

**INCIDENCIA DE LA TEORÍA DE LA
INTERTEXTUALIDAD DE JULIA KRISTEVA, EN EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE ESCRITURA
NARRATIVA DE ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE
BÁSICA PRIMARIA, DE LA I.E. RURAL SAN ANTONIO,
DEL RESGUARDO ZENÚ (SINCELEJO)**



LINDA LUZ BUSTAMANTE RAMOS

Trabajo de Grado como requisito para optar por el Título de Magíster
en Educación

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
METODOLOGÍA VIRTUAL
PAMPLONA**

2022

**INCIDENCIA DE LA TEORÍA DE LA
INTERTEXTUALIDAD DE JULIA KRISTEVA, EN EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE ESCRITURA
NARRATIVA DE ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE
BÁSICA PRIMARIA, DE LA I.E. RURAL SAN ANTONIO,
DEL RESGUARDO ZENÚ (SINCELEJO)**



LINDA LUZ BUSTAMANTE RAMOS

Asesora:

MG. YENNY ROCÍO BLANCO BUITRAGO

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
METODOLOGÍA VIRTUAL
PAMPLONA**

2022

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma de director de trabajo de grado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pamplona, 01 de junio de 2022

Dedicatoria

A mi hermosa familia, por siempre estar ahí.

Agradecimientos

Agradezco principalmente a Dios, por haberme dado la vida y permitirme haber llegado hasta esta meta tan importante de mi formación profesional.

A mis padres, que siempre me han sustentado con sus oraciones y consejos;

A mis hijas, Mariangel y Ana María, por brindarme su apoyo y comprensión, por tolerar mis ausencias durante este proceso de estudio, ustedes son mi mayor motivación,

A mi amado esposo, Antonio Buzón, por ser mi compañero incondicional, siempre dándome una palabra oportuna en los momentos difíciles cuando quise desfallecer en este proceso, por ser mi complemento y amor,

A mi amiga, Sandy Vitola, por compartir tantas horas de trabajo y estudio juntas y

Gracias Mari, Ani y Antonio, por apoyarme siempre; este es un logro familiar, los amo.

Por último, y no menos importante, a Rogers Montt, por su apoyo en todo este proceso,

Gracias, solo puedo decir, muchas gracias a todos.

Linda L. Bustamante Ramos

Tabla De Contenido

	Pág.
Resumen	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	14
Capítulo I.....	18
1. El Problema.....	18
1.1. Descripción Del Problema	18
1.2. Formulación Del Problema	21
1.3. Justificación De La Investigación	22
1.4. Objetivos De La Investigación	24
<i>1.4.1. Objetivo General</i>	24
<i>1.4.2. Objetivos Específicos</i>	24
Capítulo II.....	25
2. Marco Referencial.....	25
2.1. Antecedentes Investigativos	25
<i>2.1.1. Nivel Internacional</i>	25
<i>2.1.2. Nivel Nacional</i>	32
<i>2.1.3. Nivel Regional</i>	38
2.2. Marco Teórico	42
<i>2.2.1. Antecedentes De La Teoría De La Intertextualidad</i>	42
<i>2.2.2. Teoría De La Intertextualidad</i>	44
<i>2.2.3. Intertextualidad Y Transtextualidad En Genette</i>	49
2.3. Marco Conceptual	50

2.3.1.	Competencia	50
2.3.1.1.	Competencia De Escritura.	51
2.3.1.2.	Competencia Narrativa o Narración.	52
2.4.	Marco Contextual	53
2.5.	Marco Legal	57
Capítulo III	60
3.	Marco Metodológico	60
3.1.	Enfoque Y Tipo De Investigación	60
3.2.	Diseño De Investigación	61
3.3.	Informantes Clave	63
3.4.	Fases De La Investigación	65
3.4.1.	<i>Fase 1 – Idea General: Diagnóstico Y Recolección De Datos.</i>	65
3.4.2.	<i>Fase 2 – Planificación: Diseño De Propuesta Pedagógica (Plan General); Paso 1 De Acción.</i>	66
3.4.3.	<i>Fase 3 – Puesta En Marcha: Aplicación De La Propuesta Pedagógica (Paso 1 De Acción).</i>	66
3.4.4.	<i>Fase 4 – Recolección De Información: Evaluación De La Acción; Comprensión De La Situación; Planificación Paso 2.</i>	66
3.4.5.	<i>Fase 5 – Puesta En Marcha: Aplicación De La Propuesta Pedagógica (Paso 2 De Acción).</i>	66
3.4.6.	<i>Fase 6 – Nueva Recolección: Evaluación De La Acción; Comprensión De La Situación; Planificación Paso 3.</i>	67
3.4.7.	<i>Fase 7 – Puesta En Marcha: Aplicación De La Propuesta Pedagógica (Paso 3 De Acción).</i>	67
3.4.8.	<i>Fase 8 – Nueva Recolección: Evaluación De La Acción; Comprensión De La Situación.</i>	67

3.4.9.	<i>Fase 9 – Presentación De Informe Final: Evaluación De Resultados De La Propuesta Pedagógica Implementada.</i>	68
3.5.	Categorías	68
3.5.1.	<i>Categorías De Análisis</i>	68
3.6.	Técnicas E Instrumentos Para La Recolección De La Información	69
3.7.	Validación De Instrumentos	71
3.7.1.	<i>Validez</i>	71
Capítulo IV		73
4.	Propuesta	73
4.1.	Descripción De La Aplicación De La Propuesta	73
4.2.	Evaluación De La Propuesta	81
5.1.	Resultados De Instrumentos	85
5.1.1.	<i>Diagnóstico</i>	85
5.1.2.	<i>Notas De Campo Y Observación Directa</i>	96
5.1.3.	<i>Aplicación – Propuesta – Diagnóstico</i>	98
5.2.	Validación Datos	99
5.3.	Conclusiones Preliminares	99
Capítulo VI		101
6.	Discusión De Resultados	101
Capítulo VII		110
7.	Conclusiones Y Recomendaciones	110
7.1.	Conclusiones	110
7.2.	Recomendaciones	113
Capítulo VIII		115

8. Prospectiva	115
Referencias	117
Anexo A: Encuesta – Docentes	125
Anexo B: Matriz De Observación Directa	128
Anexo C: Entrevista Docentes Y Actividad 1 “Sensibilización”.....	129
Anexo D: Capacitación Y Actividad 2 “Desarrollando Preescritura”.	130
Anexo E: Capacitación Docente Y Actividad 3 “Proceso Escritura”.....	132
Anexo F: Capacitación Docente Y Actividad 4 “Socialización Textos”.	133
Anexo G: Carta 1 de validación de Instrumentos.	134
Anexo H: Carta 2 de validación de Instrumentos.	135

Lista De Tablas

	Págs.
Tabla 1. Matriz categorial.....	68
Tabla 2. Resultados de entrevista a docente 1.	86

Lista De Figuras

	Págs.
Figura 1. Flujograma de pasos de la investigación.....	63

Resumen

El propósito de este estudio es comprobar la incidencia de la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en la praxis pedagógica de Lenguaje y Ciencias Sociales, para el desarrollo de competencias de escritura narrativa, en estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), partiendo de las teorías sobre el intertexto y la interdisciplinariedad. De estas, las principales ideas se tomaron de Julia Kristeva (1978), Bajtin (1982), Barthes (1988), Foucault (1979), Doležel (1995), Genette (1982), y su relación con la interdisciplinariedad, a partir de los trabajos de Nicolescu (2009), Llano y otros (2016), Salinas (2013), Almanares, Marín, y Soto (2017). La metodología estuvo enmarcada en un enfoque cualitativo, diseño de investigación-acción educativa y sistematización de experiencias, enfocada en docentes (3) de Lengua Castellana y estudiantes (22). Los resultados arrojaron que la teoría de la intertextualidad incide en la forma en que los docentes desarrollan su praxis pedagógica interdisciplinar, mejorando las estrategias de enseñanza de la escritura narrativa y, en los estudiantes, como producen sus textos narrativos y aprenden la interrelación de voces dentro del texto cuyo contenido manifiesta elementos intertextuales. Se concluye que las secuencias didácticas enfocadas en el fortalecimiento de las competencias de escritura narrativa intertextual e interdisciplinaria repercuten positivamente en los aprendizajes significativos de los educandos, referidos no solo a la escritura, sino a su realidad, contexto sociocultural, y desarrollo humano.

Palabras clave: Texto, intertextualidad, interdisciplinariedad, narración, escritura, competencias de escritura.

Abstract

The purpose of this study is to verify the incidence of the theory of intertextuality, by Julia Kristeva, in the pedagogical praxis of Language and Social Sciences, for the development of narrative writing skills, in fifth grade students of elementary school, of the IE Rural San Antonio, in the Resguardo Zenú (Sincelejo), based on the theories on intertext and interdisciplinarity. Of these, the main ideas were taken from Julia Kristeva (1978), Bajtin (1982), Barthes (1988), Foucault (1979), Doležel (1995), Genette (1982), and their relationship with interdisciplinarity, based on the works of Nicolescu (2009), Llano and others (2016), Salinas (2013), Almanares, Marín, and Soto (2017). The methodology was framed in a qualitative approach, design of educational action-research and systematization of experiences, focused on teachers (3) of Spanish Language and students (22). The results showed that the theory of intertextuality affects the way in which teachers develop their interdisciplinary pedagogical praxis, improving the teaching strategies of narrative writing and, in students, how they produce their narrative texts and learn the interrelation of voices within. of the text whose content manifests intertextual elements. It is concluded that the didactic sequences focused on strengthening intertextual and interdisciplinary narrative writing skills have a positive impact on the significant learning of students, referring not only to writing, but to their reality, sociocultural context, and human development.

Keywords: Text, intertextuality, interdisciplinarity, narration, writing, writing skills.

Introducción

La escritura se concibe como uno de los instrumentos más importantes creados por la humanidad, pues es a partir de ella que el ser humano ha podido organizar su pensamiento en función de sus actividades cotidianas, de tal forma que esto le permitiera no solo adquirir conocimientos, sino también -y sobre todo- representar su realidad. “La escritura es un sistema de signos que remite a otros signos” (Fundación Polar, s.f., p.203): esta se constituye en grafemas que adquieren significados como representación de los signos que pronunciamos al hablar y que producimos a través de sonidos que también constan de significados. Es un instrumento heredado del cuarto milenio antes de Cristo y que para algunos proviene de una necesidad por organizar la forma de comercializar las mercancías. Lo cierto es que, hayan sido los Sumerios, los egipcios o los pakistaníes, la escritura permitió la construcción y el mantenimiento de las sociedades posteriores a su invención, pues posibilitó la acumulación de saberes que previamente se compartían y reproducían desde la oralidad.

Ahora bien, siendo un medio de comunicación, la escritura ayudó a que se configuraran lazos comunicativos a partir de múltiples interacciones sociales y/o culturales. Esta capacidad de interrelación de la escritura con otras culturas o sociedades y su configuración en redes polifónicas posibilitaría en el ámbito escolar el establecimiento de puntos de encuentros entre docentes y estudiantes, en los cuales se suscitan espacios de intercambios comunicativos y de saberes que enriquecen el crecimiento personal de cada uno de estos actores, pero sobre todo que fortalece la formación escolar de los educandos y profesional de los educadores.

De esta forma, la enseñanza de la escritura se convierte en un imperativo de la educación, puesto que es esta función simbólica que adquiere el lenguaje escrito la que se asume como columna vertebral para la promoción de ambientes de aprendizaje dinámicos e interactivos. En consecuencia, el contar con capacidades pedagógicas para el fortalecimiento del proceso de escritura en los primeros estadios del desarrollo humano se constituye en una necesidad irrefutable que no puede ser ajena a la praxis didáctica y educativa de los educadores. En palabras sencillas, teniendo en cuenta que esta competencia escrita permea todas las áreas del saber, en las que todo estudiante se desenvuelve en la escuela, es entendible que todos

los docentes -sin importar la formación que tenga o asignatura que tenga a su cargo- tiene el deber utilizar la escritura para enseñar, pero también como forma de aprendizaje, más cuando se reconoce que en toda forma de escritura subyacen multiplicidad de voces que han ayudado a acumular el conocimiento del mundo y a reproducirlo con nuevas formas de expresión, lo que es sentido de la escritura intertextual.

En este sentido, el carácter polifónico de la escritura como medio de expresión y comunicación le concede al ejercicio pedagógico una oportunidad inigualable para desarrollar prácticas educativas interdisciplinarias; es a partir de la diversidad de voces, temáticas y tipologías textuales que confluyen en tales espacios que se fortalecen la cooperación, participación e intercambio de saberes diversos, dentro de un mismo proceso formativo del educando.

Por tal motivo, el presente estudio se orienta hacia la identificación de las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes de básica primaria, de las asignaturas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto, de la Institución Educativa Rural San Antonio (IERSA), en el Resguardo Zenú (Sincelejo), en cuanto al desarrollo de estas competencias de escritura, enfocadas en el uso de la intertextualidad como medio para su fortalecimiento. Por ello, se toma como sustento teórico el trabajo realizado por Julia Kristeva sobre la intertextualidad, entendida como la relación que tienen los textos con otros textos previos y que constituyen, en palabras de Barthes, una condición polifónica textual.

En consecuencia, para el logro de los objetivos se estableció una estructura investigativa que va desde la identificación del problema, el establecimiento de objetivos, marco teórico y metodología, hasta la intervención del problema y la identificación de cambios en los procesos pedagógicos y educativos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Por ello, este trabajo se encuentra estructurado así:

El Capítulo I, el problema, presenta la descripción del problema en la que se identifican las condiciones encontradas en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto, enfocados en un trabajo interdisciplinario en el que confluyen los saberes del área de Lengua Castellana, con los del área de Ciencias

Sociales. También se presentan las particularidades del contexto en el que se ubica la institución educativa objeto de estudio, de su población, cultura, etc., lo cual permitió el planteamiento de las interrogantes del estudio y que ayudó a la organización de las siguientes de trabajo, como es el caso del establecimiento de objetivos investigativos, así como su alcance.

El Capítulo II, el marco referencial, relaciona las investigaciones que se identificaron como antecedentes del presente trabajo de investigación y ayudaron a definir sus categorías de análisis. En este capítulo también se presentan la fundamentación teórica y conceptual que permiten adicionalmente validar científicamente los hallazgos de la investigación, a partir de la definición del marco conceptual, contextual y legal.

El Capítulo III, la metodología, se enfoca en la definición del enfoque y diseño de la investigación, teniendo en cuenta las características de los informantes clave identificados y el tamaño de la muestra para, de esta forma, establecer las nueve fases desarrolladas para la consecución de los objetivos del trabajo.

El Capítulo IV, la propuesta, se orienta hacia la descripción de la propuesta de intervención diseñada, en la cual se exponen las acciones planificadas y, finalmente, la evaluación realizada para la definición de categorías de análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

El Capítulo V, la recolección y el análisis de la información, se orienta hacia la presentación de los datos recopilados tras la aplicación de los instrumentos, lo que condujo a la generación de un espacio de discusión de estos resultados y que se encuentra en el capítulo VI; es en este último donde se articula lo obtenido de los instrumentos, su análisis y la triangulación que se realiza con los postulados teóricos desarrollados en el marco teórico y que sustenta esta investigación, así como con la interpretación desarrollada por la investigadora.

El Capítulo VII se orienta hacia la presentación de conclusiones y recomendaciones, en el que se procura responder los interrogantes investigativos y objetivos propuestos para el estudio, ante lo cual se da paso al capítulo VIII en el que, finalmente, se presenta la prospectiva que se orienta hacia el planteamiento de potenciales ideas futuras de

investigación, tomando en cuenta el tema del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura narrativa en básica primaria como sustento, pero sobre todo la intertextualidad como herramienta pedagógica para lograrlo.

Capítulo I

1. El Problema

1.1. Descripción Del Problema

El objeto de estudio de esta propuesta de investigación se establece, luego de percibir los bajos niveles de desempeño escolar en la I.E. Rural San Antonio (IERSA), en el Resguardo Zenú (Sincelejo), en específico, referido a los resultados que han obtenido los estudiantes de básica primaria, en las pruebas SABER, que realiza el Estado colombiano, y que ubicaron a la institución en el puesto 4121, de la calificación en 2018 a nivel nacional, entre un listado de 5000 instituciones oficiales del país (Asesorías Académicas Milton Ochoa, 2018, pág. 112). En este ranking nacional, la IERSA obtuvo un total de 5960 puntos en básica primaria, a 3710 puntos de la institución educativa que ocupara el primer puesto.

Por otra parte, la IERSA aparece en el puesto 212, de un listado de 246 entidades educativas oficiales del departamento de Sucre, con un promedio ponderado de 39,077, alejado por cerca de 29,500 del plantel que ocupó el primer puesto en la lista (Asesorías Académicas Milton Ochoa, 2019). En tales resultados, se pudo observar que los estudiantes obtuvieron, de las 5 áreas evaluadas, el mayor puntaje en la prueba de Lengua Castellana, alcanzando los 43 puntos, seguido de matemáticas con 40, naturales con 39, ingles con 37 y Ciencias Sociales con 35, siendo estas dos las más bajas (Asesorías Académicas Milton Ochoa, 2019).

No obstante, a pesar de que los resultados de Lengua Castellana se perciben como una mejora en el desempeño académico de los estudiantes de básica primaria de esta institución educativa, se debe aclarar en este punto que no pueden existir mejoramientos en ciertos saberes de los estudiantes, mientras otros no se consolidan de la misma forma, mucho menos cuando Matemáticas y Lengua Castellana son consideradas dos de las áreas básicas del saber que, como lo establece el Ministerio de Educacional Nacional de Colombia (2006), en el caso de Lenguaje, “[...] es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana” (p.18), pues esta permite la creación de significados que le han ayudado a la humanidad a interpretar su mundo, transformarlo, construir nuevas realidades o

sociedades, establecer acuerdos entre sus miembros y expresar ideas, sentimientos o emociones.

Por tal motivo, preocupan los resultados de los estudiantes en relación con sus conocimientos en Ciencias Sociales, toda vez que, al parecer, sus competencias relacionadas con lo social, histórico y cultural de su región o su país generan poco interés en ellos y reflejan un vacío metodológico en la forma en que tales estudiantes se apropian de su realidad; esto también, al tener presente las características sociales y culturales del entorno en el que se encuentran inmersos los estudiantes y donde se localiza la IERSA: la zona rural de los corregimientos de San Antonio y las Huertas, que se encuentra poblada por comunidades indígenas provenientes del pueblo Zenú.

