primera corresponde a la enseñanza de los tres tipos de conectores (sesión 1, 2 y 3), razón por la cual cada objetivo se presenta graduado (descubrir, aplicar, evaluar). La segunda presenta las sesiones en relación a los mecanismos de correferencia nominal (sesión 3 y 4), en las que los objetivos son identificar y aplicar. La tercera instancia (sesión 5, 6, 7 y 8) consiste en la aplicación, evaluación y reflexión acerca de estos mecanismos de la cohesión, mediante la construcción de un texto escrito. Si bien, se pueden apreciar dos actividades de aplicación, estas varían, dado que en las sesiones 5 y 6, la actividad es netamente formativa y tiene como centro la coevaluación entre los compañeros. En cambio, las sesiones 7 y 8 la instancia es sumativa y reflexiva, es decir, el trabajo es evaluado con una calificación y es fundamental que el alumno reflexione en torno a su propio trabajo de escritura. Por esto, los indicadores de evaluación, los objetivos de aprendizaje y los tres tipos de contenidos en las sesiones anteriores (1, 2, 3, 4, 5 y 6) abordan mayoritariamente las habilidades de identificar, aplicar y evaluar junto a los indicadores de identificación, aplicación y evaluación. El objetivo “reflexionar”, que corresponde a uno de los niveles cognitivos más altos, se centra en la última sesión, puesto que el alumno requería de un trabajo previo consciente en torno a su escritura para poder iniciar ese proceso cognitivo.

En relación al marco curricular del Colegio Alemán de Valparaíso, es importante mencionar que el plan de acción se sitúa dentro del Programa de Humanidades, el que organiza el contenido de I° a IV° medio según época y semestre, por ejemplo: I° medio, primer semestre los alumnos deben estudiar la literatura en la Antigüedad Clásica. En el segundo semestre, se estudia la literatura en la Edad Media. En II° medio, el primer semestre se aborda la literatura del Renacimiento, etapa correspondiente al II° A. Por esto, en la secuencia

didáctica se observarán, primero, la presencia de algunos textos clásicos del Renacimiento, ya que corresponden al nivel de estudio de los alumnos y, segundo, el desarrollo de una evaluación sumativa en la que los alumnos deberán redactar un texto argumentativo con forma de carta.

Por otro lado, es relevante considerar que el marco curricular de II° medio que fue construido por el departamento de Lenguaje no presenta objetivos, sino que niveles de logro por eje (lectura, escritura y oralidad) y las habilidades a desarrollar en la Enseñanza Media consisten básicamente en analizar, interpretar y reflexionar acerca de los textos literarios de la época correspondiente, a nivel de lectura. En cuanto a la escritura, los docentes del establecimiento presentan distintos niveles de logro, sin embargo, ninguno se centra en desarrollar habilidades para la construcción de un texto cohesivo, puesto que los docentes asumen que los alumnos presentan las competencias necesarias para establecer apropiadamente distintas relaciones a nivel de escritura. Es posible que los objetivos del plan de acción puedan relacionarse con el nivel de logro que plantea que los alumnos redactan utilizando un estilo adecuado a la tarea y un vocabulario amplio y culto, ya que redactar “con un estilo adecuado” requiere de, primero, la presencia de conectores para establecer correctamente las relaciones lógico-semánticas, con la finalidad de facilitar la comprensión e interpretación del receptor del texto. Segundo, aplicar adecuadamente distintos mecanismos de correferencia, con el propósito de posibilitarle al lector distintas marcas textuales que guíen su lectura.

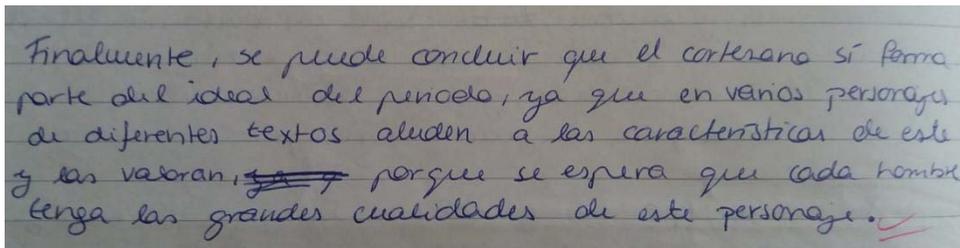
Por lo tanto, la secuencia didáctica que se presenta a continuación contendrá distintos elementos que deben formar parte de la enseñanza en el II° A, como: utilización de textos de análisis, textos literarios renacentistas, la forma de la evaluación final, entre otros. Sin embargo, estos fueron utilizados como actividades para poder trabajar los tres tipos de relaciones lógico-semánticas y los mecanismos de correferencia nominal.