En otras palabras, llama la atención que estos estudiantes de grado quinto tengan resultados sobresalientes en Lenguaje, una de las capacidades más importantes para el desarrollo humano, pero que estos resultados no se correspondan con el desempeño observado en Ciencias Sociales, cuando es a partir del Lenguaje que los estudiantes de grado quinto deberían acceder “a todos los ámbitos de la vida social y cultural” entre ellos los concernientes a su cultura y comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.19).

En definitiva, se observa una disrupción de los saberes planteados en el currículo que hace que cada uno de los educadores oriente sus procesos de enseñanza y aprendizaje de forma desconectada del resto de áreas obligatorias, como es el caso de Lengua y Ciencias Sociales, lo que produce esta discrepancia en los resultados de las pruebas SABER, una falta de relación de saberes que deberían establecer tanto docentes como estudiantes, pero sobre estos últimos, lo que conlleva finalmente a un desempeño académico escolar del plantel educativo. Esta es una de las principales ideas planteadas por Díaz (1987) pues asume que el fracaso que presentan los educandos en algunas asignaturas, o bien en pruebas estatales, es resultado de una deficiencia en los procesos educativos sobre cómo “interpretar y producir discursos escritos en forma adecuada” (p.7), lo que les impide a los individuos reconocer la forma en que funciona la lengua (Díaz, 1987).

Es una problemática que merece ser atendida en tanto, como afirma Cassany (1995) “[...] el saber no existe al margen de las personas, sino que se va construyendo a lo largo de la historia

gracias a aportaciones de todos” (p.19); es decir, que en el contexto educativo ese saber que se produce no viene de los libros que leen los estudiantes, o las lecturas programadas en el currículo (o por lo menos no viene solo de ellos), sino que procede de la confluencia de todos los saberes, bien sean parte de su cotidianidad, de sus (inter)relaciones personales o colectivas, de la confluencia de asignaturas o áreas, etc. Es, pues, necesario resolver esta ruptura identificada entre los saberes producidos aisladamente en Lengua Castellana y los que se producen en Ciencias (sociales, naturales, etc.) que generan bajos resultados en pruebas internas y externas.

Cabe anotar que, tras la identificación de esta problemática, genera una enorme curiosidad también saber cómo estos estudiantes de básica primaria han podido alcanzar ciertas fortalezas en Lengua Castellana, frente a sus deficiencias en Ciencias Sociales, en tanto la identificación de estos aciertos en la praxis de Lenguaje puede conducir a prácticas pedagógicas mejoradas en Ciencias.

En tal sentido, a través del uso de la lectura y, sobre todo, de la escritura, conectadas ambas con la realidad histórica, cultural y social en que se encuentran inmersos docentes y estudiantes de la IERSA, estas nuevas praxis contribuyen a la resolución de tales dificultades presentadas en el área de Ciencias Sociales, de forma interdisciplinaria, ya que la escritura, estando arraigada “[...] en la mayor parte de la actividad humana moderna” (Cassany, 1995, p.10) permite conectar los saberes entre sí y contribuye a la configuración de las sociedades. Por ello, se tiene en cuenta que el Lenguaje, esa capacidad básica del hombre, posee un doble valor para él: personal, para lograr aprehender la realidad y, por ende, tomar consciencia de sí mismo como sujeto social; y, social, para establecer (inter)relaciones con otros sujetos diversos y distintos que configuran una sociedad con todos sus elementos constitutivos que comparten colectivamente: “expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.18), entre otros.

En conclusión, es una oportunidad para configurar nuevas praxis educativas en los docentes de básica primaria, en específico de aquellos que se encuentran en el grado quinto de la IERSA, que permitan el trabajo conjunto y cooperativo, así como la planificación curricular contextualizada que tome los elementos de la realidad en la que se encuentra la institución educativa y, por ende, la comunidad educativa que la conforma, para establecer un programa

de escritura narrativa, contextualizada al entorno rural en el que se ubican todos estos actores sociales, a la luz de la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva.

El propósito definitivo es fortalecer la praxis pedagógica en los estudiantes de grado quinto de básica primaria, en las áreas de Lenguaje y Ciencias Sociales, de forma interdisciplinaria, para procurar con ello mantener o aumentar los niveles alcanzados por estos estudiantes de grado quinto, en las pruebas SABER, así como aumentar aquellos bajos desempeños obtenidos, toda vez que es gracias a la lengua y la escritura que “[...] los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.19).

1.2. Formulación Del Problema

Teniendo en cuenta el problema planteado en la IERSA, es preciso relacionar a continuación las interrogantes que surgieron a raíz de la identificación del problema, a saber:

¿Qué incidencia tiene el uso de la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en la praxis pedagógica de Lenguaje y Ciencias Sociales para el desarrollo de competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?

¿Cuál es el conocimiento que poseen los docentes de Lengua Castellana sobre el concepto de intertextualidad, de Julia Kristeva, y su incidencia en el desarrollo de las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto básica primaria de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?

¿Qué diseño tendría una propuesta pedagógica basada en la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa en estudiantes de grado quinto, de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?

¿Cómo implementar una propuesta pedagógica basada en la teoría de la Intertextualidad, de Julia Kristeva, para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa en estudiantes de

grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?

¿Cuál es el impacto que produce una propuesta pedagógica basada en la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en el desarrollo las competencias de escritura narrativa, de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?

1.3. Justificación De La Investigación

El presente trabajo de investigación adquiere una relevancia significativa en su realización, en la medida en que este contribuye, en primera instancia, al fortalecimiento de la práctica pedagógica en los docentes de básica primaria de la IERSA, en el Resguardo Zenú de Sincelejo, toda vez que les proporciona herramientas pedagógicas contextualizadas para el ejercicio docente en lengua castellana, así como en Ciencias Sociales, en relación con los métodos más adecuados para alcanzar el fortalecimiento de las competencias de escritura narrativa en sus estudiantes de grado quinto, a la luz de la teoría de la intertextualidad de Julia Kristeva, tomando en cuenta que se trata de una acción que se conecta con las formas en que este grupo de estudiantes comparten sus historias, su identidad, sus costumbres, tradiciones y creencias, en tanto pertenecen a una comunidad indígena.

En otras palabras, debido a que se trata de un contexto rural étnico en el que laboran tales profesionales, así como una comunidad estudiantil mayoritariamente indígena, se requiere la implementación de una propuesta que apunte a la identificación de rastros intertextuales en las narraciones de los estudiantes, referidas a su cultura, su contexto y comunidad, con elementos narrativos de otras culturas, lo que al final ayudará a evidenciar la influencia sociocultural de otras culturas en las reproducciones textuales (orales o escritas) de estos educandos. Esta tarea pedagógica se sustenta en la necesidad de que el uso didáctico de la lectura trascienda

[...] los aspectos meramente idiomáticos o discursivos para extenderse a las más diversas cuestiones socioculturales, hasta el punto de poder extenderlas no solo como un proceso que posibilita la <<migración y transformación de elementos discursivos entre diferentes discursos, sino también como una fuente generadora

de transferencias culturales dentro de un universo cultural global (Durañona, García, Hilaire, Salles, & Vallini, 2006. p.36).

Por tal motivo, también se beneficia a los estudiantes de grado quinto de esta institución educativa, en tanto fortalece sus desempeños académicos, pero también porque afianza su identidad cultural, referida a los actos comunicativos que demandan el uso de la narración escrita para reproducir sus saberes (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En otras palabras, siendo ellos estudiantes de primaria que deben presentar obligatoriamente las pruebas SABER, del Estado colombiano, para medir sus competencias comunicativas, el ejercicio investigativo que se propone aquí contribuiría a mejorar tales resultados esperados en estas pruebas, en tanto que estas evaluaciones se enfocan en las características sociales, culturales, étnicas, etc., de los estudiantes evaluados. Es decir, en tanto que se trata de una población estudiantil cuyo contexto es étnico, las pruebas se elaboran con base en tales características socioculturales, desde el componente de producción textual, establecido en los Estándares Básicos de Competencia (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Finalmente, al tener en cuenta la importancia de una investigación enfocada en el desarrollo de competencias de escritura narrativa, en estudiantes de primaria, cuya comunidad académica se encuentra inserta en un entorno étnico, o bien que comparte rasgos culturales con la población estudiantil y la comunidad en la que esta se encuentra inmersa, se producen ciertos impactos complementarios en padres de familia, familiares o acudientes de estudiantes de grado quinto, por la necesidad que estos tienen de mantenerse en contacto con la institución educativa y el proceso formativo de sus hijos, así como en la institución educativa misma, por la necesidad que se evidencia en la actualización de sus procesos, en relación con el contexto en el que esta se ubica, así como en las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales, que esta posee y que, debe atender casi que con urgencia manifiesta, desde la revisión de los procesos y el establecimiento de estrategias de intervención transformativas.

1.4. Objetivos De La Investigación

1.4.1. *Objetivo General*

Establecer la incidencia que posee el uso de la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en la praxis pedagógica de Lenguaje y Ciencias Sociales, para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto, de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo).

1.4.2. *Objetivos Específicos*

Examinar el conocimiento que poseen los docentes de Lengua Castellana sobre el concepto de Intertextualidad, de Julia Kristeva, y su incidencia en las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo).

Diseñar una propuesta pedagógica basada en la teoría de la Intertextualidad, de Julia Kristeva, para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa en estudiantes de grado quinto, de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo).

Implementar una propuesta pedagógica basada en la teoría de la Intertextualidad, de Julia Kristeva, para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa en estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo).

Evaluar el impacto de una propuesta pedagógica basada en la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en el desarrollo las competencias de escritura narrativa, de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo).

Capítulo II

2. Marco Referencial

En esta parte, se relacionan los aspectos concernientes a los trabajos cuyos temas de investigación preceden a este estudio, yendo desde lo internacional, lo nacional y regional, como una revisión de lo que se ha investigado al respecto. Es preciso dejar anotado que, por la importancia de los antecedentes para el desarrollo de este trabajo, se consideraron tesis doctorales, de maestría y artículos científicos.

Más adelante, se presenta el marco teórico que sustenta los hallazgos de esta investigación, así como el marco conceptual que proporciona claridad a los conceptos o las categorías consideradas para el desarrollo de este estudio. Adicionalmente, se relaciona un marco contextual para proporcionar mayor ubicación espacial y cultural no solo de la institución educativa, sino también de la comunidad y sus características socioculturales y, finalmente, se presenta el marco legal que sustenta, desde la normativa nacional, el desarrollo de este estudio.

2.1. Antecedentes Investigativos

2.1.1. *Nivel Internacional*

Hinojosa, H. (2019): Hacia una propuesta para el fomento de la lectura literaria en los/as jóvenes desde el intertexto, el hipertexto y la narrativa transmedia, publicado en Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Su propósito investigativo estuvo enmarcado en la realización de una propuesta didáctica frente al proceso de lectura de textos literarios, para contribuir a la reflexión sobre las dificultades que se viene presentando de forma cada vez más crecientes, para la promoción de este tipo de lecturas, en unas generaciones o sociedades que avanzan cada vez más rápido en materia tecnológica y digital.

Se considera un estudio útil para esta investigación, en la medida en que permite evidenciar las potencialidades que tienen los recursos narrativos discontinuos, como es el caso de los comics y los textos digitalizados, que se reproducen en medios virtuales y que se consideran

de gran interés para las nuevas generaciones de estudiantes que se desenvuelven con enorme soltura en la internet.

Desde el aspecto problemático, este ejercicio investigativo se concibió como un intento para el replanteamiento de los enfoques que se tiene sobre estas nuevas realidades del mundo en cuanto a producciones literarias que vienen consumiendo los jóvenes de forma cada vez más ávida, como es el caso de los comics y formatos de textos digitalizados, generando un conflicto que merece ser estudiado en los planteles educativos, con respecto a lo que se les exige que deben leer en las aulas y en sus clases, es decir, de aquello que establece el canon como lecturas obligatorias, o bien la educación oficial pues estas se incluyen en las pruebas del mundo.

A esto se le suma la paradoja de ver unos planteles educativos, en específico, de unos profesionales de la educación, que no consiguen adaptarse enteramente al mundo en que viven sus estudiantes, sustentados en un modelo educativo cuya visión pedagógica es unívoca, inclinada hacia el docente como protagonista y alejada de la realidad social, cultural y humana sus estudiantes como sujetos ciudadanos globales. En definitiva, se trató de una discusión que generó cada vez más tensión en la educación, por olvidarse de las necesidades y los intereses que tienen estos nuevos lectores digitalizados, lo cual fue el motivo que tuvo esta investigadora para decidirse a estudiar.

En cuanto a los componentes teóricos y conceptuales, la autora se sustenta en la idea de que es a partir del giro realizado por algunos teóricos de enfocarse hacia el lector, en lugar de hacia el texto, idea con la que se entiende la relación existente entre la obra como producto social y un lector que la pone en conexión con los diferentes momentos históricos de la misma. Se trata de una mirada teórica fundamental en tanto busca evitar que, en la medida en que no se obligue al lector o estudiante a leer por compromiso, sino por gusto y pasión, la literatura entre en un período de extinción o finalización definitiva como se conoce.

El propósito de una teoría literaria más aterrizada a la realidad de la generación joven cibernética del siglo XXI es el de posibilitar el acercamiento de los clásicos de la literatura, aquellos que establece el canon, con las experiencias de lectura de la juventud,

reconstruyendo sus horizontes de expectativas, logrando puntos en comunión de tal forma que le ayude a comprender el valor que posee la literatura en su vida.

Por tal motivo, desde un aspecto metodológico, en principio, la investigadora realizó una revisión de la conceptualización sobre las categorías de análisis, siendo estas la intertextualidad, la transmedialidad, así como lectura e hipertexto, siendo los dos primeros los que adquirieron mayor importancia en esta investigación por convertirse en referentes claves sobre las transformaciones que están produciendo cada vez más en la comunidad de lectores juveniles digitales.

Los resultados y consecuencias que extrajo esta investigadora se conectan con la creciente necesidad que se tiene en la educación de actualizar o, en el mejor de los casos, adaptar, sus procesos de enseñanza y aprendizaje sobre lectura y las competencias que este proceso demanda, en tanto se identificó que existe una enorme cantidad de jóvenes que, aun cuando en las aulas de clases obtengan resultados bajos en sus calificaciones, estos vienen produciendo contenido crítico literario, pero de las lecturas y los contenidos que les interesa hablar.

Roberts, J. (2019): Un acercamiento a la Intertextualidad como postura cognitiva. Influencia en la construcción del Significado, publicado en *Traslaciones, Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, de Argentina. El propósito del trabajo investigativo fue: desarrollar el concepto de intertextualidad como una postura cognitiva y cómo esta influye en la interpretación y relación que realizan algunos lectores competentes de los textos literarios que leen con otros existentes.

Es un trabajo de investigación fundamental para los propósitos investigativos de este estudio, en la medida en que proporciona una hoja de ruta para el diseño de instrumentos de recolección de datos, encaminados a la identificación de la forma en que la intertextualidad se presenta en los textos, pero sobre todo como esta impacta en los procesos cognitivos de los lectores, en este caso los estudiantes de grado quinto de básica primaria.

Se trata de una investigación cuyo propósito radicó en el despliegue del concepto de intertextualidad, referido a una postura cognitiva que, según Roberts, logra evidenciarse en las habilidades de los lectores para conectar el texto con otros previamente construidos, con

el fin de configurar ciertos significados a partir de esta vinculación textual. El asunto problemático se identifica en cuanto a las dos perspectivas desde las cuales se estudia el texto y su relación con otros: la primera es estructuralista, centrada en el texto mismo, y la otra cognitiva, es decir, centrada en el lector.

En tal sentido, desde un aspecto metodológico, al analizar las diferencias en el desarrollo cognitivo de los lectores, que van desde los lectores principiantes, hasta lectores competentes, en tanto todos tienen procedimientos de lectura y pensamiento que realizan mientras leen algún tipo de texto, este investigador se propuso estudiar el concepto de intertextualidad, realizando una revisión documental del término, a partir de las teorías desarrolladas por Julia Kristeva y complementadas por Mijaíl Bajtin, para reconocer las formas en que los lectores interconectan las diferentes voces que configuran un texto literario, lo que es una competencia avanzada a la que deben aspirar todos los lectores y, en el caso de la educación y los docentes, hacia la que se debe aspirar que lleguen los estudiantes durante su paso por la escuela.

Por ello, para constatar la forma en que estos procesos se producen en los lectores competentes, es decir, en el grupo de sujetos concretos sobre los que se realizó el análisis, el investigador decidió estudiar un corpus de registros de lectura de la novela “El curioso incidente del perro a medianoche”, escrita por Mark Haddon, el cual fue extraído del proyecto de investigación “La lectura literaria como proceso sociocognitivo”, dirigido por el Dr. Daniel Israel.

Tras ese análisis, dentro de los resultados obtenidos, el investigador logró diagramar el Modelo Intertextualidad como Postura Cognitiva (MIPC), con sus respectivas categorías de análisis y que fueran vinculadas al marco teórico cognitivo que este investigador propuso. El MIPC le permitió al investigador realizar la descripción de la forma concreta como se produce los procesos cognitivos de intertextualidad en los lectores concretos y estableció la influencia que este proceso produce en la construcción de significados que le dan fundamento al proceso lector e interpretativo.

Parrado, Z. (2018): Propuesta didáctica para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de la básica primaria por medio del uso las tecnologías de la información y la

comunicación TIC. Tesis doctoral realizada en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Panamá), como requisito para optar por el grado de doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en formulación, investigación y evaluación de proyectos educativos; su objetivo general fue: “Diseñar una estrategia didáctica para fortalecer el proceso lectoescritor basada en el uso de recursos TIC, para estudiantes de básica primaria”. (p.24)

Es un trabajo que proporciona importantes fundamentos investigativos para el desarrollo de este estudio, por el aporte que hace al sistema educativo de una propuesta de cuatro unidades didácticas enfocadas en el uso de las TIC, siendo estos recursos algunos de los avances más significativos que han impactado en la educación y en los procesos administrativos y pedagógicos que se desarrollan dentro de las instituciones de educación. Mucho más significativa es esta investigación, en tanto brinda metodologías útiles y eficaces enfocadas en el uso de estos recursos, máxime al tratarse de herramientas que, dentro de una etapa de emergencia sanitaria como lo ha sido la pandemia por la Covid-19, han demostrado enorme utilidad para facilitar el acceso a la educación de quienes se encuentran en contextos rurales de difícil movilidad.