6. Análisis de evidencias (cuantitativo y cualitativo)

A continuación, se mostrarán las evidencias más representativas del proceso de enseñanza del plan de acción, junto a los resultados arrojados posteriores a la implementación de la secuencia didáctica. Si bien estas no pertenecen a cada sesión, demuestran el cumplimiento del objetivo de secuencia y expresan el nivel de logro del curso. En primer lugar, es necesario mencionar que el objetivo de la secuencia didáctica consistía en que los alumnos logren redactar textos cohesivos, mediante la aplicación de tres tipos de conectores y mecanismos de correferencia nominal, específicamente, los de reiteración. Por lo tanto, las evidencias con sus respectivos análisis se dividirán en dos grupos: por una parte, se realizará un análisis cuantitativo en relación a los conectores causativos, contrastivos y consecutivos. Por otra parte, se clasificarán los resultados de acuerdo al mecanismo de sustitución que se observó en los trabajos hechos por los alumnos. Luego, se realizará un análisis cualitativo de los resultados y se concluirá con una reflexión.

En relación a los conectores, los alumnos lograron establecer la relación lógico-semántica de tipo causativo y contrastivo, lo que se puede observar en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1:



Finalmente, se puede concluir que el cortesano sí forma parte del ideal del periodo, ya que en varios personajes de diferentes textos aluden a las características de este y las valoran, ~~ya~~ porque se espera que cada hombre tenga las grandes cualidades de este personaje. ✓

Ejemplo 2:

El Cortesano se ve claramente reflejado en la Voluntad idealizadora, ya que la gente ve a este perfecto, porque reúne todos los atributos necesarios. Es por esto que esta figura y esta directriz permanecieron en boga durante la época de hecho, hasta se podría decir que ~~incluso~~ hasta hoy en día.

Ejemplo 3:

un ideal. Es importante mencionar que el cortesano posee dominio en las letras, por lo que recurre a escribir a menudo. Un ejemplo de-

Ejemplo 4:

Esta figura forma parte del ideal masculino en la literatura por su habilidad de poder solucionar los problemas y afrontarlos de forma racional, por lo tanto, la directiva que predomina en este texto es "actitud racionalista". Para justificar mis ideas cito fragmentos del texto de "La Araucana".

Este hombre ideal, a pesar de sus aspectos físicos, es reconocido por su talento psicológico, un personaje muy importante de la

Los ejemplos 1, 2, 3 y 4 representan a aquellos alumnos que cumplieron con el objetivo de aplicar adecuadamente los conectores de tipo causativo, consecutivo y contrastivo (o contraargumentativo), puesto que el lugar donde los aplican es efectivamente entre enunciados que presentan esos tipos de relaciones semánticas. Además, se puede observar que los alumnos emplearon más de un conector para establecer la conexión entre los segmentos textuales, es decir, no sólo hubo preocupación de establecer correctamente el elemento ensamblador, sino que hubo atención en utilizar más de un conector causativo, como se puede observar en el Ejemplo 1.

Ejemplo 5:

Así es como el pueblo indígena, compuesto claramente por representantes del tipo literario "el indio", se ganaban el respeto de ser un clan invencible. Los españoles, por otro lado, se consideraban a ellos mismos como "cortesanos", es decir hombres hábiles en la mayoría de los ámbitos, pero lo cierto es que no eran más que "soldados codiciosos", sin embargo, como fueron capaces de sobreponerse y vencer al pueblo "invencible", ellos lograron elevarse a grados inmensos de excelencia.

Ejemplo 6:

Con anticipación, quiero pedirte mis mayores disculpas, pues mi escritura no es perfecta ni lograré serlo. Perdona mi incapacidad y las faltas presentes en este texto. A pesar de estas imperfecciones, he trabajado con buena voluntad y he puesto mi mayor esfuerzo en este escrito.

En ambos ejemplos, se puede observar que los alumnos emplearon correctamente los conectores causativos y contrastivos. En el Ejemplo 5, a pesar de las faltas ortográficas, es reconocible la aplicación de los conectores contrastivos, puesto que lo relevante radica en que el estudiante estableció este tipo de relación entre los enunciados de forma correcta. En el ejemplo 6, se puede observar lo planteado anteriormente, en relación a la variedad de un tipo de conector para que el texto se ameno al ser leído.

No obstante, hubo casos en los que no se empleaba correctamente el conector, puesto que los enunciados demostraban otro tipo de relación, por ejemplo:

Ejemplo 7:

El segundo texto que apoyará el argumento y respuesta es la obra "Amadis de Gaula" de autor anónimo. En esta obra se presenta al doncel, el ~~el~~^{que} era un joven caballero, pero todavía no nombrado como tal. Esta obra fue escrita a fines del medioevo, por ~~lo que~~^{sin embargo} incluye personajes de tal época ~~en~~^{en} la siguiente ~~se~~^{cita} se presenta el valor del doncel frente a su rival:

En esta evidencia, se puede observar que el alumno utilizó un conector contrastivo, aun cuando la relación entre los enunciados no corresponda a ese tipo de enlace. A pesar de lo anterior, esto puede deberse simplemente a un desconocimiento de otro tipo de conector o marcador discursivo. Por lo tanto, los alumnos que formen parte del grupo "No logrado" es, porque emplearon conectores de la misma manera que en el ejemplo anterior. O bien, sólo utilizaron apropiadamente un tipo de conector. De todas formas, el detalle de las descripciones de los niveles de logro se presentará más adelante.