En tal sentido, desde un aspecto problemático, esta investigación surge como respuesta a las dificultades identificadas no solo en las debilidades manifiestas en las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, quienes evidenciaron problemas para comprender los textos, baja destreza para la escritura y desinterés hacia sus labores escolares cotidianas, sino también, en las debilidades observadas en los docentes para la creación de nuevas alternativas pedagógicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que se enfatice el uso de las TIC.

En cuanto a la metodología, se observó que este trabajo de Parrado se desarrolla en el paradigma cuantitativo, pues pretendió asegurar la precisión y el rigor investigativo requerido en los estudios positivistas. Este enfoque permitió la observación directa, la evaluación y transformación de los fenómenos o problemas identificados. Por su parte, se trató de una investigación proyectiva, con diseño transeccional o transversal, que le permitió a la investigadora la organización y orientación clara del quehacer investigativo, su análisis

riguroso, con el fin de generar conocimiento útil para responder a la problemática identificada.

La población seleccionada para la recolección de datos estuvo conformada por los estudiantes de grado 4° - 01, de la sede Las Delicias de la Institución Educativa San José María Escrivá de Balaguer (Chía), jornada tarde, de ambos sexos, con edades entre los 8 y 12 años. Por ello, fue necesaria la aplicación de dos instrumentos de recolección (cuestionario y observación directa) a partir de los cuales se pretendió la identificación de la situación problemática real de los educandos y sus fortalezas y debilidades en las competencias de lectura y escritura.

Finalmente, los hallazgos y las conclusiones a las que se llegaron dejaron en claro que es pertinente la implementación de una propuesta didáctica basada en las TIC para la potencialización del proceso de lectura y escritura en los estudiantes de básica primaria, toda vez que se trata de un nivel educativo en que finalizan los lineamientos del área de lengua y en que se fortalecen los procesos de enseñanza y aprendizaje para el alcance de los desempeños y aprendizajes deseados.

Saleme, Y. (2018): Estrategia multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico. Estudio de Caso en los municipios de Momil y Ciénaga de Oro. Tesis doctoral realizada en la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Panamá), como requisito para optar por el grado de doctora en Ciencias de la Educación con énfasis en formulación, investigación y evaluación de proyectos educativos; su propósito principal fue: “Diseñar una estrategia de mediación didáctica de la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico, estudio de caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro”. (p.28)

Es un trabajo que proporciona importantes fundamentos teóricos sobre los beneficios de los procesos pedagógicos didácticos empleados por docentes de básica primaria para el desarrollo de competencias de lectoescritura y la relación existente entre estos y los desempeños académicos de los educandos, sobre todo en contextos rurales como lo son los municipios de Momil y Ciénaga de Oro en el departamento de Córdoba, en Colombia.

En tal sentido, desde un aspecto problemático, la situación a investigar surgió a partir de la identificación de la carencia de las competencias comunicativas en algunos estudiantes, en tanto estas se relacionan con la capacidad de todo individuo para codificar su realidad, para interactuar con otros sujetos y generar saberes (acervo cultural, sistema de creencias, etc.), lo que se configura como un obstáculo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, entendidas estas competencias como un elemento medular para el desarrollo cognitivo de los educandos en los primeros niveles de educación.

En el caso del enfoque metodológico utilizado, Saleme (2018) tuvo en cuenta el paradigma cualitativo, de corte inductivo y carácter proyectivo, en tanto existen correspondencias entre este paradigma y la realizada investigada, sin la imposición de criterios previos en el estudio y la posibilidad de establecer un estudio de caso particular, enfocado en la comprensión de la forma en que los actores participantes y el proceso educativo mantienen una estrecha relación y, por ende, logran construir su realidad a través de este vínculo, para analizarlo y establecer posibles soluciones a los problemas identificados.

Los informantes escogidos para la recolección de los datos del estudio de Saleme (2018) los conformaron los docentes de los dos municipios seleccionados como estudio de caso, tomando de forma específica tres (3) instituciones de educación ubicadas en zona rural, y escogiendo dieciocho docentes de básica primaria, grados 1°, 2° y 3°. Para la recolección de datos se tomaron en cuenta técnicas y herramientas como el cuestionario, la entrevista a profundidad, el grupo de discusión, complementado con la técnica de investigación de análisis de contenido.

Finalmente, de los resultados obtenidos se concluyó que los docentes de zonas rurales tienden a diversificar sus enfoques y mediaciones didácticas en su praxis educativa, de los cuales algunos se encuentran vinculados con los establecido en el modelo pedagógico institucional, o bien del currículo bien sea este práctico u oculto. Es una práctica educativa que llega a considerarse negativa puesto que aquello que no tiene sustento documental, teórico o metodológico, institucional, puede llegar a escarpase del control, la valoración, el seguimiento y las posibilidades de fortalecimiento continuo dentro del proceso educativo institucional. Es definitiva, son prácticas consideradas emergentes en la medida en que surgen como decisión personal de algunos docentes, lo que pudiera entenderse en ocasiones

como falta de organización o improvisaciones que no impactan positivamente en el desempeño estudiantil.

2.1.2. Nivel Nacional

Echeverry, L. (Echeverry, 2019): La Intertextualidad para fomentar una experiencia estética en el aula, de la Universidad Pedagógica Nacional. Su objetivo principal fue: Cualificar los procesos de la recepción literaria o experiencia estética a través de mediaciones intertextuales.

Este trabajo es útil para los propósitos investigativos de este estudio por varios motivos: el primero radica en el uso de la intertextualidad como recurso para potenciar la sensibilidad estética de los estudiantes, enfocados en la recepción de textos literarios y sus potencialidades frente a la relación intertextual con otros textos, es decir, con otros recursos estéticos literarios. El segundo, en el contexto en que se realiza la prueba, así como en la población escogida, siendo estos de contextos vulnerables, aun cuando se encuentran en un espacio urbano, metropolitano, quienes poseen ciertas características sociales y culturales que les condiciona para las formas de leer que realizan y el conocimiento del mundo que tienen. Y, finalmente, el tercero, en los intereses mostrados por los estudiantes, todos ellos encaminados al uso de recursos tecnológicos o digitales que aumenta su motivación hacia la lectura.

En definitiva, se evidencia una problemática en los estudiantes por un fenómeno de pérdida de identidad y transformaciones en las prácticas culturales, en una tendencia hacia preferencias particulares en la escogencia de componentes formativos, siendo casi siempre menos escogida el área de lenguaje por su rechazo o las dificultades manifiestas en los ejercicios de lectura y escritura. Los educandos recurrieron con más frecuencia a medios digitales como la internet, las redes sociales, etc., manifestándose en mayor grado y de forma concreta en el uso constante del celular.

Sumado a ello, en el caso de los problemas de lectura y comprensión, se identificaron serios problemas de los estudiantes de noveno para la realización o producción de deducción o inferencias o bien para construir hipótesis con base en información extraída de los textos que leen, así como mostraron deficiencias en la toma de posiciones críticas frente a lo leen.

Desde un aspecto metodológico, el autor procuró realizar una caracterización del curso en el que realizaría el ejercicio investigativo y pedagógico, por lo cual escogió a los estudiantes del grado 9° de básica secundaria, salón 05, a quienes les aplicó una encuesta semiestructurada cuyo fin era identificar el contexto sociocultural de los estudiantes. Luego de la recolección de los datos y gracias a estos el investigador logró la identificación de un grupo con 32 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 16 años, quienes en su mayoría viven en barrios del sur de Bogotá, circunvecinos con la institución educativa en la que estudian. Algunos de ellos son: Policarpa, Usme, Santa Ana, Ciudad Berna, Ciudad Jardín, entre otros.

Por su parte, las familias en las que residen estos estudiantes se caracterizaron por estar conformadas por papá, mamá y hermano(s), o bien solo con madre y hermano(s), o solo papá y mamá. El nivel de formación de estos padres varía, encontrándose padres con nivel de formación profesional o superior, técnico, bachiller y solo primaria, quienes cuentan con ocupaciones de empleo informal, trabajo independiente, algunas amas de casa, comerciantes y docentes.

Este grupo de estudiantes evidenció preferencias hacia actividades más dinámicas como el juego o el debate en la clase de lengua castellana, pero más prefieren que se usen materiales digitales o vídeos dentro de la clase. Muchos de ellos indicaron que se sentían mucho menor en actividades que les permitieran solo escuchar y hablar, pero muy pocos indicaron preferencias por ejercicios de escritura o lectura. En el caso específico de las lecturas de textos literarios, estos estudiantes mostraron apatía hacia este tipo de lecturas, lo que se evidenció en la escasez de lecturas asignadas para las clases, por parte de los estudiantes.

Para la realización de la prueba diagnóstica, se escogió el poema “Los amorosos”, de Jaime Sabines, a partir de la cual fueron diseñadas varios interrogantes que apuntaban a la identificación de los niveles de lectura en los que se encontraban estos chicos y chicas, es decir, para medir si se encontraban en el nivel literal, inferencial y crítico-inferencial. Por ello fue necesario utilizar una valoración de enfoque mixto, pues los resultados que se perseguían fueron contables y medibles, mientras que otros eran deducidos o reflexionados.

En tal sentido, se trató de una población de estudio con nivel bajo o mínimo de interpretación de los textos literarios leídos, así como escaso nivel de apreciación de éste, en tanto se les imposibilitaba expresar la forma en que este poema les ayudaba a entender mejor el concepto del amor, ni mucho menos lograron establecer, de forma intertextual, relaciones con sus propias experiencias frente al tema. Finalmente, se destacó en la investigación la manera en que los estudiantes se relacionaban con los textos literarios leídos, dentro y fuera del aula de clases.

Dentro de los resultados más significativos encontrados en este trabajo se encuentran los siguientes: En primera instancia, los impactos positivos que surgieron en las competencias de lectura y la comprensión de los textos literarios, relacionado con los vínculos o las relaciones que pudieron elaborar los estudiantes entre el texto leído y otros medios, así como los significados que fueron adquiriendo para los lectores y sus experiencias de vida. Por otra parte, se evidenció que el intertexto determina todo el proceso de lectura pues fortalece las habilidades de lectura y escritura.

Rojas y Linares (2018): Mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en el nivel Crítico-Intertextual, en estudiantes de grado séptimo de las Instituciones Educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte del municipio de Florencia, mediante el uso de los textos argumentativos (Florencia, Cauca) (Trabajo de grado maestría. Universidad del Cauca). El objetivo del estudio fue: Mejorar los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte, del municipio de Florencia, mediante el uso de textos argumentativos.

Es un trabajo importancia e interesante para el presente estudio, en tanto permite evidenciar los aciertos de configurar una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la lectura y los niveles crítico-intertextual de comprensión lectora, a partir del uso de textos argumentativos en educación secundaria; esto refleja el poder que tiene la lectura no solo en términos literarios, sino también en otros tipos de textos, como los argumentativos, tan útiles para la vida diaria de los estudiantes.

Desde el aspecto problemático, este estudio surge tras la revisión documental que realizaron los investigadores sobre los resultados que obtuvieron los estudiantes de básica primaria de

Colombia, en la aplicación de pruebas nacionales e internacionales. Estos revisaron los informes de pruebas como PISA, a nivel internacional, y SABER, a nivel nacional, en las cuales los resultados siempre fueron de nivel bajo, en relación con la lectura y las competencias de comprensión lectora, lo que les impulsó a averiguar sobre las causas de tales desempeños y buscar la forma de intervenir en el problema.

Se trata de una investigación de enfoque cualitativo, cuyo método utilizado facilitó la adquisición de saberes prácticos, derivados de una guía de acción construida para la resolución del problema y que necesitó el diseño e implementación de una secuencia didáctica como estrategia pedagógica de comprensión lectora a nivel crítico-intertextual en los estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas seleccionadas, en su planificación, diseño e implementación.

Para la selección de la población se tuvo en cuenta como condición el hecho de que se debía realizar la investigación en al menos uno de los cursos de los planteles en los que trabajaron estos investigadores. En tal sentido, la población la conformaron 64 estudiantes, distribuidos en 36 que estudiaban en la I. E. Técnico industrial y 28 en la I. E. Antonio Ricaurte; se caracterizó por ser una población estructurada por 26 estudiantes mujeres y 38 estudiantes hombres, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 16 años y que pertenecían a estratos socioeconómicos 1 y 2, cuyas familias eran conformadas de forma tradicional, numerosas, y que habían sufrido algún tipo de desplazamiento forzado, a quienes se les catalogaba como población vulnerable y en riesgo. Estos elementos llevaron a que la propuesta de intervención estuviera estructurada en tres fases, a saber: Diagnóstica, de intervención y de evaluación, dentro de las cuales se establecieron actividades realizables para la consecución de los objetivos establecidos previamente.

Dentro de la intervención pedagógica planteada, los investigadores iniciaron la evaluación utilizando un cuestionario como prueba diagnóstica, estructurado por 20 preguntas que buscaban la identificación del nivel de lectura y comprensión en el que se encontraban estos estudiantes. Esta prueba permitió comprobar que, de los tres niveles evaluados, a saber, literal, inferencial o crítico intertextual, los estudiantes tuvieron pocos problemas en el primero de ellos, pues lograron identificar la información evidente en el texto. Sin embargo, los problemas se presentaron en el nivel inferencial, en el que se le dificultó a la mayoría de

los evaluados la identificación de los elementos relacionados con el nivel inferencial, pero en mayor grado se percibió en el nivel crítico intertextual, por ser este el más alto de los niveles cuyas competencias de lecturas y comprensión requieren de factores mucho más complejos, en tanto deben dar cuenta de las relaciones en redes o las asociaciones que se presentan entre significados, lo que le permite al lector competente la lectura entre líneas, es decir, aquella capacidad que identificar información implícita que se conecta con otros textos y que el lector debe relacionar.

Finalmente, dentro de los resultados que consiguieron se puede mencionar la eliminación de la apatía que mostraron los estudiantes al principio por la lectura, despertando en ellos interés que antes no se les evidenciaban debido a que se concluyó que al facilitarles lecturas que no se limitaran a la simple decodificación o repetición mecánica de estructuras en las lecturas, esto veía reflejado en las formas de leer y comprender, toda vez que se producía una práctica educativa significativa, caracterizada por la interacción que se produce entre el texto, el contexto y el lector. Esto se observó al usar técnicas de estudio como el subrayado, la elaboración de mapas conceptuales, etc., que fortalecieron la comprensión e interpretación textual de los estudiantes; sumado a ello, las herramientas adicionales que se les proporcionaron permitieron reforzar el reconocimiento de elementos mucho más complejos de los textos, como es el caso de la superestructura, la intención comunicativa, la polifonía literaria, entre otros.

Cortés, M. (2019): La tradición oral como estrategia didáctica para fortalecer la producción de textos orales en estudiantes de grado primero en un contexto etnoeducativo. Trabajo de grado realizado para optar por el título de magister en educación, de la Universidad Santiago de Cali (Colombia); su objetivo principal fue: “Proponer una estrategia didáctica utilizando la tradición oral para fortalecer la producción de textos orales en estudiantes de grado primero en un contexto etnoeducativo”. (p.11)

Se trata de una investigación que aporta, desde su enfoque etnoeducativo, elementos metodológicos importantes para esta investigación, en la medida en que se asemeja a las características sociales, culturales e incluso económicas que poseen los estudiantes de la institución objeto de estudio. Cabe aclarar que, aun cuando esta investigación no asume la oralidad como un componente fundamental para el desarrollo de la propuesta, constituye una

idea creativa y pedagógicamente viable para posibles futuras investigaciones, o bien para la continuidad del presente trabajo.

En cuanto al problema abordado, este estudio se enfocó en las debilidades manifiestas en la escuela para el fortalecimiento no solo de las competencias de lectura y escritura, sino también en la identidad y las prácticas culturales de los estudiantes asociadas al contexto en el se encuentran inmersos tales sujetos, dentro de un componente educativo intercultural o etnoeducativo, característico de los miembros de la comunidad en la que habitan los niños y las niñas de la institución objeto de estudio. En otras palabras, la institución educativa pareciera estar de espaldas a la realidad de sus estudiantes, en tanto no percibe las oportunidades pedagógicas que tales elementos identitarios contienen para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, el estudio se concibe como una oportunidad para desarrollar sus saberes y fortalecer su acervo cultural e identidad, a partir de la oralidad.

Desde lo metodológico, se considera una investigación útil para los propósitos investigativos, en tanto esta se caracteriza por utilizar un tipo de investigación descriptiva e interpretativa, toda vez que pretende la descripción de los comportamientos, las prácticas culturales y los discursos de la tradición oral de los estudiantes de grado primero, lo que permite observar las cualidades de los sujetos dentro de su entorno o contexto, de tal manera que permita la correcta interpretación y comprensión de su forma de ser. Por su parte, el método aplicado fue cualitativo, lo que permitió la interacción entre investigador y objeto investigado, es decir, las docentes y sus estudiantes de grado 1º, así como padres de familia, lo que permitió a la investigadora el conocimiento directo de la tradición oral y cómo está contribuye al establecimiento de la estrategia pedagógica. Por ello, para la recolección de información fue necesario el uso de la entrevista, con la que se recopilaron opiniones, pensamientos y conocimientos sobre el tema de investigación, de forma directa y detallada.

Los resultados obtenidos ayudaron a concluir que la tradición oral cumple una función pedagógica esencial en la configuración de la identidad de los educandos, así como de sus padres, en la medida en que esta es parte fundamental de su cultura. Es por ello por lo que también se concluyó que esta tradición oral contiene elementos didácticos provechosos para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, puesto que mantiene a los educados conectados con su legado cultural, así como con las formas en que

fueron transformándose sus familias, mucho más de aquellas que por necesidad tuvieron que cambiar de entorno, hacia territorios urbanos, lo que condujo a la pérdida de identidad de algunos de estos padres de familia y, por ende, de sus hijos.

En definitiva, al entender que los educandos llevan una parte importante de su territorio y cultura a donde vayan, es decir, de manifestar su identidad étnica a través de sus actos o conductas, se concluye que el diseño y la implementación de una estrategia didáctica basada en la oralidad y la etnoeducación contribuye a la producción textual oral de estos estudiantes, posibilitando en ellos mayor participación y protagonismo en las actividades pedagógicas realizadas en esta investigación.