6.1. Tabla n°1: conectores causativos, contrastivos y consecutivos

Conectores/Nivel de logro	Uso adecuado constante	Uso incorrecto de vez en cuando	Cantidad en porcentaje (%)	
			Logrado	No logrado
Conectores causativos	20	3	87%	13%
Conectores				

contrastivos	19	4	83%	17%
Conectores consecutivos	9	14	39%	61%

En la tabla n°1, en relación a los conectores causativos, se puede observar que el 87% de los alumnos (20 alumnos) logró explicitar de manera adecuada esta relación semántica, mientras que sólo el 13% (3 alumnos) lo emplearon inadecuadamente en las actividades realizadas en el plan de acción. Respecto a los conectores contrastivos el panorama es distinto. Mientras que un 83% (19 alumnos) logró emplear este tipo de pieza lingüística, sólo un 17% (4 alumnos) aplicó inapropiadamente el conector de carácter contrastivo. Por último, en la sección “Conectores consecutivos”, se puede apreciar que el 61% de los alumnos el II°A no logró utilizar forma correcta los conectores de este grupo. Por lo tanto, los conectores más utilizados fueron aquellos que responden a una relación causal y de contraste. En cambio, los enunciados que construyen una relación consecutiva son aquellos con menos porcentaje de logro entre los alumnos.

6.2. Tabla n°2: Uso de los tres tipos de conectores

A continuación, se presentan las especificaciones para determinar los niveles de logro del curso, a partir de la aplicación conjunta de los tres tipos de conectores en la evaluación final del plan de acción, para posteriormente indicar el porcentaje de logro del curso frente al objetivo específico n°1.

Nivel de logro	Descripción de nivel de logro	Cantidad de alumnos	Porcentaje
Logrado	Uso correcto de los tres tipos	23 a 16 alumnos	100%-70%

	de conectores		
Medianamente logrado	Uso adecuado de dos tipos de conectores	15 a 8 alumnos	65%-34%
No logrado	Uso adecuado de sólo un tipo de conector	7-0 alumnos	30%-0%

6.3. Tabla n°3: Porcentaje de logro del curso del objetivo específico n°1

La siguiente tabla, muestra la cantidad de alumnos que lograron explicitar los tres tipos de relaciones lógico-semánticas en su texto escrito y, por lo tanto, el nivel de logro del curso en relación al objetivo específico n°1.

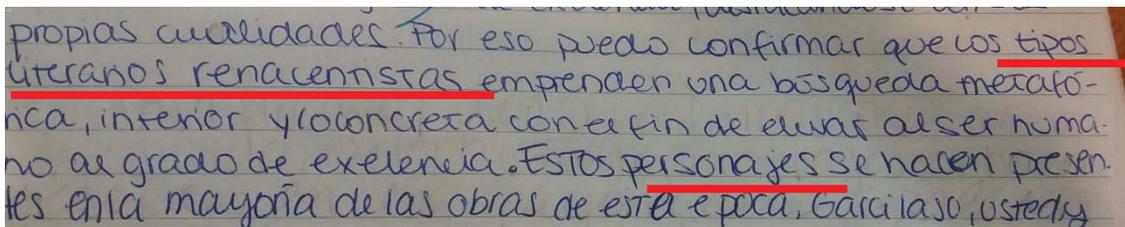
Criterios/Porcentaje de logro	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Aplicación de las tres relaciones lógico-semánticas	5 alumnos (22%)	13 alumnos (56%)	5 alumnos (22%)

En la tabla n°3, se identifica que el 56% de los alumnos logró aplicar en sus textos escritos dos tipos de relaciones lógico-semánticas, mediante la utilización de distintos conectores. Sin embargo, no fueron capaces de emplear adecuadamente una tercera relación semántica al producir un texto escrito. Sólo 5 alumnos (22%) lograron el objetivo específico n°1, puesto que implementaron en su redacción los tres tipos de relaciones intratextuales. A su vez, el 5% restante no cumplió con el propósito, puesto que sólo presentó dominio de un tipo de conector (por lo general, de índole causativo). Por lo tanto, el nivel de logro de esta etapa de la

investigación-acción corresponde al 22%. Sin embargo, es significativa la cifra de “Medianamente logrado”, ya que significa que la mitad del curso presenta un manejo adecuado de al menos dos tipos de conectores, los que son recurrentes en la producción de texto escrito argumentativo que intenta enseñar el Colegio Alemán.

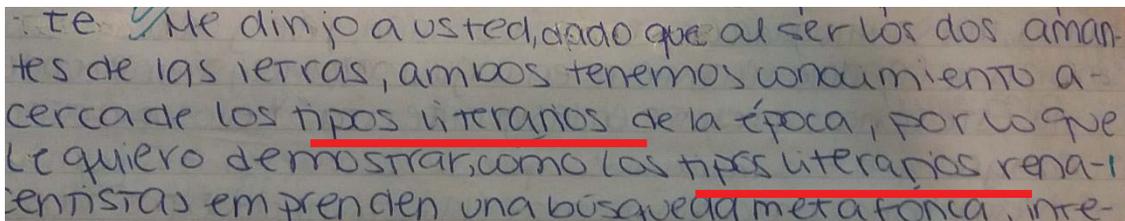
A continuación, se presentarán los escritos de los alumnos, en los que se puede observar la utilización de los dos mecanismos abordados para mantener el referente.

Ejemplo 8:



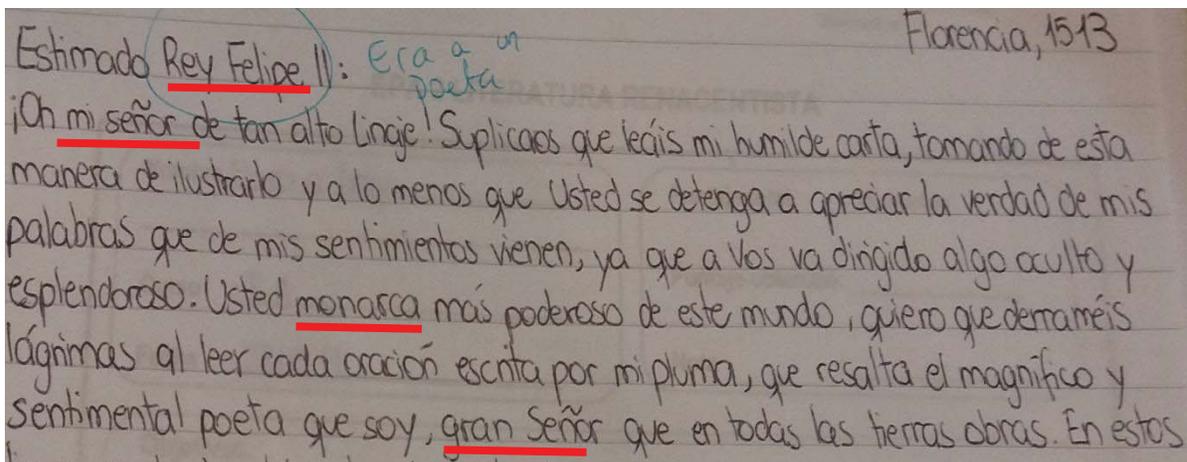
propias cualidades. Por eso puedo confirmar que los tipos literarios renacentistas emprenden una búsqueda metafónica, interior y concreta con el fin de elevar al ser humano al grado de excelencia. Estos personajes se hacen presentes en la mayoría de las obras de esta época, Garcilaso, usted y

Ejemplo 9:



te. Me dirijo a usted, dado que al ser los dos amantes de las letras, ambos tenemos conocimiento acerca de los tipos literarios de la época, por lo que le quiero demostrar, como los tipos literarios renacentistas emprenden una búsqueda metafónica, in-

Ejemplo 10:



Estimado Rey Felipe II: ^{Era a un poeta} Florencia, 1513
¡Oh mi señor de tan alto linaje! Suplico que leáis mi humilde carta, tomando de esta manera de ilustrarlo y a lo menos que Usted se detenga a apreciar la verdad de mis palabras que de mis sentimientos vienen, ya que a vos va dirigido algo oculto y esplendoroso. Usted monarca más poderoso de este mundo, quiero que derrameis lágrimas al leer cada oración escrita por mi pluma, que resalta el magnífico y sentimental poeta que soy, gran Señor que en todas las tierras obras. En estos

Como se puede apreciar, los alumnos emplean tanto repeticiones como sustitución por sinónimo, por ejemplo: en la evidencia 8 y 10 se presentan sinónimo para aludir a un referente en el texto. En el Ejemplo 10, el alumno utilizó cuatro maneras para referirse al destinatario de su carta: el destinatario es Rey Felipe II y alude a él como "mi señor", "monarca" y "gran Señor". En cambio, en el Ejemplo 9, el alumno repitió continuamente "tipos literarios", a diferencia del Ejemplo 8, en el que el estudiante utilizó otra forma para aludir a "tipos literarios".

El Ejemplo 11 es un referente de aquellos alumnos que fueron capaces de utilizar otras formas para aludir a sus referentes textuales:

rarios. En "La Araucana" se presentan los indios como elementos principales de la obra, puesto que Alonso de Ercilla los reconoce como seres individuales. Este poema épico narra una fase de la Guerra de Arauco entre españoles e indígenas. El humano se valora posicionándolo como centro de todo, y en esta obra se señalan características propias de los indígenas durante la batalla contra los españoles, tomando en cuenta sus virtudes y valentía. Esto se PRÓLOGO puede reflejar en el prólogo, diciendo: "Y si alguno le pareciere que me muestro algo inclinado a la parte de los araucanos, tratando sus cosas y valentías más extendidamente de lo que para bárbaros se requiere". El autor afirma que se dirige a la excelencia de los indios, dándoles el valor que son dignos de poseer, sin denigrarlos y apreciando su valentía. Es importante resaltar que el escritor menciona en el prólogo que los araucanos son merecedores del mayor elogio que él mismo les puede dar, engrandeciéndolos una vez más al decir: "En abono del valor destas gentes, digno de mayor loor del que yo le podré dar con mis versos" (pág. 16). Alonso de Ercilla quiere destacar que él no puede valorarlos de la manera que ellos merecen, pues ellos son dignos de mayores alabanzas. Al apreciar la fuerza de los indígenas, les da el valor suficiente para referirse a ellos (al ser humano) como centro, reflejándose así el antropocentrismo de la época en que vivimos. Para finali-