2.1.3. Nivel Regional

Velásquez, E. (2019): Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes de grado 9° a través de la implementación de un sistema ubicuo y colaborativo de aprendizaje. Trabajo de grado para optar por el título de magister en educación, de la Universidad de Córdoba, en Montería (Colombia), a través del Sistema de Universidades Estatales del Caribe colombiano [SUE-Caribe]; su objetivo general fue: “Evaluar la incidencia de la implementación de un sistema ubicuo y colaborativo de aprendizaje, en el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Antonia Santos”. (p.23)

Se trata de una investigación que proporciona importantes aportes en materia pedagógica, en la medida en que desarrolla una propuesta creativa e innovadora que vincula el uso de un sistema ubicuo y colaborativo de aprendizaje, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. El primero de ellos, el sistema ubicuo, hace referencia a la posibilidad de dar continuidad a la acción educativa y el aprendizaje utilizando los dispositivos móviles que tienen a diario consigo los estudiantes y con los cuales mantienen comunicación constante, fáciles en su uso. Es pocas palabras, el aprendizaje desde el concepto de la ubicuidad se entiende entonces como la capacidad para acceder sin límites al conocimiento.

Ahora bien, plantea Velázquez, este aprendizaje sistemático y ubicuo no es posible si no se corresponde con un aprendizaje colaborativo, a partir de acciones pedagógicas que

contribuyan al trabajo en equipo, al apoyo entre compañeros y el constante desarrollo de un aprendizaje significativo que solo se logra con la participación de sujetos con diferentes niveles de conocimiento.

En cuanto al problema abordado, este surge a partir del reconocimiento que realiza la investigadora sobre los beneficios que tiene para el educando, desde los niveles iniciales de educación, el desarrollo de las competencias comunicativas en lectoescritura, pues se consideran fundamentales para el desarrollo de relaciones sociales y el acceso al mundo de la cultura, toda vez que estas dependen del conocimiento y uso de diversos códigos de representación que el usuario de la lengua utilice para interactuar con otros sujeto sociales semejantes.

Velásquez plantea que el desarrollo de estas competencias son responsabilidad directa de los educadores, pero estos últimos encuentran obstáculos para su realización eficiente, en la medida en que se asume la educación y el fortalecimiento de estas competencias como un proceso estándar, mas no como una manifestación cultural que se trabaja aplicando una pedagogía contextualizada. Es pues, a partir de este punto en que se hace problemático el tema de investigación, pues amerita un análisis riguroso sobre los métodos educativos más pertinentes para alcanzar tales logros en la escuela.

Sobre la metodología abordaba, la investigadora utilizó como diseño la investigación evaluativa (evaluación de programas educativos), a partir de la cual se buscó estimar los efectos generados por un programa comunicativo de lectoescritura, estructurado con la Taxonomía de Aprendizaje Significativo de Dee Fink y que propende por el establecimiento y alcance de metas y habilidades que debe lograr el educando al culminar su proceso formativo. Todo lo anterior se incluye en el tipo de investigación cualitativa que se tuvo en cuenta para comprender las acciones humanas a través del análisis de sus características.

La población objeto de estudio estuvo conformada por 184 estudiantes de grado noveno de educación media, de los cuales se tomaron 43 estudiantes como muestra, 15 de ellos hombres y 28 mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 16 años. Para la recolección de datos, a esta población se le aplicaron técnicas e instrumentos como: una prueba escrita tipo Saber 9 del ICFES; un programa para el desarrollo de competencias comunicativas (LEO-COD-TI);

y la estrategia PNI, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que buscaba la evaluación de la efectividad del programa aplicado.

Los resultados obtenidos ayudaron a concluir que el sistema ubicuo y colaborativo de aprendizaje posibilita la creación de metodologías educativas mucho más dinámicas, interactivas e interesantes, que contribuyen a satisfacer las expectativas de aprendizaje de los educandos y, por ende, el mejoramiento de sus desempeños escolares. Se concluye además que la lectura y escritura se asumen como herramientas indispensables para el conocimiento del mundo y que posibilita la interacción con otros sujetos sociales y ayuda a la resolución de problemas en contextos distintos, toda vez que estas son portadoras de cultura, de saberes y puede compartirse y aprenderse a partir de procesos de aprendizaje ubicuo, es decir, desde cualquier lugar del mundo.

Osorio, Y. (2018), *Prácticas de lectura y escritura: Una propuesta didáctica integradora para el desarrollo de competencias comunicativas*, elaborado en la Universidad de la Costa, en Barranquilla. Su objetivo principal fue: Diseñar una propuesta didáctica-integradora que cualifique las prácticas de lectura y escritura de los docentes de las áreas fundamentales en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de Básica Secundaria.

Esta investigación es de gran aporte para el presente estudio, en la medida en que permite reconocer la necesidad de trabajar y fortalecer no solo los niveles de lectura de los estudiantes, sino también -y sobre todo- las competencias de escritura de estos educandos, es decir, sus competencias en la producción textual, toda vez que esta se concibe como una de las acciones educativas que permiten reconocer los avances en el desarrollo de tales habilidades de los estudiantes, pero también la evidencia de su fortalecimiento cognitivo, pues todo aprendizaje se proyecta en un texto, bien sea este escrito u oral.

En términos problemáticos, la autora se sustenta en los bajos resultados obtenidos en lectura y escritura de estudiantes en Colombia, de pruebas nacionales e internacionales, como pruebas SABER y PISA, respectivamente. Tales deficiencias se han identificado en la preparación que reciben los educandos en sus escuelas, para el desarrollo de sus competencias de lectura y escritura, lo que en definitiva termina por afectar el rendimiento de estos jóvenes en otras materias, por ser la lectura un factor determinante en el proceso de

enseñanza y aprendizaje. En forma específica, los estudiantes evidencian dificultades en la relación de conceptos, el desarrollo de análisis crítico de una lectura, en la elaboración de argumentos sólidos y su desconocimiento sobre lo que es un párrafo, así como la elaboración de escritos como el resumen.

En términos metodológicos, se trató de una investigación en educación, de tipo cualitativo, con enfoque etnográfico, que estuvo centrada en un paradigma crítico-hermenéutico, con la cual se pretendió el conocimiento de la realidad educativa alrededor de las prácticas pedagógicas de lectura y escritura desarrollada por los docentes de básica secundaria, en áreas del saber fundamentales.

Por ello, la investigadora seleccionó una muestra de once docentes, de las áreas de ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y matemáticas, con quienes implementó un programa formativo para el fortalecimiento de sus prácticas docentes en tales áreas, haciendo especial énfasis en el desarrollo de estrategias didácticas relacionadas con la lectura y la escritura, sobre lo cual, llamaron especial atención las estrategias enfocadas en el desarrollo del nivel de comprensión intertextual y extratextual en las lecturas y escrituras. Por otra parte, la investigadora seleccionó a 102 estudiantes, divididos en tres grupos de grado noveno, cada uno conformado por una muestra de 34 estudiantes, de la Institución Educativa Distrital Santa Bernardita, en Barranquilla.

En relación con los resultados y su análisis, la investigadora pudo constatar la existencia de ciertas debilidades relacionadas con la forma en que tales docentes estaban desarrollando sus clases, referida a la metodología, la planificación, la integración de contenidos y el trabajo interdisciplinario, que estaban produciendo afectaciones en las habilidades comunicativas de sus estudiantes. Así pues, fue necesario el establecimiento de una propuesta pedagógica dirigida a docentes, pero enfocada en estudiantes, de tal forma que estos pudieran conocer y aplicar en sus clases tales estrategias didácticas para el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura de sus educandos.

En conclusión, son trabajos de investigación cuyos aportes al desarrollo de este estudio contribuyen a la identificación de la problemática en la institución educativa objeto de estudio, las características sociales y culturales de esta y el contexto en que se encuentra, así

como para entender la importancia de atender tales particularidades en la configuración de las estrategias dentro y fuera del aula.

En cuanto a aspectos metodológicos, los antecedentes descritos proporcionaron una hoja de ruta más clara de hacia los caminos más convenientes para tomar, en procura de facilitar el desarrollo de la propuesta de intervención y la obtención de resultados eficientes y eficaces para los objetivos propuestos.

Y finalmente, los resultados de cada una de las anteriores investigaciones contribuyeron a entender la razón de ser de los potenciales resultados de este trabajo, toda vez que se trata de una investigación desarrollada en una comunidad educativa caracterizada por su etnia, raza y cultura, lo que condiciona no solo las formas de leer, comprender y escribir de los estudiantes, sino también de responder a ciertas situaciones o eventos.

2.2. Marco Teórico

En esta parte del trabajo, se desarrollan las ideas planteadas sobre la alteridad, de Bajtin, que dio inicio al concepto y la teoría de la intertextualidad, planteado por Kristeva y Barthes, así como las relaciones entre ellas y sus diferencias; así mismo, se complementa con los planteamientos de Genette, sobre transtextualidad y los conceptos de competencias, referidas específicamente a las competencias de escritura y la narrativa.

2.2.1. Antecedentes De La Teoría De La Intertextualidad

Antes de entrar de lleno en la teoría de la lingüista, Julia Kristeva, es preciso dejar anotados algunos planteamientos teóricos que antecedieron la aparición del concepto de intertextualidad, toda vez que esta es una derivación del trabajo teórico realizado previamente por Bajtín, quien propuso el término dialogismo y que contiene la esencia del concepto de Kristeva.

Al tratar sobre la originalidad del texto, Bajtin no duda en negar de inmediato su carácter «original», calificándolo de «dependiente» o, en sus propios términos, de «monumental» (1986, p.72). Sin embargo, no es el texto objeto de análisis o «macrotexto», tal y como lo denomina Bajtin, lo que ocupa gran parte de sus estudios, sino la figura del narrador. Es precisamente en el trabajo que ya ha pasado a ser un clásico de la lingüística, *Problems of*

Dostoevsky's Poetics (traducido y editado por Emerson en 1984), en el que Bajtin desarrolla sus estudios de narratología y donde presenta una dilucidación de los conceptos más relevantes de su teoría: el dialogismo (dialogism) y la alteridad (otherness). La relación explícita entre la intertextualidad y las ideas de Bajtin sobre el narrador, y sobre el dialogismo y la alteridad, es más que evidente.

Para los propósitos investigativos y de análisis del presente estudio, no se realizará una profunda revisión de las ideas que desarrolla Bajtin sobre el narrador. De manera somera, y como es sabido, la teoría de este lingüista sobre la importancia de la voz narradora se cifra en una lucha lingüística entre fuerzas centrípetas y centrífugas, que simbolizan la oposición entre el lenguaje monológico (monologic) y el dialógico (dialogic). Aunque Bajtin aplica esta disyunción narratológica en su obra, su desarrollo teórico se plantea de manera dilatada en *The Dialogic Imagination* (1981). Es esta distinción entre la voz monológica y la dialógica la que Bajtin aplica a su análisis de las obras de Dostoevsky.

Así pues, el dialogismo de Bajtín permitió el cuestionamiento de la categoría de identidad, como se conocía hasta entonces, es decir, con la idea de una disposición interna del hombre, como si se tratase de un territorio soberano e intocable, y lo transformó en favor de lo que se conoce como *alteridad*: una capacidad y disposición del hombre de ser el mismo y el otro hombre al mismo tiempo (Bajtin, 1982). En otras palabras, para Bajtin, no existe la posibilidad de que haya un hombre singular, sino que este puede ser todos los hombres de la historia humana, en tanto, esta humanidad es una sola, una unidad que llega a ser posible si y solo si se produce una concordancia dialógica de dos o más que no pueden unirse (Gutiérrez, 2010) (Aquileana, 2011).

Todo lo anterior, sostiene Bajtin, es posible a través de la expresión de experiencias discursivas que cada individuo va formándose, en una constante interacción o (inter)relación con las experiencias discursivas de otros individuos que poseen “diferente grado de <<alteridad>> o asimilación, de diferente grado de concientización y manifestación” (Bajtin, 1982, p. 279), puesto que han pasado de uno y otro campo lingüístico o comunicativo y cada individuo lo asimila, elabora y reacentúa según sus propias necesidades.

2.2.2. Teoría De La Intertextualidad

Por su parte, la teoría de Kristeva nos presenta el texto, en cambio, como una práctica y una productividad, cuya naturaleza intertextual dota al texto de un carácter pasado y presente, al mismo tiempo. Es decir, el texto tiene un significado mientras y otro después, y dicha interrelación se sucederá, mientras el texto sea leído. Por un lado, el texto es una práctica por cuanto el autor dota de significado(s) sus palabras. Por otro, el texto es una productividad por cuanto la sociedad participa del significado de dicho texto. Es en dicho interregno lingüístico en el que Kristeva define el «lenguaje poético» (poetic language) como una «intersection of textual surfaces» (1980a, p.65) y no como un significado exclusivo e invariable.

En otras palabras, Kristeva (1984) entiende el lenguaje poético como un diálogo entre diferentes textos: aquel del escritor, el del destinatario o el lector, y el del contexto cultural. Una vez más, es fácil identificar el paralelismo entre este extremo en la teoría de Kristeva y la de Bajtin. Lo que él clasificara como «dialógico» es, según la terminología de Kristeva, «lenguaje o discurso poético». Para esta autora, el discurso poético se opone al monológico y éste sólo puede encontrarse en lo que ella denomina «Dios», la «ley» y las «definiciones».

Kristeva (1984) fundamenta las bases de la intertextualidad en la confluencia de lo que ella denomina el eje horizontal y el vertical. Kristeva define el texto o la palabra literaria dinámica en términos de una «dimensión horizontal» y de una «vertical». Es decir, el eje horizontal representaría al texto (resultante) en sí y al lector, mientras que el eje vertical representaría a todos los demás textos o referencias, en general, de los que se nutre el texto resultante. La intersección de ambos ejes formaría la intertextualidad.

Para estudiar las dimensiones de la intertextualidad y explicar este nuevo concepto, Kristeva se sirve de dos términos nuevos:

En primer lugar, el fenotexto equivale a esa parte del texto fuertemente ligada con el lenguaje de la comunicación o, por compararlo con otro término de la lingüística más tradicional, con el mensaje del texto cuando éste presenta la voz de un tema unificado y singular. Característico del lenguaje fenotextual serían el lenguaje científico o el argot legal, pues se identifican por ser textos lógicos y unisignificativos y monosignificativos (Kristeva, 1984).

En segundo lugar, el genotexto emana del sujeto inconsciente y en él caben los juegos lingüísticos que ofrecen la ambigüedad o la vaguedad. En efecto, el genotexto, que puede ser también denominado intertexto, es la desviación o ruptura dentro del texto esperable o puramente monológico (Kristeva, 1984).

Sin embargo, el mayor logro de la teoría de la intertextualidad de Kristeva se alcanza con la conceptualización de la «transposición». Según Kristeva, la intertextualidad se da gracias a un proceso de «transposición» (transposition), que se define como el paso de un texto a otro, manteniendo, modificando o anulando sus rasgos distintivos originales (1984, p.60).

Es pues un concepto sociocultural que toma Kristeva para establecer su propio concepto y que finalmente introduce en 1967, a partir de la publicación de su artículo Bajtin, la palabra, el diálogo y la novela. En este texto, Kristeva -junto con Roland Barthes- le apuesta a una noción diferente de este planteamiento bajtiniano, enfocándolo en el texto y estableciendo la posibilidad de que toda producción textual no es pura, ni única, sino que se encuentra relacionada con otras lecturas, otras ideas previamente establecidas por autores que les anteceden, dentro de un entramado de formas y contenidos que le permiten configurarse como un texto específico (Gutiérrez, 2010).

En otras palabras, una obra literaria, como una novela, llega a configurarse como tal en la medida en que en ella existe una relación dialógica con otras novelas escritas previamente, lo que pudiéramos ejemplificar con las novelas *La Hojarasca* y *Cien años de Soledad*, de Gabriel García Márquez, en las cuales se pueden percibir diferentes textos, no solo como parte de la historia literaria universal, sino desde el folclor colombiano mismo (García Márquez, 2011); por ejemplo, con la copla popular *Mambrú*, que aparece en estas novela con el nombre real de la persona de quien derivara la canción infantil: John Churchill, duque de Marlborough. En palabras del mismo García Márquez se supo que

Tal vez la primera canción que aprendí de memoria en la escuela montesoriana de Aracataca, a los cuatro años, fue la que todo el mundo conoce: *Mambrú* se fue a la guerra qué dolor qué dolor qué pena. Le pregunté a mi abuela materna Tranquilina Iguarán quién era ese *Mambrú* tan cantado, y me sacó de la cocina con una verónica de gran estilo:

-Era un militar muy valiente que estuvo con tu abuelo en la guerra de Uribe Uribe.

Es decir: en la guerra de los Mil Días. Más tarde, durante el bachillerato, aprendí que Mambrú era el apodo de John Churchill, un general inglés del siglo XVIII, duque de Marlborough y descendiente directo de Winston Churchill, que fue el invicto comandante en jefe de las tropas británicas y generalísimo de los ejércitos aliados de Europa durante la guerra de Sucesión de España. Sin embargo, lo que lo implantó en la historia no fueron sus memorables hazañas de guerra sino la canción de burla de su derrota final, compuesta por los franceses -tal vez soldados rasos- que niños y adultos del mundo siguen repitiendo en diversos idiomas.

Crecí con esa idea, y en algún momento que ahora no logro precisar, resolví dar por buena la versión de mi abuela, y me apropié para mis libros del personaje de Mambrú con su título grande. Desde mi primera novela -La Hojarasca- cuando un oficial del coronel Aureliano Buendía lo reconoció a la luz de una antorcha de campaña, entre pesadilla y realidad, y exclamó asustado: "¡Mierda. Es el duque de Marlborough!". En Cien años de soledad, doce años después, el propio coronel Aureliano Buendía lo sentaba a su diestra en las grandes ocasiones de sus tiempos de gloria. Siempre con una chaqueta de piel de tigre, y las botas y el sombrero adornados con las uñas y los dientes. Hoy, mirando hacia atrás, no me explico cómo se me ocurrió semejante esperpento (García Márquez, 2011, p. 1-4).