En esta evidencia, es posible reconocer que, en primer lugar, hay tres referentes principales. En segundo lugar, se puede identificar la utilización constante de sinónimos o cuasi sinónimos para referirse a “La Araucana”, “Alonso de Ercilla” y “los indios”. Si bien, se observan algunas repeticiones léxicas, estas no interfieren en la lectura y ayudan a mantener los referentes principales, debido al uso adecuado que emplea el estudiante en ciertas partes de texto. La persona que redactó el producto, fue consciente de que la repetición léxica se puede emplear una vez que el referente pueda perderse en la lectura. Por lo tanto, este ejemplo correspondería a un nivel de logro destacado. A continuación, se presentarán las tablas en las que se muestra la cantidad de estudiantes que lograron este tipo de procedimiento y el nivel de logro del objetivo específico n°2.

6.4. Tabla n°4: Niveles de logro y su respectiva descripción acerca de los mecanismos de reiteración: mecanismo de repetición o mecanismo de sustitución por sinónimo o cuasi sinónimo

Esta tabla presenta el nivel de logro, su descripción y porcentaje de alumnos, para posteriormente indicar en términos porcentuales la cantidad de alumnos que lograron el objetivo específico n°2.

Nivel de logro	Descripción de nivel de logro	Cantidad de alumnos	Porcentaje
Logrado	Uso pertinente de ambos mecanismos de correferencia léxica para mantener el referente.	23 a 16 alumnos	100%-70%

Medianamente logrado	Uso predominante de mecanismo de repetición para mantener el referente.	15 a 8 alumnos	65%-34%
No logrado	Usa únicamente la repetición para como mecanismo de correferencia léxica para mantener el referente.	7ª 0 alumnos	30%-0%

6.5. Tabla n°5: Nivel de logro de alumnos según el mecanismo de correferencia

En la tabla n° 5, se muestra la cantidad de alumnos que efectivamente utilizaron cada mecanismo de correferencia nominal. Cabe agregar, que la cantidad de alumnos se traduce a porcentaje, para así, esclarecer el panorama del nivel de logro del objetivo específico n°2.

Mecanismos de correferencia léxica	Cantidad de alumnos	Porcentaje de logro de alumnos que aplican el mecanismo.
---	----------------------------	---

Mecanismo de repetición	23	100%
Mecanismo de sustitución por sinónimo o cuasi sinónimo	14	61%

En estas cifras, se puede presenciar que el curso en su totalidad es capaz de emplear el mecanismo de repetición. Es pertinente mencionar que esto no se considera netamente como logrado, ya que los alumnos, desde principio de año, utilizaban constantemente este procedimiento. El logro consiste en que el estudiante sepa cuándo utilizar repetición léxica, como el alumno del Ejemplo 11, quien aplica esto de manera apropiada. Por otra parte, 61% de los alumnos logró utilizar el mecanismo de sustitución por sinónimo o cuasi sinónimo, lo cual es bastante positivo, ya que podría indicar que más de la mitad del curso II°A fue capaz de construir el campo semántico de sus referentes.

6.6. Tabla n°6: Nivel de logro por aplicación de ambos mecanismos de referencia

Criterio/Porcentaje de logro	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Aplicación apropiada de ambos mecanismos de mantenimiento del referente	14 (61%)	4 (17%)	5 (22%)

En relación a lo anterior, a la especificación realizada del mecanismo de repetición léxica y a lo planteado en la tabla n°6, se puede decir que el 60% logró aplicar ambos mecanismos de correferencia de manera adecuada, lo que se obtuvo como resultado textos similares al Ejemplo 11. Es sumamente relevante mencionar que coincide con el porcentaje de alumnos que lograron emplear el mecanismo de sustitución por sinónimo (tabla n°5), dado que los estudiantes que lograron realizar tal proceso cognitivo, también fueron capaces de establecer cuándo utilizar el mecanismo de repetición. En consecuencia, se puede presentar una relación, ya que los que lograron emplear de forma apropiada el mecanismo de repetición, son aquellos que utilizaron sinónimos para hacer referencia constante los elementos principales de su texto escrito.

6.7. Tabla n°7: Nivel de logro según objetivo específico y el resultado

En la presente tabla, se observa el nivel de logro de cada objetivo específico, con su respectivo porcentaje.

Objetivos/Criterios	Uso correcto de los tres tipos de conectores.	Uso adecuado de dos tipos de conectores.	Uso adecuado de sólo un tipo de conector.	Resultado
Objetivo específico 1 (Conectores)	5 (22%)	<u>13 (56%)</u>	5 (22%)	<u>Mediana</u> <u>mente</u> <u>logrado</u>
	Buen uso de ambos mecanismos de correferencia léxica para mantener el referente.	Uso predominante de mecanismo de repetición para mantener el referente.	Usa únicamente la repetición para como mecanismo de correferencia léxica para mantener el referente.	Resultado

Objetivo específico 2 (Mecanismos de correferencia)	<u>14 (61%)</u>	4 (17%)	5 (22%)	<u>Logrado</u>
--	-----------------	---------	---------	----------------

Respecto al objetivo específico n°1, el nivel de logro es “Medianamente logrado”, debido a que el 56% de los alumnos logró aplicar exitosamente al menos dos tipos de conectores, por lo tanto, fueron capaces de establecer de forma apropiada dos relaciones lógico-semánticas. Si bien el nivel “Logrado” abarca únicamente el 22% de los alumnos, el hecho de la mitad pueda dominar dos tipos de relaciones semánticas es un resultado positivo, puesto que al inicio de la investigación los alumnos se limitaban a utilizar el segmento textual “ya que”. De vez en cuando utilizaban “pero” o, en otros casos, puntos o comas, sin explicitar el conector, por lo que no mostraban buen manejo de los conectores contrastivos, sólo de los causativos.

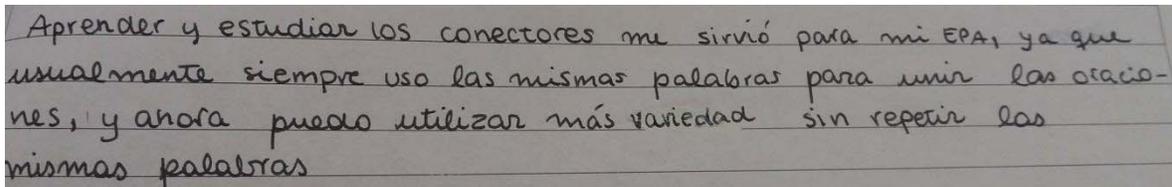
En relación al objetivo específico n°2, el nivel de logro es destacado, puesto que la mayoría de los estudiantes (61%) logro emplear de forma efectiva ambos mecanismos de correferencia para mantener el referente. Es importante tener en cuenta que para el cumplimiento de este objetivo no solo bastaba con utilizar la repetición y la sustitución por sinónimo para cumplirlo, sino que se debía tener consciencia acerca de cuándo utilizar la repetición o un sinónimo y los fueron capaces de realizar este proceso. Un aspecto negativo es que aún en la evaluación final del plan de acción, 5 alumnos aplican generalmente el mecanismo de repetición, por lo tanto, la lectura de sus textos se vuelve tediosa y confusa.

Considerando los planteamientos anteriores, es probable que los logros se observen en la siguiente categorización de las evidencias, tabla en la que se presentan los trabajos más representativos de los alumnos.

6.8. Categorización de las evidencias cualitativas

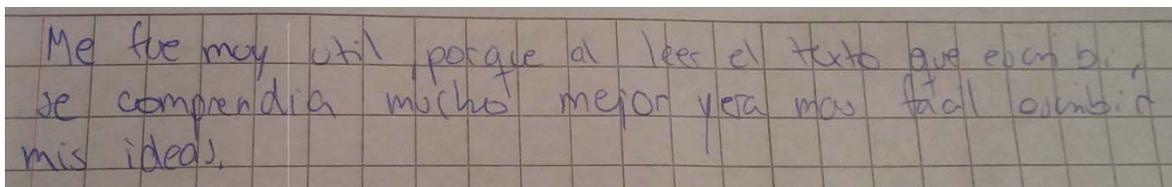
Al inicio de esta investigación-acción, las evidencias se categorizaron en el siguiente orden: “Uso incorrecto u omisión de conectores”, “Mantenimiento del referente: constante repetición o aplicación incongruente” y “Enunciados sin contigüidad”. Luego, finalizando el plan de acción, fue posible observar que la escritura de los estudiantes presentó resultados positivos y los niveles de logro de cada objetivo específico corresponden a “Medianamente logrado” y “Logrado”. Es probable que el mejoramiento de la producción de textos escritos se deba a múltiples razones, sin embargo, predomina la idea de que ellos desconocían cierta cantidad de los tres tipos de piezas lingüísticas. Posterior a la evaluación final del plan de acción, los alumnos demostraron si la instancia de aprendizaje en torno a ambos procedimientos fue significativa, lo que conllevó a observar en las respuestas que las actividades fueron un aporte para el proceso de “linealización”, (Calsamiglia y Tusón, 1999). A continuación se categorizarán las respuestas.

6.8.1. Aumento del léxico:



Aprender y estudiar los conectores me sirvió para mi EPA, ya que usualmente siempre uso las mismas palabras para unir las oraciones, y ahora puedo utilizar más variedad sin repetir las mismas palabras

6.8.2. Mejor expresión de las ideas



Me fue muy útil porque al leer el texto que iban a leer, se comprendía mucho mejor y era más fácil escribir mis ideas.

Para este EPA, se me fue muy útil aprender a usar los conectores, por el hecho de que supe cuando utilizar los consecutivos, los contrastivos y los causales. Estos se me facilitaron la forma de expresar mis ideas en el texto, al igual que complementarlo.