Con este ejemplo anterior de la intertextualidad presente en la obra de García Márquez, se puede tener mayor claridad sobre el concepto de Kristeva, que no es otra cosa que una relación intrínseca que poseen todos los textos, con otros textos existentes y que permiten que la lectura y, por ende, la escritura, sea más dinámica y merezca mayor atención, conocimiento y cuidado al momento de realizarse. En palabras de Barthes, se puede percibir mucho más la amplitud de la visión de este concepto, que asume que

Todo texto es un intertexto. Hay otros textos presentes en él, en distintos niveles y en formas más o menos reconocibles: los textos de la cultura anterior y los de la cultura contemporánea. Todo texto es un tejido realizado a partir de citas anteriores [...] (Aquileana, 2011, p. 3).

En este sentido, cuando hacemos referencia a la relación entre la intertextualidad y la producción escrita de los estudiantes, nos referimos específicamente a esa capacidad del ser humano de entablar relaciones directas con aquello que conoce, es decir, a la posibilidad de que los educandos puedan producir textos que contengan un tejido configurado por otros textos, bien sean previos a su cultura o bien relacionados con esta, pero al fin al cabo, textos que sean producto de sus lecturas previas. Por ello, nos Villalobos (2003) que

A una teoría de la intertextualidad debe ser, entonces, concomitante, una teoría de la lectura, una nueva teoría de la lectura. Según la teoría de la intertextualidad [...] la lectura no es un acto ingenuo, una correspondencia entre palabras y cosas, el paso de la letra leída a la cosa referida (p. 138).

Es por eso por lo que se hace necesario establecer esta propuesta de intervención en la escritura y la intertextualidad, con actividades de lectura que permitan revisar qué tanto logran los estudiantes relacionar, de forma intertextual, sus lecturas con sus productos escritos. En tal sentido, pues, se entienden las ideas que plantea Villalobos cuando afirma que

[...] todo acto de lectura tiende hacia una comprensión, y hacia el establecimiento de referentes, reales e imaginarios, pero referentes, al fin y al cabo. El habla, y específicamente en nuestro caso el texto, estarían movidos por una voluntad de decir. Todo acto lingüístico tiene como objetivo el decir algo a alguien; en suma, el deseo de significar. El olvido de la dimensión semántica de todo hecho de lenguaje (el discurso y el texto fundamentalmente, el primero como una actualización de la palabra y el segundo como discurso fijado por la escritura) resultaría en un empobrecimiento significativo (p. 138).

Adicionalmente, una relación inevitable con el desarrollo del fenómeno de la intertextualidad tiene también la propuesta que realizaron Barthes (1988) y Foucault (1979), quienes

plantearon la cuestión de la ‘muerte del autor’. La expresión “el autor ha muerto” supone una contaminación de significados a través de muchos subtextos que hace que nos planteemos la imposibilidad de la autoría real, dado que todos los textos están permeados de otros textos que impiden que haya una fuente inventiva única y determinada en una obra concreta.

De este planteamiento se han derivado muchas corrientes de pensamiento y teorías que la crítica literaria ha adoptado y aplicado a su objeto de estudio, especialmente los trabajos dedicados a analizar el fenómeno de las traducciones literarias, de las adaptaciones y de las reescrituras de obras de la literatura, ya en el mismo marco semiológico, ya en otro sistema semiótico.

Por su parte, Ludomír Doležel también plantea la intertextualidad como una cualidad superficial de los textos, propiamente intensional, que se ve reflejada en el plano sintagmático de las obras por medio de citas, frases hechas, estructuras paralelísticas y léxico concreto. Esta concepción es puramente intensional, pero no atiende al plano extensional de la obra como lo relacionado con la construcción de los mundos posibles, la ficcionalidad o la construcción de géneros, ya que Doležel estudia estos aspectos desde la transducción literaria (Doležel, 1995, p.p.282-283).

En la traducción, los traductores no son capaces de reproducir minuciosamente todos los elementos intensionales de las obras originales con las mismas estructuras y formas expresivas, pero sí que pueden adecuar su obra traducida a la estructura extensional propuesta en la obra original. De la descripción que hace este autor de la traducción se pueden obtener aportaciones útiles para la manera en la que pueden ser estudiadas también las adaptaciones y las reescrituras de los textos (Doležel, 1995, p.286).

En definitiva, pues, se trata de establecer una relación entre los textos que producen los estudiantes, con los textos escritos que producen tras su lectura y comprensión, de tal forma que se pueda constatar el nivel de relación intertextual que se percibe en estos y las formas en que estos educandos logran transformarlos en nuevas lecturas de un mismo tema.

2.2.3. *Intertextualidad Y Transtextualidad En Genette*

La intertextualidad también se plantea como un estudio a los elementos intertextuales desde un nuevo concepto: “la transtextualidad” o la trascendencia textual del texto, entendido como todo lo que pone en relación manifiesta o secreta con otros textos. Genette (1982), en su obra “Palimpsestos, la literatura en segundo grado”, propone y describe cinco tipos de relación intertextual: 1) la intertextualidad, 2) la paratextualidad, 3) la metatextualidad, 4) la hipertextualidad y 5) la architextualidad. Tales elementos dan cuenta de las múltiples relaciones que se pueden presentar entre textos, en el proceso de su construcción y en las variadas interpretaciones que se realizan de ellos.

Según Genette, la Intertextualidad es una relación transtextual de co-presencia entre dos o más textos, o la presencia de un texto en otro, dicha co-presencia o relación de textos se hace explícita principalmente con el uso de la cita, la alusión y el plagio. En el mismo sentido, Riffaterre, citado por Genette (1982) argumenta que el intertexto es la percepción por el lector de las relaciones entre una obra y otras que la han precedido o seguido. Por tal motivo, la intertextualidad se ha convertido en un fenómeno de la crítica literaria y en un elemento dinamizador de los trabajos de teoría de la literatura y de literatura comparada.

La multitud de estudios que se han realizado desde entonces, partiendo de las aportaciones de M. Bajtin al carácter dialógico del texto o del discurso, entendiendo éste en una dicotomía entre el carácter polifónico de voces ajenas al narrador y del carácter monológico con el que éstas se enfrentan, ha supuesto una revitalización del fenómeno de la intertextualidad que ya no se circunscribe solamente al texto lingüístico, ni al texto literario, sino que se adentra en otras manifestaciones artísticas con códigos semióticos diferentes a los lingüísticos (pintura, cine, etc.).

Así, en los últimos años, se viene entendiendo la intertextualidad ampliada a todas las manifestaciones del arte y analizando los textos objeto de estudio tomando la intertextualidad como presencia efectiva de unos textos en otros, marcados mediante alusiones o citas, marcadas o no marcadas, ya sean endoliterarias o exoliterarias (Martínez, 2001, p.81), o bien entendiéndola como una cualidad de todo texto, que en realidad sería (según su propia

etimología) un tejido de muchos otros textos, de manera consciente o inconsciente, transformándolos o manteniéndolos en el texto de destino o final.

Siguiendo a Villalobos, la intertextualidad se refiere a “[...] una relación de reciprocidad entre los textos, es decir, a una relación entre-ellos, en un espacio que trasciende el texto como una unidad cerrada” (Villalobos, 2003, p. 137). Esto se relaciona con los mismos planteamientos de Barthes y Kristeva, que asumen la intertextualidad de manera distinta a cómo era percibido por la teoría estructuralista que creía que los textos eran identidades estáticas, cerradas en ellos mismos, con características taxonómicas y manteniendo su estructura y formalismo sin ningún tipo de influencia que le afecte.

Por el contrario, para estos autores la intertextualidad se entiende como una capacidad dinámica del texto que le permite interactuar con el lector, dentro de un proceso de lectura y escritura que vincula tanto el trabajo realizado por el escritor, en sus textos, como la labor que realiza el lector al transformar aquello que el escrito planteó e intentó representar en sus escritos. En palabras sencillas, es tan importante para el proceso de construcción de un texto el escritor, que percibe la realidad y la representa en sus textos, como el lector, que percibe, interpreta y convierte lo leído en nuevas significaciones o sentidos de lo que el escritor quiso representar (Aquileana, 2011).

2.3. Marco Conceptual

2.3.1. Competencia

El concepto de competencias se concibe como “[...] una combinación integrada de elementos cognitivos en la presencia de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (Irigoin y Vargas, s.f., como se citó en Rivas, 2004, p.7). En otras palabras, las competencias, en el sentido educativo, se consideran todas las habilidades o destrezas que los estudiantes pueden mostrar en el desarrollo de un tema, o bien de una actividad o tarea.

Por su parte, una competencia se entiende como la capacidad que adquiere un individuo “[...] para movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2000, como se citó en Goñi, 2005, p.1); es decir, toda persona que adquiere competencias en ciertos aspectos necesarios para desenvolverse en situaciones sociales

concretas logra realizar acciones eficaces que le permiten alcanzar la resolución de posibles problemas que se le presenten.

2.3.1.1. Competencia De Escritura. La escritura, para la Real Academia Española de la Lengua (RAE) adquiere diversas acepciones, a saber: f. Acción y efecto de escribir; f. Sistema de signos utilizado para escribir. Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica; f. Arte de escribir; f. Carta, documento o cualquier papel escrito; f. Documento público, firmado con testigos o sin ellos por la persona o personas que lo otorgan, de todo lo cual da fe el notario; y, finalmente, f. Obra escrita.

No obstante, para los propósitos investigativos del presente trabajo, las tres acepciones que interesan son la de “Acción y efecto de escribir” en tanto se refiere al texto como producto de la acción realizada por quien escribe; por otra parte, la de “Sistema de signos utilizado para escribir. Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica”, por cuanto se refiere a la codificación de los mensajes que se emiten, dentro de una situación comunicativa específica, es decir, en el caso de la situación educativa, se refiere a una codificación alfabética, por lo que la escritura que realizan los estudiantes se encuentra en este tipo de codificación. Finalmente, se asume la noción de “Arte de escribir”, por cuanto se refiere a una escritura narrativa, que se concibe como parte fundamental del arte de un contexto cultural específico.

Así pues, la competencia de escritura trasciende el mero grafema y la unión de estos para la construcción de palabras, frases u oraciones (Cassany, 1995), puesto que es a partir del lenguaje que se configura la realidad humana y, por ende, conduce a la adquisición de saberes que, puestos en funcionamiento, van cambiando esta realidad construida en conjunto y avanzando hacia nuevas formas de percibirla. En palabras precisas, si es a partir del lenguaje que se puede tener acceso a la realidad circundante y por ende al conocimiento, es a partir de este mismo que estos saberes, en tanto representación de la realidad, pueden ser reproducidos mediante el uso de textos escritos. Sobre ello, sostiene Bajtin (1982) que:

Al leer o al escribir, percibimos claramente el fin de un enunciado, una especie del *dixi* conclusivo del hablante. Esta conclusividad es específica y, se determina por criterios particulares. El primero y más importante criterio de la conclusividad del

enunciado es la posibilidad de ser contestado. O, en términos más exactos y amplios, la posibilidad de tomar una postura de respuesta en relación con el enunciado (por ejemplo, cumplir una orden) (p.265).

En tal sentido, la narración o narrativa es un tipo de respuesta que el sujeto social realiza, en procura de presentar su conclusividad frente a la respuesta esperada por el interlocutor, bien sea este una persona, un grupo o la sociedad misma. Es esta narración la que también refleja el acervo cultural adquirido por el hablante y que contiene y reproduce, consciente o inconscientemente, las ideas de otros sujetos, otras realidades, otras sociedades u otros textos, configurando con ello las relaciones intertextuales que caracterizan a la humanidad.

2.3.1.2. Competencia Narrativa o Narración. Desde la concepción de Barthes (citado por Contursi y Ferro, 2000), la narrativa se concibe como esa capacidad que tienen todos los pueblos para producir relatos sobre su creación, su constitución, o fundación; en palabras precisas, afirman Contursi y Ferro “la narrativa tiene un carácter dominante, casi tautológico, se basan en la afirmación de que no existe ni ha existido nunca un pueblo sin relatos; el relato es internacional, transhistórico, transcultural, es decir, universal” (p. 14). Esta concepción permite confirmar la relación estrecha que existe entre la configuración de pueblos o sociedades, bien sean rurales o urbanas, y las historias que se comunican, reproducen o crean y que les caracteriza frente a otros.

Por otro lado, Bruner (citado por Contursi y Ferro, 2000) asume la narración como “[...] una de las dos modalidades de fundamentales del funcionamiento cognitivo”, por lo cual se entiende que los seres humanos posean la capacidad de entender su mundo circundante, toda vez que comparten la misma historia contada, la misma cosmovisión narrada por todos sus miembros, incluyéndose los antepasados, aun cuando estos hayan pasado por el, mundo hace millones de años previos a su existencia.

A esta concepción se le suma la de Polkinghorne (citado por Contursi y Ferro, 2000, p.32), quien define la narrativa como “[...] la modalidad más importante a través de la cual se atribuye un significado a la experiencia humana. Entonces, el significado narrativo resulta de un proceso cognitivo que organiza la experiencia en episodios temporalmente significativos” (p.16). Esta noción se relaciona mucho con los entornos educativos como la escuela, en la

que se propende por el alcance del aprendizaje significativo en los estudiantes, a través de las experiencias de aprendizajes que adquieran cierto significado para los educandos, lo cual se ve mediado, por supuesto, por episodios narrativos significativos que estos experimentan durante el año lectivo.

2.4. Marco Contextual

La Institución Educativa Rural San Antonio está situada entre los corregimientos de San Antonio y las Huertas, zona rural poblada por comunidades indígenas que provienen del pueblo Zenú. Cabe anotar que los habitantes de esta zona empiezan a conocer los deberes y derechos para organizarse en cabildos a partir del año 1983, cuando se logró la recuperación de un área de tierra denominada “La Pastora”. Por ello, a partir de entonces surge la denominada etnoeducación como epicentro de esta región, que busca una vez más la consolidación de una educación con enfoque propio, es decir, con enfoque propio e intercultural, razón por la cual se le da paso a la creación del Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Algunos de los principios de esta educación propia del pueblo Zenú son las siguientes (I.E. Rural San Antonio, 2019):

Unidad:

Dispuesto en la medida en la que participemos colectivamente reflexionando, pensando y buscando solución a nuestras dificultades mantenemos a la comunidad unificada y unida por un mismo objetivo. Desde la educación, la solidaridad es indispensable en la medida en la que pensamos y ayudamos en colectivo, mediante la participación individual y con ayuda del otro, con el punto de vista del otro y con la búsqueda de metas y sueños conjunto, fortaleciendo las estructuras comunitarias (SEIP).

Identidad:

Es se entiende como el reconocimiento de aquellos elementos dinámicos que definen la cultura Zenú en la relación que establecemos con los otros, en múltiples contextos e interacciones, permitiéndonos reconocer y valorar lo que somos y los significados que para nosotros tiene la vida, el otro y el universo (SEIP).

Calidad:

Se entiende como la necesidad de estar en constante búsqueda de procesos formativos tanto en la escuela, la comunidad y la familia, que den cuenta del desarrollo de potencialidades, competencias y destrezas, tanto en el ámbito académico como en el ámbito personal, que acoja y logre cobijar a los distintos autores de la comunidad fortaleciendo las prácticas tradicionales; la calidad entendida también como la proyección en el tiempo, la fijación de metas y objetivos en común, la visión de pueblo como parte del proyecto de vida individual y colectiva (SEIP).

Flexibilidad:

Nos situamos desde las necesidades y realidades de nuestro pueblo respetando y valorando nuestros usos y costumbres, teniendo en cuenta nuestros escenarios de participación, nuestras formas de enseñar y aprender. Las personas que participan en este proceso, valoramos estas enseñanzas en pro de la calidad educativa, permitiéndonos pensar en otras metodologías, didácticas, horarios flexibles, de acuerdo con nuestras dinámicas culturales, garantizando la supervivencia y permanencia cultural (SEIP).

Integralidad:

Somos y nos formamos para ser zenúes y ciudadanos de un país diverso y pluricultural, en que nuestro modelo educativo debe propender por reconocer las diferencias la diversidad y retomar lo necesario y articularlo al proceso de educación propia, que proporcione elementos que nos formen en virtudes, valores, competencias, principios de convivencias y de ciudadanía, que nos permitan mantener relaciones igualitarias con el resto de la población (SEIP) (las cursivas con mías).

Autonomía:

En aras de divulgar y promover las actuaciones que respeten nuestras normas y procedimientos, entendemos la autonomía como el derecho de nuestro pueblo indígena para desarrollar nuestros procesos de educación propia e intercultural; somos nosotros quienes entendemos nuestros propios sistemas, organizaciones y lógicas culturales, políticas, territoriales, económicas, administrativas y sociales, y de esta manera podemos decidir

nuestro oriente como pueblo. A partir de una realidad comunitaria de unos intereses y de unas problemáticas específicas nos formamos desde nuestro pensamiento, nuestro sentir y querer para que la sociedad mayoritaria nos conozca y respete nuestras decisiones como pueblo zenú y para que la participación se dé en todos los aspectos de la vida comunitaria (SEIP) (pp. 20-22).

Así pues, a esta Institución asisten niños, niñas y jóvenes procedentes de fincas y veredas pertenecientes a los cabildos indígenas de San Antonio, Alto Plano de San Antonio, las Huertas, Cruz del Beque, Cerro del Naranjo, Santa Cruz y Buenavística (I.E. San Antonio, 2019).

En el ámbito económico, los ingresos familiares provienen de labores del campo y otros oficios artesanales, realizados por las mujeres cabeza de hogar, tales como: el trenzado y la elaboración de artículos en esterilla; por lo tanto, sus recursos son escasos y esto se refleja en viviendas en muy regular estado, a lo que se suma notorias deficiencias en servicios públicos (I.E. San Antonio, 2019).

En el grado de desarrollo intelectual, cultural y político en que se desarrolla la comunidad donde se encuentra inmersa la Institución Educativa Rural, en San Antonio, existen adultos, jóvenes y ancianos analfabetas; no obstante, con el transcurrir del tiempo, el número de casos de personas analfabetas ha venido disminuyendo, gracias a la implementación del programa CAFAM. Más tarde, en 2015, con la llegada del programa de educación para adultos y jóvenes extraedad, se continuó la erradicación del analfabetismo en la población (I.E. San Antonio, 2019).

En la organización familiar, es frecuente encontrar parejas que viven en unión libre, algunos hogares están desintegrados y sus hijos quedan a cargo de los abuelos u otros parientes. Esta población se caracteriza por ser amable, trabajadora, prototipo del hombre costeño de sabana, amante de las fiestas de carralejas, carreras a caballo, riñas de gallo fino, fandango y cumbiamba, en honor a sus santos patronos San Antonio y Santa Catalina (I.E. San Antonio, 2019).