LOS CONECTORES Y EL REPASO DE COMO USARLOS ME FUERON MUY ÚTILES, YA QUE ANTES COMO LOS UTILIZABA MAL, MIS TEXTOS ERAM DIFÍCILES DE COMPRENDER, PERO AHORA MIS TEXTOS SON MÁS FLUIDOS.

6.8.3. Conscientización del uso adecuado

Para este EPA, se me fue muy útil aprender a usar los conectores, por el hecho de que supe cuando utilizar los consecutivos, los contrastivos y los causales. Estos se me facilitaron la forma de expresar mis ideas en el texto, al igual que complementarlo.

LOS CONECTORES Y EL REPASO DE COMO USARLOS ME FUERON MUY ÚTILES, YA QUE ANTES COMO LOS UTILIZABA MAL, MIS TEXTOS ERAM DIFÍCILES DE COMPRENDER, PERO AHORA MIS TEXTOS SON MÁS FLUIDOS.

Como se puede presenciar en estas evidencias representativas del curso II°A, las tres categorías que surgen son "Aumento del léxico", "Mejor expresión de las ideas" y "Conscientización del uso adecuado", ya que todas las respuestas apuntan hacia estos tres ámbitos, los cuales son relevantes y se relacionan con los resultados positivos del análisis cuantitativo desarrollado anteriormente, puesto que todos los alumnos expresaron que repasar el uso de conectores y estudiar los mecanismos de repetición y sustitución por sinónimo en textos de análisis que ellos deben trabajar en el establecimiento les fue de gran ayuda para tener mayor

variedad del campo léxico, expresar mejor las ideas y redactar de manera fluida. Estas características coinciden con las falencias que presentaban los alumnos en las evidencias para levantar el problema, en las que se podía observar la discontinuidad con la que redactaban sus ideas (Evidencias que se pueden observar en la categoría “Enunciados sin contigüidad”). Debido a lo anterior y a las evidencias recientemente mostradas, se considera que el resultado del plan de acción es positivo, ya que generó un impacto en los estudiantes y un cambio en la producción de sus textos escritos. Esto es sumamente relevante, ya que Martínez (2000) plantea que el centro de la investigación-acción radica en generar un impacto significativo en el docente y el alumno, que fue justamente lo que ocurrió durante la ejecución del plan de acción.

7. Reflexión: resultados obtenidos

A partir de los resultados obtenidos en la sección de análisis, aun cuando el objetivo específico n°1 haya obtenido un nivel de logro medio, de todas formas fue un resultado positivo, puesto que para los alumnos las instancias de aprendizaje de los conectores y los mecanismos de mantenimiento del referente les fueron útiles para dar cuenta de la importancia que se presenta al emplear apropiadamente los tres tipos de conectores, el mecanismo de repetición y el mecanismo de sustitución por sinónimo.

Durante la implementación, se realizaron acciones que no estuvieron indicadas en la secuencia, puesto que iban surgiendo de acuerdo a la necesidad de los estudiantes, por ejemplo: en las sesiones de conectores, para que los alumnos pudieran emplear en su escritura mayor variedad de estos, se hizo una lista en la pizarra, mostrando distintos conectores causativos, contrastivos y consecutivos. Es probable que por este tipo de estrategia previo al trabajo de redacción, algunos estudiantes hayan expresado que les fue útil repasar los tres tipos de relaciones lógico-semánticas para conocer mayor variedad de conectores y no utilizar constantemente lo mismos.

Es importante mencionar que otro aspecto logrado fue trabajar ambos mecanismos junto al análisis literario que deben realizar los alumnos, debido al Programa de Humanidades. Si bien el curso, en un principio, tuvo dificultad para comprender por qué se les estaba enseñando a redactar textos cohesivos y no teoría literaria acerca de las obras clásicas que debían leer, una vez que realizaron la “Actividad de escritura” y el “EPA 2”, pudieron notar que trabajar las relaciones lógico-semánticas y los mecanismos de correferencia fue una habilidad que necesitaban desarrollar de manera consciente, observación que se puede realizar a partir de las evidencias de “Aumento del léxico”, “Mejor expresión de las ideas” y “Conscientización del uso adecuado”.

Por otra parte, los alumnos lograron de forma destacada emplear ambos mecanismos para mantener el referente léxico del texto, probablemente gracias al ejercicio empleado, en el que los estudiantes debieron expresar en la pizarra las distintas maneras para aludir al “objeto principal del texto”. Una dificultad al momento de enseñar los mecanismos fue realizar la transposición para que los alumnos comprendieran qué o cuál es el o los referentes principales del texto. Para mantener el concepto de mecanismos de cohesión de Calsamiglia y Tusón (1999) trabajado en el marco teórico y con la finalidad de que el curso fuera receptivo a este contenido, se les explicó que en cada texto, siempre hay uno o más “objetos principales” de los que se están hablando y para no “perder de vista a estos y confundirlos”, hay distintas maneras para aludir a ellos y diferenciarlos durante la lectura. Con esta explicación, los estudiantes fueron capaces de identificar los referentes principales y crear un campo semántico para cada uno. Al principio, este se construyó de manera conjunta, luego, en la evaluación, sólo algunos requirieron de mayor atención para no aludir constantemente al mecanismo de repetición.