La Institución Educativa Rural San Antonio proviene de tres antiguas escuelas rurales. Ellas son: Escuela Rural Las Huertas, La Pastora y San Antonio. Según el Decreto 008 de enero

18 de 2003, estos planteles pasaron a adoptar el nombre actual y empezó a ser considerada oficialmente una Institución Educativa (I.E. San Antonio, 2019).

Modelo pedagógico

Inicialmente, es preciso tener en cuenta que el modelo pedagógico de una institución educativa se entiende como un conjunto de métodos, metodologías, recursos y didácticas pedagógicas, fundamentadas en teorías de aprendizaje que orientan el quehacer pedagógico de una Institución para viabilizar, facilitar y optimizar la práctica de la enseñanza por parte de los maestros y el proceso del aprendizaje de los estudiantes (I.E. San Antonio, 2019). El modelo pedagógico proporciona referencia sobre las estrategias y métodos utilizados que conduzcan al cumplimiento de los objetivos institucionales, por lo cual es necesario identificar las diferentes formas de articular los procesos de desarrollo cognitivo, hacia el enfoque de saberes propios y universales, permitiendo el equilibrio y perfeccionamiento de una educación íntegra, fundamentada en conocimientos propios que puedan satisfacer los diferentes roles y preceptos socioculturales y lingüísticos.

Por ello, cuando se llegó al punto de cuestionar y buscar respuesta en torno al tipo de ciudadano y de sociedad que se quiere alcanzar a formar así como a reconocer aquello que se le debe enseñar, el pueblo zenú, a través de su pensamiento y su sentir, llegó a la conclusión de que es imprescindible insertar saberes y conceptualizar los principios, en todo momento, pero sobre todo durante el tiempo en que los niños, las niñas y los adolescentes asisten de manera obligatoria a la escuela (I.E. San Antonio, 2019).

En este sentido, la I.E. San Antonio asumió como modelo pedagógico el modelo desarrollista el cual se concibe desde el ambiente de “aprender haciendo” y propone que el estudiante acceda a cada etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades de cada uno; además, plantea crear ambientes que permitan al niño el desarrollo de sus estructuras cognoscitivas inmediatamente superiores (I.E. San Antonio, 2019). Sobre este modelo, tal como lo plantea Acebedo, M. (s.f.), se logró saber qué

En el modelo constructivista, la experiencia facilita el aprendizaje a medida en que se relacione con el pensamiento. Este modelo parte de la psicología genética; en donde se estudia el desarrollo evolutivo del niño que será punto clave para el desarrollo del

pensamiento y la creatividad. Su meta es el acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones neurobiológicas y sociales de cada persona puesta en un contexto determinado.

Su método de enseñanza – aprendizaje se centra en la estructuración de ambientes, escenarios y experiencias de afianzamiento del saber en cada etapa de la formación cognitiva, que se corresponden con unas capacidades específicas. Lo anterior, desde experiencias que faciliten el acceso a estructuras superiores de desarrollo, que es progresivo y secuencial, con estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas (p. 7).

Así pues, partiendo de las necesidades educativas determinadas en la Institución Educativa Rural San Antonio, se consideró este modelo pedagógico, cuyo sustento teórico se encuentra en las investigaciones sobre el aprendizaje de Piaget, Vygotski y Ausubel, quienes establecen lineamientos sobre cómo se puede mediar y fortalecer tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, de tal forma que se logre mantener un ritmo de enseñanza de acuerdo con el nivel de madurez y desarrollo por etapas de las estructuras mentales de los estudiantes; solo de esta forma el conocimiento será progresivo y significativo, en la medida en que los docentes logran comprender cada ritmo de aprendizaje (I.E. San Antonio, 2019).

Por consiguiente, la institución orienta su accionar en el desarrollo de la autonomía, a partir de las propuestas de enseñanzas de los maestros, que implica pensar por sí mismo, con sentido crítico, considerando los puntos de vista y ser consecuente con la satisfacción de las necesidades y expectativas. Tener una autonomía intelectual, social y ética, ponerse en el lugar del otro y, de esta forma, generar en la comunidad educativa, la responsabilidad personal, la toma de posición ética frente a los valores, los deberes y derechos universales, la participación democrática, la formación y potenciación de las capacidades (I.E. San Antonio, 2019).

2.5. Marco Legal

Esta investigación se sustenta en la normativa legal establecida por el gobierno colombiano, en relación con leyes, decretos o resoluciones que fundamenten la realización de este trabajo investigativo.

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, establecido en su Artículo 26.2, párrafo 2, se entiende que

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (UNESCO, s.f.).

En cuanto a la UNESCO, a partir del objetivo cuatro de desarrollo sostenible de la UNESCO (2017), es decir, “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p.18), se asume como normativa para el presente estudio este cuarto objetivo, específicamente en dos aspectos relacionados con el aprendizaje cognitivo, a saber:

1. El/la alumno/a comprende el importante rol que juegan las oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de la vida para todos (aprendizaje formal, no formal e informal), como principales impulsores del desarrollo sostenible con el fin de mejorar la vida de las personas y alcanzar los ODS.
4. El/la alumno/a comprende el importante rol de la cultura para alcanzar la sostenibilidad (Ibidem).

Por su parte, en cuanto a los objetivos de aprendizaje socioculturales, se asumen como normativa los siguientes dos aspectos:

3. El/la alumno/a es capaz de reconocer el valor intrínseco de la educación, y de analizar e identificar sus propias necesidades de aprendizaje para su desarrollo personal.
4. El/la alumno/a es capaz de reconocer la importancia de sus propias habilidades para mejorar su vida y en especial para el trabajo y el emprendimiento (Ibidem).

Adicionalmente, es preciso tomar en cuenta la Constitución Política de Colombia de 1991, en la que se empieza a planear la educación como un derecho fundamental para todas las personas, sin distinción de raza, credo o posición social y política que, siendo un servicio público, cumple una función social pues ayuda a formar a los ciudadanos en “[...] el respeto a los derechos humanos, a la paz y la democracia, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Minciencias, 1991, p.1) (Corte Constitucional, 2016, p.29).

Sumado a lo anterior, se establece la Ley 115 de 1994 como otra de las bases legales que sustenta la realización de este trabajo, en el sentido de que, a partir de su promulgación, se entiende que esta, en concordancia con lo que se establece en la Constitución Política de Colombia, en artículo 67,

[...] define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Departamento Administrativo de la Función Pública, 1994, p.1).

Así pues, como se puede observar, dentro de dicha organización y prestación de servicio público de educación se encuentra lo relacionado a educación básica primaria, la cual tiene dentro de sus objetos el desarrollo de las habilidades comunicativas, en específico en aquellas que se relacionan con la escritura, de forma que logren las competencias que le permitan expresarse de manera correcta (Departamento Administrativo de la Función Pública, 1994).

Capítulo III

3. Marco Metodológico

Este capítulo corresponde a los aspectos metodológicos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta investigación y que consta de los siguientes aspectos: enfoque metodológico, diseño metodológico, método de investigación, informantes clave, fases de la investigación, definición de categorías, técnicas e instrumentos para la recolección de datos y la validación de los instrumentos.

3.1. Enfoque Y Tipo De Investigación

Con base en el proceso investigativo iniciado y la propuesta que se genera de este, referida a la incidencia que posee la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), se seleccionó el enfoque cualitativo para el desarrollo de este trabajo, debido a que este implica la explicación de fenómenos que conlleva un proceso de observación directa de la realidad estudiada y, posteriormente, la sistematización de lo observado, la comprobación de posibles hipótesis y la experimentación directa de los potenciales cambios que esta propuesta pueda generar (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

Cabe anotar, que el uso del enfoque cualitativo no amerita la interpretación de datos estadísticos estáticos, o medibles, sino que se mueve a través de significados que se mantienen en constante cambio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). En este caso, y siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista, se trata de tener cuenta ciertas características de este enfoque, como lo son: la exploración del problema identificado en relación con las debilidades en las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de básica primaria, la descripción de este problema, a la luz de ciertas perspectivas teóricas, dentro de las cuales se encuentra la intertextualidad y, finalmente, confirmar la incidencia que esta teoría de Julia Kristeva incide en el fortalecimiento de tales competencias, lo que ayudará a identificar precisamente de qué forma se produce la interconexión de la producción escritura de estos estudiantes, con esquemas narrativos preestablecidos social o culturalmente.

3.2. Diseño De Investigación

Siendo el enfoque cualitativo característica de una investigación que produce datos descriptivos (Quecedo y Castaño, 2002), el presente estudio se enmarca en el carácter descriptivo, ya que a partir de su aplicación se logra el establecimiento de las particularidades que posee el entorno en que se presenta el fenómeno estudiado, lo que permite el fortalecimiento de las competencias de escritura en los estudiantes, a la luz de la teoría de la intertextualidad.

Los estudios descriptivos son de gran utilidad, además, porque a partir de ellos se pueden reproducir “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7). Por tal motivo, lo que se pretende es la recopilación de datos directos de la población objeto de estudio, a la que se debe aplicar un procedimiento de análisis, con base en la perspectiva de los estudios cualitativos, lo que amerita la interpretación de las acciones de los actores participantes, bien sean estos docentes o estudiantes, en el caso de la investigación educativa, lo que se lleva a cabo durante la implementación de las acciones pedagógicas establecidas para ello, por lo que a través del método descriptivo se llegará hasta el desarrollo de prácticas docentes que mantengan una conexión con el contexto social y cultural en el que se encuentran inmersos los estudiantes, de tal forma que el educador pueda tener mayor claridad de las relaciones narrativas que realiza el estudiante con otras producciones narrativas de su entorno, a la luz de las teorías de la intertextualidad de Julia Kristeva que permite tal interconexión discursiva.

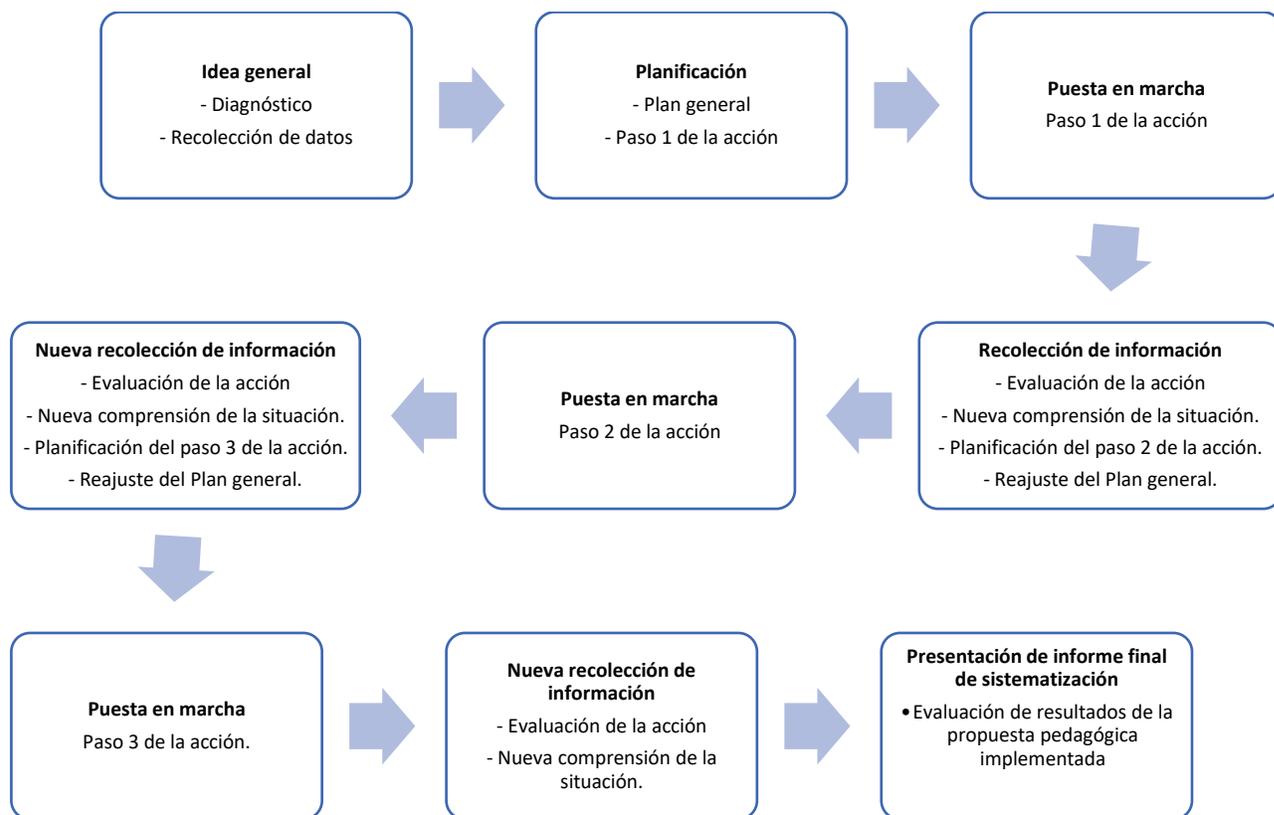
Luego de la definición del enfoque metodológico, es necesario seleccionar la metodología de investigación más adecuada para el trabajo investigativo, por lo cual, después de analizar bien el estudio propuesto, se decidió establecer la investigación-acción como base metodológica para este proceso, toda vez que esta tiene como criterio básico la posibilidad de que sus acciones conduzcan a la transformación de la realidad o del problema encontrado y que este cambio, por lo tanto, pueda ser incorporado al propio proceso de investigación que se lleva a cabo. En palabras simples, “Se indaga al mismo tiempo que se interviene” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 496).

Ahora bien, siguiendo los planteamientos de John Elliot (1991), este diseño metodológico se caracteriza por la facilidad que tiene para el investigador de analizar su entorno educativo en el que desarrolla sus acciones no solo pedagógicas, sino también humanas, así como las acciones de la comunidad estudiantil, de los padres de familia y del contexto en el que se ubican todos estos actores. Es decir, la investigación-acción posibilita la relación de los problemas que surgen día a día en la práctica social, en vez de procurar el establecimiento de teorías sobre tales problemáticas. Por consiguiente, la finalidad de esta metodología es emprender un cambio mediante la acción educativa e investigativa, así como que posibilite la comprensión amplia del problema (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) (Elliot, 1991).

Finalmente, teniendo en cuenta el valor que posee el diseño de investigación-acción educativa, es posible que las estrategias didácticas planteadas en este estudio puedan sufrir algunos cambios durante el proceso investigativo, con el fin de mejorar las interacciones que se producen entre docentes y estudiantes como los actores implicados en este proceso. Por consiguiente, es preciso la realización de acciones cuyo proceso sea cíclico, en el cual se le dé cabida a la observación, la reflexión y la reformulación de lo que se realiza, para el mejoramiento de la praxis pedagógica y las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en el aula, lo cual se concretará en el aula de grado quinto, de básica primaria, en el cual se revisaran los niveles de conocimiento que tiene los docentes sobre las teorías de la intertextualidad y su incidencia en el desarrollo de las competencias de escritura de los estudiantes de este nivel escolar.

En palabras precisas, la investigadora propenderá por el fortalecimiento de la praxis educativa de las habilidades narrativas de los estudiantes, a partir de su relación con el contexto y con narrativas provenientes de contextos distintos al literario, como el científico, el filosófico, el social, etc., que reproduce en sus producciones discursivas narrativas diarias, siendo esta la esencia la intertextualidad.

Figura 1. Flujograma de pasos de la investigación.



Fuente: Elaboración Propia (2021)

3.3. Informantes Clave

Es preciso tener en cuenta que la población que conforma los informantes clave de la investigación se establece cuando se agrupan diversos casos individuales que comparten características específicas dentro de un conjunto general (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En el caso de la población de esta investigación, esta se definió tomando, por una parte, al grupo de estudiantes de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), quienes comparten particularidades como la cultura, la identidad, el estrato social, las condiciones económicas, pero también las dificultades encontradas en sus desempeños académicos y, algunas veces, de convivencia escolar.

En tal sentido, la población de este estudio está conformada por los 420 estudiantes, de todos los niveles educativos, quienes se encuentran matriculados y cursando sus grados escolares en la I.E. Rural San Antonio.

Por su parte, en el caso de la muestra final que se configuró, es preciso anotar que esta surge de la población que fue definida, como una especie de subgrupo que se sustrae de los 420 estudiantes establecidos en la población de la I.E. Rural San Antonio, sobre la cual se recolectó información relevante relacionado con los problemas de escritura identificados, la cual debió ser definida y delimitada previo a la implementación de la propuesta de intervención (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La técnica utilizada para la definición y delimitación de la muestra fue censal, por conveniencia, no probabilística y no aleatoria, debido a que, como lo explican Hernández, Fernández y Baptista (2014), se trata de un grupo pequeño de estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio. Es decir, de los 22 niños, estudiantes de este grado escolar cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años, se escogieron aquellos que presentaron mayores dificultades de lectura y escritura, durante la observación directa inicial.

En resumen, se trata de una muestra que se seleccionó teniendo en cuenta las facilidades que tiene la docente investigadora para acceder a esta población, por ser además de investigadora, la docente a cargo de este grado escolar, así como la disposición que tienen estos estudiantes de participar en esta investigación, el tiempo con que se dispone para realizarla, los recursos materiales, físicos, humanos, etc., que posibilitan el desarrollo adecuado del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Tras el establecimiento de los informantes clave, se tienen en cuenta las características de los estudiantes de grado 5°, de básica primaria que participan en el estudio quienes, siendo menores de edad, obligó a la elaboración de un instrumento con el cual se obtuviera el consentimiento informado de los padres de familia, y los estudiantes mismos, debido a que es preciso dejar evidencia con este que tales estudiantes y padres de familia aceptaron la participación de los niños y las niñas en el desarrollo de esta investigación, de forma voluntaria. Adicionalmente, este documento les permite obtener información precisa sobre el manejo de la información que estos proporcionarán durante el desarrollo del estudio, garantizándoles con ello absoluta confidencialidad de sus datos y manejo adecuado de los datos.

Ahora bien, siendo los docentes los principales actores del presente trabajo de investigación, pues son estos los que desarrollan el currículo escolar y tienen como función principal el guiar a los estudiantes hacia el aprendizaje de los temas y la adquisición del conocimiento, el otro grupo que corresponde a los informantes clave de la presente investigación lo constituyen los educadores de grado quinto, por ser estos quienes ponen en práctica la labor educativa y motivan a la generación de saberes en los estudiantes y por ser quienes conocen el contexto de los educandos, de la comunidad y la institución educativa de forma directa, que le permite el desarrollo de ejercicios que tengan como característica la implementación de la teoría de la intertextualidad, referida a las competencias comunicativas de escritura que se deben fortalecer en los estudiantes.

Así pues, siendo este grupo de docentes los profesionales que conocen las características y fundamentos de la teoría de la intertextualidad en los textos narrativos, tales educadores se consideran fundamentales para el desarrollo del trabajo, por lo cual se escogieron a tres (3) docentes de básica primaria como parte de los informantes clave de este estudio, a quienes se les aplicará una encuesta para identificar tales conocimientos.

3.4. Fases De La Investigación

Para la ejecución de la presente investigación, fue precisa la puesta en marcha de 9 fases específicas, a saber:

3.4.1. Fase 1 – Idea General: Diagnóstico Y Recolección De Datos.

Para esta fase se elaboraron ejercicios de producción textual a partir de las debilidades observadas en ellos previamente y los informes presentados de forma verbal por docentes de básica primaria, referidas a sus habilidades de escritura narrativa. En este espacio se lleva a cabo el diagnóstico no solo de las competencias de los estudiantes, sino también de los docentes, para verificar si estos últimos poseen competencias pedagógicas adecuadas para el fortalecimiento de estas habilidades de escritura de los estudiantes, tomando como base la teoría de la intertextualidad de Kristeva. Por ello, se revisó el conocimiento que estos docentes tienen de esta teoría, su relación con la interdisciplinariedad y cómo esto incide en las competencias de escritura de los estudiantes.

3.4.2. Fase 2 – Planificación: Diseño De Propuesta Pedagógica (Plan General); Paso 1 De Acción.

A partir de los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica, es preciso la realización en esta segunda fase el diseño de la propuesta pedagógica, cuyo contenido radica actividades de formación para los docentes de básica primaria sobre estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa de sus estudiantes, tomando como base la teoría de intertextualidad de Kristeva.

3.4.3. Fase 3 – Puesta En Marcha: Aplicación De La Propuesta Pedagógica (Paso 1 De Acción).

Luego de diseñar la propuesta pedagógica, se desarrolla la fase tres que corresponde a la ejecución de las actividades formativas, espacio en el que también participan los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, con las cuales se pretende el fortalecimiento de la praxis educativa de estos docentes, para el desarrollo de las habilidades de escritura narrativa, a la luz de las teorías de intertextualidad, de tal forma que conduzca a la transformación de su praxis y el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura de los educandos.

3.4.4. Fase 4 – Recolección De Información: Evaluación De La Acción; Comprensión De La Situación; Planificación Paso 2.

Tras la puesta en marcha y aplicación de la propuesta pedagógica, específicamente del paso 1 de acción, correspondiente a la sensibilización y los talleres formativos con los docentes sobre la importancia de la intertextualidad para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa en los estudiantes de grado quinto, se pasa a la recolección de la información, así como a la evaluación de la acción realizada y la comprensión de los aciertos y desaciertos, lo que permite finalmente realizar la planificación de la fase 5 y con ella el paso 2 de acción.

3.4.5. Fase 5 – Puesta En Marcha: Aplicación De La Propuesta Pedagógica (Paso 2 De Acción).

Esta fase corresponde a la puesta en marcha del paso 2 de acción, que se incluye dentro de la propuesta pedagógica, y que corresponde tanto a los talleres de capacitación para los docentes, como las actividades de lectura y escritura con los estudiantes de grado quinto, específicamente al desarrollo de la preescritura, para lo que se establece un espacio de

contextualización para el reconocimiento de la importancia que tiene el contexto en este aspecto de trabajo previo y la planificación de esta parte.

3.4.6. Fase 6 – Nueva Recolección: Evaluación De La Acción; Comprensión De La Situación; Planificación Paso 3.

En esta fase se realiza no solo la recolección de los datos, sino también su evaluación, recopilada de las impresiones, los aportes y opiniones de los docentes participantes en la fase 5 o puesta en marcha del paso 2 de acción. Para ello, se realiza un análisis de tales datos recabados y, con base en ellos, se realiza el plan de trabajo para el paso 3 de acción.

3.4.7. Fase 7 – Puesta En Marcha: Aplicación De La Propuesta Pedagógica (Paso 3 De Acción).

La fase siete corresponde a la puesta en marcha del paso 3 de acción, referido en la propuesta pedagógica aplicada, y que corresponde al proceso de escritura de los estudiantes de grado quinto, para lo cual estos serán los principales actores, en compañía de los docentes que recibieron la capacitación. Para ello, en este espacio el docente recibe un taller sobre cómo realizar informes de lectura de forma sencilla y básica, para estudiantes de primaria que posibilite la adquisición de conceptos fundamentales para el desarrollo de esta competencia. También se capacitarán a los docentes y aplicarán con los estudiantes la elaboración de borradores que les ayude a preparar sus textos narrativos de forma provisional o inicial, lo que conlleva la interacción entre la labor docente y el producto realizado por sus estudiantes.

3.4.8. Fase 8 – Nueva Recolección: Evaluación De La Acción; Comprensión De La Situación.

Tras la realización de la fase 7, es preciso realizar una recolección final de datos, relacionados con los avances obtenidos en la puesta en marcha del paso 3 de acción, a los que se les analizará y evaluará para finalmente tener mayor comprensión de cómo es el progreso que se ha obtenido hasta este punto, bien de los docentes o de los estudiantes de grado quinto, lo que permite obtener adicionalmente información para la realización del informe final.

3.4.9. Fase 9 – Presentación De Informe Final: Evaluación De Resultados De La Propuesta Pedagógica Implementada.

Finalmente, en esta parte del estudio se lleva a cabo fase de evaluación de los resultados obtenido tras la aplicación de la propuesta de formación pedagógica de los docentes de básica primaria, para el fortalecimiento de sus competencias de escritura narrativa, lo cual se desarrolló a través de talleres formativos basados en el uso de la teoría de la intertextualidad para identificar su incidencia en tales competencias.

3.5. Categorías

3.5.1. Categorías De Análisis

La matriz categorial contiene la descripción de categorías establecidas a partir de la pregunta problema y el marco teórico planteados en este estudio.

Así pues, se relacionan dos grandes categorías: 1) Competencia, a partir de las concepciones propuestas por Irigoin y Vargas y Perrenoud, con sus correspondientes dimensiones de escritura y narración, abordados por la Real Academia de la lengua, Cassany, Bajtin, Barthes, Bruner, Polkinghorne, Botello y Domínguez, y Herrera, respectivamente. Y, 2) Texto, a partir de los planteamientos y las perspectivas teóricas de Marinkovich, con su correspondiente dimensión de intertextualidad, desarrollada por Bajtin, Kristeva, Genette, Martínez, Villalobos y González.

Tabla 1. Matriz categorial.

Tipo y nombre de Categoría	Concepto	Dimensión	Concepto	Indicadores
Independiente	Texto	Intertextualidad	"La intertextualidad es un tejido de voces que se constituye a partir de la combinación de distintos códigos que ya hemos leído, visto o escuchado en algún momento de nuestra vida." (González, J. 2015. p. 4)	Relaciones discursivas entre textos
				Relaciones semánticas entre ideas de los textos
				Relaciones sociales o culturales entre los textos

Dependiente	Competencia	"Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado" (RAE, s.f.)	Escritura	"escenario discursivo en el que interactúan el pensamiento y los elementos socioculturales que componen la vida en comunidad" (Botello, S. 2013, p. 44).	Sobresale una escritura literal en el texto Presenta inferencias en su escritura Muestra creatividad en su producción textual
			Narración	"En este sentido, la narrativa es una condición ontológica para la vida; en un mundo construido y constituido por palabras existe una relación entre la vida y las narrativas, es decir que damos sentido narrativo a nuestras vidas, y, asimismo, damos vida a nuestras narrativas". (Domínguez, E. y Herrera, J., 2013, p. 623)	Plantea un inicio del relato Muestra un giro o transformación del relato. Expresa un final o cierre del relato.

Fuente: Elaboración propia (2021)

3.6. Técnicas E Instrumentos Para La Recolección De La Información

Partiendo de las características de la investigación cualitativa y el diseño de investigación-acción, que buscan la descripción de fenómenos sociales, en este caso particular, de problemas en el sector educativo para la producción de textos narrativos por parte de estudiantes de quinto de primaria, la observación cumple una función de gran importancia, como técnica para la recolección de información, toda vez que facilita el acceso a la situación problemática social que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Así pues, dentro de la investigación cualitativa es de vital importancia este paso, debido a que no tiene un propósito de medición, en términos cuantitativos, sino de interpretación, con base en los datos o las informaciones que puedan obtenerse, referidos a sentimientos, interacciones, experiencias grupales e individuales, lo cual se hace teniendo en cuenta el contexto de los sujetos a los que se aplican los instrumentos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) (Tamayo y Tamayo, 2012).

Es decir, que en este tipo de estudios se recopilan los datos con el fin de analizarlos y comprenderlos, con lo cual se logra dar respuesta a las interrogantes del estudio y construir conocimientos. Por ello, se asume la observación participante como técnica para la recolección de información del grupo de estudiantes de grado quinto, de básica primaria, de

la I.E. Rural San Antonio, teniendo en cuenta que esta técnica implica la interacción de la docente investigadora, con los sujetos observados, quienes conforman la muestra seleccionada; a partir de ello, se posibilita la recolección de los datos, de forma directa y sistemática, dentro del contexto social estudiado, es decir, el aula de clases, de este plantel educativo.

Cabe aclarar que este instrumento no es exclusivo del sentido de la vista, sino que implica el uso de todos ellos, pues es a través de estos y de la observación, como técnica, que se puede explorar los entornos, ambientes y contextos propios de la vida de los sujetos estudiados; desarrollar acciones individuales y colectivas para el avance del estudio; utilizar herramientas o materiales cotidianos que usan los sujetos estudiados, y entender sus funciones; revisar los hechos, eventos, relatos, etc., más importantes de la vida de los sujetos estudiados y, finalmente, retratar la vida de todos ellos para entender el porqué de sus narraciones.

En tal sentido, en este estudio se diseñó una matriz de observación directa para evidenciar las características particulares de cada docente, dentro de su praxis educativa, enfocada en la revisión de sus métodos de enseñanza, su conocimiento del tema, el manejo del grupo, entre otros. Así pues, el instrumento cuenta con una columna que indica la categoría que evalúa la praxis del docente, el conocimiento del tema que imparte, la planeación y metodología que utiliza para sus clases.

De forma particular se revisa si el educador posee capacidad de manejo del grupo, promueve el aprendizaje significativo o si emplea estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocadas en las competencias narrativas de los educandos. Por otro lado, se revisa también qué tanto sabe el docente sobre ejercicios de lectura y escritura con los que pueda desarrollar la intertextualidad, si conoce la importancia de las competencias de escritura y su desarrollo en el estudiante, y si considera el contexto de los estudiantes para el desarrollo de tales competencias. Finalmente, se revisa si el docente incluye a los estudiantes en la planificación de sus clases, si tiene en cuenta la participación de otros docentes u otras áreas en su planificación y si considera el modelo pedagógico institucional para ello (ver anexos).

Cada uno de los criterios de análisis fue evaluado utilizando un escalamiento tipo Likert con tres alternativas de respuesta: Nunca (1), Algunas veces (2), Siempre (3). Sumado a ello, con

la intención de comprender el fenómeno intertextual en las producciones escritas narrativas de los estudiantes de grado quinto, de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, se plantea el diseño de una rejilla de registro que ayude a identificar las categorías que conforman los conceptos “intertexto lector” e “intertexto narrativo”, al interior de las interacciones comunicativas que se producen entre los estudiantes o bien entre estos y la docente investigadora durante la implementación de la propuesta de intervención.

Por otra parte, se diseñó un modelo de entrevista para obtener información más cercana sobre la praxis educativa de los docentes de la I.E. San Antonio, referida al conocimiento que tienen sobre intertextualidad, así como las estrategias pedagógicas que estos utilizan para el desarrollo de las competencias de escritura en los estudiantes de grado quinto, de básica primaria. Se trata de un cuestionario de 11 interrogantes, que los docentes podrán responder de forma libre y que no les toma más de 15 minutos diligenciar.

Finalmente, las notas de campo serán otra técnica de recolección de información, las cuales se sustentan en la experiencia directa frente a la realización de las actividades de la propuesta, a partir del uso de recursos técnicos y tecnológicos que posibiliten el registro audiovisual de las interacciones y la producción escrita.

3.7. Validación De Instrumentos

3.7.1. Validez

La validez se considera la capacidad que posee el instrumento para medir la categoría de análisis o la variable que se presente calcular (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014) (Paniagua, 2015). Siguiendo a Paniagua, se tiene en cuenta que para lograr la validez se deben revisar los siguientes aspectos del instrumento:

Validez de contenido: se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido.

Validez de criterio: se compara con algún criterio externo que mide lo mismo. Si el criterio se fija en el mismo momento, se habla de validez concurrente.

Validez de constructo: debe explicar el modelo teórico empírico, que subyace a la variable de interés.

Validez de expertos: los expertos definen si el instrumento mide la variable en cuestión. (p. 2)

En el caso de esta investigación, se logró determinar la validez de contenido a los instrumentos a partir de un panel de concordancia de un panel de expertos, quienes revisaron y valoraron los instrumentos en su totalidad, desde un aspecto de redacción, sintaxis, coherencia, etc., llevando con ello a una serie de ajustes, transformaciones o eliminaciones de los ítems de los instrumentos.

Por tal motivo, se realizaron dos formas de validar el instrumento para el diagnóstico inicial relacionado con los problemas de escritura de los estudiantes de grado quinto, de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio son: 1) a partir de la medición de las categorías de estudio establecida en el instrumento, cuyo contenido debe correlacionarse entre ítems, preguntas y escalamiento de Likert diseñado y aplicado a la muestra. 2) a partir de la revisión, el análisis y las posibles correcciones que realicen expertos en el tema sobre competencias de escritura, intertextualidad y estrategias pedagógicas didácticas para su fortalecimiento, teniendo en cuenta las categorías de análisis, por lo que estos deberán presentar comentarios, anotaciones, observaciones, con respecto a redacción, estructura, organización, diseño y presentación.

Capítulo IV

4. Propuesta

El desarrollo del siguiente capítulo corresponde al diseño y la planificación de las actividades pedagógicas pensadas para el proceso de intervención en la población objeto y que busca la transformación de la problemática identificada en los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), correspondiente a sus competencias de escritura narrativa, por lo que se espera confirmar la incidencia que posee la teoría de la intertextualidad de Julia Kristeva en el fortalecimiento de tales habilidades.

Para ello, se ha pensado en el desarrollo de un programa de formación docente que potencialice los procesos de enseñanza de la competencia escrita en estos educandos, pasos que se describen a continuación para proporcionar mayor claridad sobre el proceso realizado para tal fin.

4.1. Descripción De La Aplicación De La Propuesta

Objetivo

Analizar la forma en que impacta el diseño de una secuencia didáctica sobre competencias de escritura, basada en la teoría de la intertextualidad de Julia Kristeva, en estudiantes de grado quinto de básica primaria, a partir de un programa de formación docente en I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo).

Contenido Mínimo

a. Objetivo:

Fortalecer las habilidades de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, en la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), a partir de

ejercicios pedagógicos de comprensión y producción textual creativa, contextualizados al entorno y la cultura al que pertenecen estos estudiantes.

b. Población:

La población se encuentra conformada por dos grupos: el primero corresponde a 22 estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo) de los de los cuales se enfatiza en aquellos que presentan mayores dificultades en sus competencias de escritura narrativa.

El segundo grupo de beneficiarios se encuentra conformado por tres (3) profesores de básica primaria quienes recibirán la formación docente relacionada con la secuencia didáctica diseñada para implementar en sus clases, en procura de fortalecer las competencias de escritura de sus educandos.

c. Justificación

La ejecución de esta propuesta pedagógica adquirió una importante relevancia en la medida en que se pretendió la superación de un problema en los bajos niveles de producción textual, de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), mediada a través del uso de herramientas TIC, que requirieron o no conexión de internet, así como material físico como recursos complementarios; todo ello, sustentado en la teoría de la intertextualidad de Julia Kristeva para el desarrollo de la imaginación, la creatividad, de tal forma que se evidenciaran relaciones entre los textos que escribieron los estudiantes, con voces de otros textos u otros recursos.

Por eso, para este trabajo se consideró importante la promoción en el aula de ejercicios de lectura y escritura, debido a que se trata de competencias sobre las cuales se despliegan diversas habilidades como la oralidad, el pensamiento crítico y, desde un aspecto cultural, capacidades para fortalecer su identidad.

Es una propuesta relevante en tanto se entiende que el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y de escritura posibilitan el despertar de la imaginación, el enriquecimiento léxico, fortalecimiento de la capacidad crítica y de análisis, el conocimientos de otras culturas y la ampliación de la visión de mundo, entre muchas otras.

Finalmente, con esta propuesta fue indispensable la promoción de actividades de producción textual, toda vez que se entiende que la escritura es un medio de comunicación a través del cual se expresan emociones, gustos, realidades, culturas, identidades, etc. Es decir, en esta propuesta pedagógica la escritura se asume como una actividad dinámica en la que confluyen diversos conocimientos, por lo cual se hace necesario trabajarla como proceso.

d. Sustento Teórico

Un aspecto central para la implementación de esta propuesta pedagógica es la aplicación de las reglas operacionales propuestas por Kristeva para la identificación de elementos discursivos que dialogan entre los textos producidos por los estudiantes y los textos leídos o los discursos aprendidos por ellos previamente, a través de diferentes medios. Tales rastros intertextuales pueden observarse desde niveles micro hasta niveles macro, lo que obliga a fortalecer las habilidades no solo de escritura de los educandos, sino también de lectura y, por ende, de comprensión textual.