Un ámbito negativo corresponde a que los alumnos que no fueron capaces de emplear correctamente el conector de tipo consecutivo. Es probable que esto se deba a que faltó realizar un proceso dirigido a este tipo de relación lógico-semántica, ya que desde un principio se observó que tenían leve manejo de los

conectores causativos. Sin embargo, al inicio de la investigación, era casi nula la presencia de los conectores consecutivos, por lo tanto, debió de requerir un trabajo más exhaustivo.

A pesar de lo anterior, el plan de acción obtuvo resultados óptimos y el proceso de trabajo fue positivo con los estudiantes, ya que estos se mostraron con una buena predisposición para desarrollar ambos procedimientos. A raíz de los planteamientos anteriores y considerando la propuesta de Martínez (2000), es importante mencionar que efectivamente, durante la implementación de la secuencia didáctica, el alumno fue parte de un proceso de desarrollo emancipatorio, dado que fue capaz autónomamente de redactar un texto cohesivo, utilizando adecuadamente al menos dos tipos de conectores y los dos mecanismos de correferencia.

8. Plan de mejora

En relación a lo planteado anteriormente, el plan de mejora podría consistir en trabajar los tres tipos de relaciones lógico-semánticas de manera fragmentada, en lugar de abarcar todas de una sola vez, por ejemplo: primero se podrían realizar actividades en torno a los conectores causativos. Una vez que los alumnos tengan dominio de estos, se les podría incluir un segundo tipo. Al tener un buen manejo de ambos tipos de conectores, se les podría agregar la tercera relación semántica dentro de las actividades que deben realizar. Así, las instancias de aprendizaje de cada tipo de conector podrían ser más significativas.

En cuanto a la metodología de trabajo, el contexto escolar permitió que las tareas y evaluaciones fueran realizadas sin ningún inconveniente. No obstante, podrían realizarse cambios en los tipos de correcciones, por ejemplo: hubo clases en que para verificar si el alumno había aprendido, se realizaba una puesta en común, en la que él solamente debía leer su respuesta, mientras los demás escuchaban. El cambio podría realizarse a partir de dos perspectivas: primero, podría consistir en que los alumnos, para expresar las ideas de sus trabajos, utilicen un retroproyector con una hoja de transparencia. Así, la clase sería más dinámica y

entre todos se colaboraría para corregir el trabajo del compañero. Si bien esto se realizó en una sesión, no fue suficiente. De esta manera, los mismos alumnos podrían ser conscientes de los errores de sus compañeros, para posteriormente, prestar atención a las faltas que ellos mismos cometen y solucionarlas. Otro cambio que se podría realizar es que, en vez de trabajar con distintos textos en cada sesión, podría ser más efectivo realizar una actividad en torno a uno o dos textos de análisis y desarrollar el trabajo de los conectores de forma más exhaustiva en un periodo de 3 sesiones.

9. Conclusiones

En conclusión, considerando el plan de acción, las evidencias y sus respectivos análisis y reflexión, es posible determinar que esta investigación-acción responde de manera positiva a las preguntas que rigen este estudio, las cuales son: ¿De qué manera los alumnos del IIºA pueden mejorar la redacción de textos cohesivos? ¿Cómo pueden los alumnos lograr aplicar adecuadamente los conectores causativos, contrastivos y consecutivos? ¿De qué manera los alumnos pueden ser capaces de implementar el mecanismo de repetición y sustitución por sinónimo en la producción de texto escrito? Por lo tanto, se comprueba la hipótesis planteada al inicio de este trabajo, ya que los estudiantes fueron capaces de redactar textos escritos cohesivos, debido al ejercicio realizado durante el plan de acción, basado en actividades enfocadas hacia los tres tipos de conectores y los dos mecanismos de cohesión. En consecuencia, el objetivo general y los dos específicos del estudio se cumplieron, ya que las actividades respondieron a las necesidades de los alumnos y estos presentaron una buena disposición para mejorar su redacción.

Para cumplir con este propósito, los objetivos específicos son: 1. Componer actividades de escritura enfocadas hacia la identificación y aplicación de conectores causativos, contrastivos y consecutivos. 2. Implementar actividades de escritura centradas en la identificación del referente principal del texto y aplicación del mecanismo de repetición y sustitución por sinónimo.

10. Bibliografía

Marco metodológico:

Bausela, E. (1992). La docencia a través de la Investigación-acción en *Revista iberoamericana de educación*, España: Universidad de León.

Martínez, M. (2000). “La investigación-acción en el aula” en *Agenda Académica*, Vol 7 (1), 27-39. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.

Marco teórico:

Calsamiglia, H; Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelo, España: Editorial Ariel, S.A.

González, L. (2006). Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua en *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Vol. 1*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

Montelío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.

Montolío, E.; Figueras, C.; Garachana, M; Santiago, M. (2000). *Manual práctico de escritura académica, Vol. II*. Barcelona, España; Editorial Ariel, S.A.

Zayas, F. (2006). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua en *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Vol. 1*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.