Por tal motivo, dentro de las proyecciones de actividades de escritura establecidas en esta propuesta, la línea de relaciones o diálogos entre textos se manifiesta en las similitudes encontradas entre uno y otro texto, por lo cual es preciso que desarrollen sus habilidades para reconocer tales elementos, así como para utilizarlos en sus textos.

c. Actividades A Desarrollar:

El fortalecimiento de las competencias de escritura narrativa en los estudiantes de grado quinto, de básica primaria, tomando como base la teoría de la intertextualidad de Julia Kristeva, requiere el desarrollo de una serie de actividades que se han diseñado y organizado de forma secuencial con el fin de producir cambios graduales en la praxis educativa de las docentes de básica primaria que fueron seleccionadas y que les permita construir estrategias pedagógicas creativas no solo para la animación de la lectura en tales educandos, sino también para el fortalecimiento de su producción textual, referida a los textos narrativos con los cuales se espera identificar relaciones intertextuales con otros textos previos.

En tal sentido, las principales actividades pensadas para el logro de tales propósitos son las siguientes:

Primera actividad: Sensibilización

En esta primera parte, se realizó una actividad de sensibilización con las docentes para crear consciencia sobre los beneficios que trae el desarrollo de una capacitación docente sobre las competencias de escritura narrativa en estudiantes de básica primaria, basada en la teoría de la intertextualidad de Julia Kristeva y su importancia en el desarrollo educativo de los educandos.

Esta primera parte sirvió para realizar un ejercicio de revisión sobre los saberes previos de los docentes sobre la teoría de Kristeva y las fortalezas que esta puede proporcionar en la realización de las clases en básica primaria.

Segunda actividad: Desarrollando la Preescritura en los estudiantes

Con el fin de tener claridad sobre el proceso de escritura, fue preciso realizar una actividad de preparación, tomando como base ciertos subtemas o subetapas necesarias, a saber:

- **Contextualización:** espacio de análisis sobre la importancia del contexto tanto del autor del texto, en este caso, los estudiantes de grado quinto, como el entorno del lector ideal al que estos se dirigen. En tal sentido, el texto producido debió procurar

mantener un adecuado grado de contextualización, pues este proporcionó elementos conceptuales que produjeron la conexión con otros textos. En otras palabras, lo que se deseaba lograr era que las docentes comprendieran y dominaran este conocimiento sobre lo que se busca con la contextualización, lo cual se entiende como el vínculo que se produce entre los significados textuales y la información extratextual a la que hace referencia, en la que se encuentran relaciones de intertextualidad, así sean en niveles básicos.

Fue preciso, además, que los textos fueran compartidos, tanto los que se usaron para el proceso de lectura o animación, como los que se produjeron, para analizarlos y revisar tales datos.

- Planificación: en esta parte se les propuso a las docentes realizar una reflexión sobre la configuración de los pequeños estudiantes escritores, a partir de la realización de una actividad de escritura inicial básica sobre un texto leído (a manera de reseña básica), que requirió la planificación del ejercicio desarrollado. A estos docentes se les enseñó que los estudiantes requieren, antes de empezar con el proceso de escritura propiamente dicha, pensar en las circunstancias que se relacionan con el texto por escribir, para lo cual es preciso enseñarles a formularse las siguientes interrogantes: ¿Para qué se escribe el texto?, ¿A quién se dirige el texto?, ¿Quién es el lector?, ¿Qué imagen quiere mostrar el autor a su lector? ¿Qué mensaje quiere transmitirle a su lector?, ¿Qué debe decir el texto con exactitud? ¿Cómo debe organizarse la información en el texto? ¿Es un texto narrativo o es otro tipo de texto? Esto ayudó a que el estudiante aprendiera que, en la planificación, se selecciona anticipadamente al destinatario, receptor o persona a quien se dirige el texto, lo que permite que el texto se estructure de forma concreta siguiendo una tipología pertinente para los propósitos que se quieren cumplir. Datos como los saberes del lector, su edad, sus intereses, sus creencias, su cultura, etc., son fundamentales para lograrlo. Esto también ayuda a demostrar que, como escritor, es una persona que domina el tema y conoce a su lector.
- Documentación y organización de información: Se realizó una sección en la que las docentes aprendieron sobre la importancia de recopilar todas las ideas que tengan sus estudiantes, relacionadas con el texto que deseaban escribir, así como sus

conocimientos e informaciones previas. Este ejercicio les permitió a las docentes enseñarles a sus estudiantes la importancia que tiene la jerarquización de las ideas y la selección de estas, con base en el propósito que deseaban lograr con su texto. Es decir, siendo un ejercicio de filtro, el docente procura enseñarles a sus estudiantes a identificar las ideas que se salen del propósito del texto y que no logra lo que desea transmitir. Este ejercicio conllevó, además, la realización de una actividad pequeña de socialización de la valoración realizada a cada idea de sus textos y por qué escogieron las que finalmente quedaron en sus textos.

Tercera actividad: Proceso de escritura en estudiantes

Se estudió sobre la planeación que debía realizar el estudiante escritor para la escritura de su texto, dentro de la cual se debían cumplir ciertos pasos, a saber:

- Lectura de al menos 1 texto narrativo y elaboración de informe de lectura o reseña (nivel básico): Las docentes de básica primaria aprendieron a enseñarles a sus estudiantes a realizar, de una forma básica y sencilla, informes o reseñas de las lecturas que realizaron. De esta forma, se le proporcionaron elementos conceptuales para que adquirieran el hábito y las habilidades de escritura inicial. El fin era que adquirieran el código de la escritura, por el cual se logra la adecuación del texto (variedad y registro para cada caso), la coherencia (información necesaria y la estructura), la cohesión (conexión de ideas, frases, oraciones, párrafos para configurar un texto), la disposición en el espacio del texto o bien la forma en que se presentan los escritos y, finalmente, para la adquisición de vocabulario. En esta sección se leyeron los textos y se comentó sobre lo leído, para que cada estudiante escritor fuera copiando lo que le servía o convenía para su proceso escritor.
- Elaboración de borradores: La idea fue capacitar a las docentes sobre la conveniencia de realizar borradores (al menos dos), sobre los textos que sus estudiantes iban a escribir. Este proceso requirió la constante mediación de las docentes, para la revisión de los borradores y la presentación de los correspondientes comentarios o sugerencias para su mejora. En otras palabras, se esperaba, de esta parte del proceso, que se produjera una interacción constante entre docente-estudiante en la que se lograra

fortalecer los lazos y se procurara mejorar el ambiente de clases, lo que fue de gran significado para el proceso de escritura del estudiante.

- Reescritura del texto: Tan pronto el estudiante recibió la retroalimentación por parte de las docentes, se le enseñó al estudiante a reescribir sus textos, procurando depurarlo con base en las sugerencias de mejora en la escritura que les proporcionaron sus docentes. Este proceso les permitió aprender a identificar por sí mismos los elementos que debían eliminarse o cambiarse, para lograr un texto lo más adecuado posible y que fuera en concordancia con el propósito de escritura que se tenía.

Cuarta actividad: La Post escritura de los estudiantes

Esta última parte del proceso hizo parte del ejercicio final de socialización o publicación de los textos de los estudiantes, de tal forma que buscaba incentivarlos a todos a leer sus propios escritos como producto final, o bien a leer los textos de otros compañeros, con lo que apreciaron el relato, la estructura, el estilo, etc., utilizado por el escritor para lograr el propósito de escritura. Para esta parte, fue preciso que las docentes aprendieran a ser mediadoras del proceso de lectura con lo que propiciaron la participación de todos los estudiantes y los comentarios que estos debieron presentar al final.

En esta parte se realizó también la capacitación a las docentes para que, con base en la teoría de la Intertextualidad de Julia Kristeva, estas pudieran enseñarles a sus estudiantes a reconocer rastros de ideas de otros textos en los escritos de sus compañeros, los cuales bien pudieron ser de escritos que hubieran sido leídos previamente por los estudiantes, o bien que fueran parte de la tradición oral de la comunidad indígena a la que pertenecen estos estudiantes de grado quinto.

Cabe recordar que cada una de estas actividades pudo ser realizada por las docentes, de forma presencial o bien a través de algunos de los recursos tecnológicos con los que se comunicaban con sus estudiantes durante la crisis de salud por la pandemia mundial del Covid-19. Es decir, bien pudo ser participación en directo, a través de Zoom, Google Meet o videollamada, o bien por entregas o participaciones asincrónicas que les enviaban los estudiantes a sus docentes.

d. Materiales requeridos:

La implementación de la propuesta pedagógica diseñada requirió el uso de material didáctico que ayudara a la realización de actividades y ejercicios lúdicos de lectura y escritura, para el fortalecimiento de las competencias de escritura narrativa en los estudiantes de grado quinto de básica primaria; pero, sobre todo, para la transformación de las prácticas pedagógicas de las docentes involucradas, de tal forma que estas pudieran replantear su quehacer educativo y las estrategias y los métodos que han venido aplicando en sus clases.

Así pues, los principales materiales necesarios para el desarrollo de secuencia didáctica fueron:

Relatos escritos cortos en formato físico o digital, para la animación a la lectura de los estudiantes. Los dos tipos de formatos se debieron a las diversas realidades de los educandos que participaron en la investigación, en tanto no todos contaban con equipos de cómputo o teléfonos inteligentes para la realización de las actividades o la atención de las clases; por ello, fue preciso contar con material en físico como fotocopias, cartillas o libros educativos.

Para el caso de los estudiantes que contaron con recursos tecnológicos, se requirió el uso de computador de mesa o portátil, teléfonos inteligentes y/o tabletas.

Estos materiales fueron fundamentales también para el trabajo pedagógico a distancia, como fue desarrollándose en todas las instituciones de educación oficial del país, a raíz de la aparición del virus Sars-Cov-19, que produce la enfermedad del Coronavirus y que generó una pandemia mundial que condujo a la implementación de nuevas formas de vida, a partir de la implementación de medidas de bioseguridad, para evitar la propagación del virus y los contagios. Una de las medidas, pues, fue la del distanciamiento social que obligó a docentes y estudiantes a impartir y recibir las clases de forma remota. Por ello, fue necesario el uso de tales materiales técnicos y tecnológicos.

Del mismo modo, para la puesta en marcha de las clases sincrónicas, tanto con estudiantes de grado quinto como con las docentes de básica primaria seleccionadas como informantes clave, en relación con los temas de clase, pero sobre todo con los temas establecidos en esta propuesta pedagógica que configura un programa de capacitación docente para el desarrollo

de las competencias de escritura narrativa en estos educandos, fue necesario que se contara con aplicativos de mensajería como WhatsApp, o bien como Google Meet o Zoom, para el envío de actividades, tareas o material pedagógico.

Siendo necesarios estos aplicativos, por supuesto fue preciso que se contara con datos móviles o conexión a internet, no solo para la docente investigadora que realizaba la capacitación docente, sino también para los estudiantes de grado quinto y las docentes de básica primaria seleccionados.

En algunos casos puntuales se pidieron los correspondientes permisos para la realización de actividades presenciales, por lo que se hizo necesario el uso de las instalaciones de la institución educativa, manteniendo todos los protocolos de bioseguridad.

Finalmente, en cuanto a la realización de tales actividades presenciales con las docentes de básica primaria involucradas, fue preciso contar con recursos audiovisuales como proyector de videos, tablero acrílico, papelógrafo, marcadores, bolígrafos, cartulinas, papel de colores, hojas de blog, salón de clases o salón audiovisual, entre otros.

e. Forma de registro o recolección de la memoria de la actividad:

El registro o la recolección de la memoria de la secuencia didáctica se realizó a través de los siguientes recursos: Cámara fotográfica; Cámara de video; Diario de campo o cuaderno de notas; Matriz de registro pedagógico.

4.2. Evaluación De La Propuesta

Objetivo: Valorar los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta.

Aspectos por evaluar

a. Pertinencia:

Esta propuesta fue pertinente en tanto contribuyó a la configuración de estudiantes como productores de lengua escrita conscientes de la importancia que esto posee para la transmisión de mensajes y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, en el marco

de una situación social y comunicativa específica, en lugar de aprender solo a copiar o producir las ideas de otros, sin un propósito particular propio, o bien a ser solo receptores de dictados que tiene una finalidad reducida y enfocada hacia el docente como evaluador del texto.

b. Coherencia con los objetivos:

Esta propuesta pedagógica fue coherente con los objetivos de la presente investigación por las siguientes razones:

- Procuró analizar la incidencia de la teoría de la Intertextualidad, de Julia Kristeva, en las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), pues se entiende que todo texto es el reflejo de otros textos previos, lo que determina no solo las habilidades de escritura que poseen los educandos, sino también sus capacidades para retener información de los textos que lee o bien las narraciones que escucha en su cultura o comunidad y que reproduce en su expresión oral o escrita. Tal proceso de análisis condujo también a la necesidad de capacitar a las docentes de básica primaria para la adquisición de las habilidades pedagógicas, para la enseñanza de las competencias de escritura narrativa, como también para identificar los nexos entre los textos escritos producidos y los leídos por sus estudiantes.
- Fue coherente porque examinó el conocimiento de las docentes de lengua castellana sobre intertextualidad y la incidencia que esta tiene en el desarrollo de competencias de escritura narrativa en estudiantes de básica primaria.
- La propuesta mantuvo coherencia en tanto se diseñó e implementó la propuesta pedagógica, establecida en un taller de capacitación docente, y evaluó sus impactos en las competencias de escritura narrativa de los estudiantes que hicieron parte de los informantes claves.

c. Dificultades:

Las principales dificultades que se presentaron, para el desarrollo de la propuesta e investigación, correspondieron a problema de distancia y ubicación geográfica, puesto que

esto dificultaba muchas veces la comunicación, vía aplicaciones móviles, por la falta de señal, o bien por las dificultades para movilizarse fácilmente hacia el entorno en que habitan los estudiantes. Esto dificultaba la entrega de materiales, bien por parte de las docentes o bien por parte de los estudiantes mismos, lo que retrasaba el desarrollo de la investigación.

Adicionalmente, algunos estudiantes tuvieron dificultades para la comunicación constante y fluida con las docentes, es decir, para su participación en actividades y clases, pues no contaban con teléfonos o computadores para comunicarse, o bien para estar presentes en los encuentros sincrónicos. Esto reflejó, finalmente, una de las dificultades más críticas durante el desarrollo de la investigación pues se trató de un grupo humano de escasos recursos y cuya cultura no se encuentra muy acostumbrada al manejo o uso de herramientas o recursos tecnológicos, por lo cual se vieron afectados algunos procesos.

Finalmente, también impactaron negativamente como dificultades encontradas, por una parte, los constantes períodos de paros nacionales que realizaron los docentes del magisterio nacional de Colombia, a partir de las políticas del Gobierno de Iván Duque Márquez, Presidente de Colombia, así como la disposición de alguna de las tres docentes, e incluso del rector o coordinador de la institución educativa, puesto que se mostraron en un principio renuentes a participar o bien a posibilitar la realización de algunas actividades, lo cual se comprendió por las exigencias establecidas por el gobierno nacional de Colombia para el manejo de la pandemia.

d. Limitaciones:

Las limitaciones más reiterativas para el desarrollo del presente trabajo de investigación y la realización de la propuesta pedagógicas correspondieron a:

- Falta de recursos TIC o económicos de los estudiantes, que fue sorteado a partir de préstamos realizados por la institución educativa para la realización de actividades de la investigación.

- Falta de recursos TIC o materiales por parte de las docentes, que logro sortearse a partir de préstamos de la institución educativa y de docentes de otras áreas, compañeros y compañeras de trabajo.
- Falta de recursos TIC o materiales por parte de la docente investigadora, que fue sorteado a partir del alquiler y la solicitud de apoyo con entidades privadas.
- Limitaciones de tiempo para el desarrollo de actividades, lo que pudo ser resuelto gracias a los acuerdos establecidos con la institución educativa objeto de estudio y los tutores de investigación, en la medida en que por ser periodo de pandemia hubo necesidad implementar estrategias educativas flexibles.

Capítulo V

5. Recolección Y Análisis De La Información

5.1. Resultados De Instrumentos

En esta parte se relacionan los datos recolectados y analizados tras la aplicación de los instrumentos, por lo que su presentación se realiza según el orden de aplicación. Por ello, en primer lugar, se presentan los resultados obtenidos de la entrevista a los docentes, cuyo objetivo principal apuntaba a la identificación de los conocimientos que poseen los docentes de Lengua Castellana sobre el concepto de intertextualidad, de Julia Kristeva, así como su incidencia en el proceso de desarrollo de las competencias de escritura narrativa en sus estudiantes. Y, en segundo lugar, se muestran los resultados obtenidos de la matriz de observación, que permite establecer la praxis educativa de los docentes de lengua castellana y su correspondencia con la teoría de la intertextualidad de Kristeva para la enseñanza de las competencias de escritura narrativa.

5.1.1. *Diagnóstico*

En las líneas siguientes, se relacionan los resultados obtenidos de la entrevista aplicada a los tres (3) profesores de Lengua Castellana, de la I.E. Rural San Antonio, del Resguardo Zenú (Sincelejo), como parte del proceso diagnóstico estipulado para comprobar su conocimiento sobre el concepto de Intertextualidad y la incidencia que este tiene en el desarrollo de las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria.

Se trató de un instrumento contentivo de 11 interrogantes que indagó por el conocimiento, la praxis pedagógica, las estrategias y los recursos utilizados por estos educadores al momento de plantear ejercicio de escritura narrativa en sus estudiantes; tales interrogantes tuvieron la característica de ser respondidas con total libertad por los docentes, tomando el tiempo necesario para ello y se configuró como un instrumento pertinente en tanto posibilitó el reconocimiento de fortalezas y debilidades en este grupo de profesores con respecto a sus prácticas educativas y sus habilidades para el ejercicio interdisciplinario en el que integraran

saberes provenientes de las Ciencias Sociales con los conocimientos de lenguaje y escritura, específicamente, para el desarrollo de las competencias narrativas, así como la producción de textos conectados intertextualmente con otros similares, de su cultura o de otras distintas. Los resultados se muestran a continuación:

Tabla 2. Resultados de entrevista a docente 1.

Pregunta	Concepto articulador	Corpus recolectado	Análisis
1 Concepto	Interdisciplinarietà	D1: “considero que es una articulaci3n que se realiza entre todas las 1reas; es decir, el profesor aprende que debe conectar todos los aspectos de su clase con las dem1s 1reas del saber para lograr dinamizar tanto la ense1anza como el aprendizaje”	La profesora enfatiza en los procesos que desarrolla en sus clases, en la forma como se encuentran unidos entre s3, lo que le permite retomar la idea y conectarla con la experiencia directa con el t3rmino, pues pasa de su definici3n a la presentaci3n de experiencia espec3fica que le permiti3 percatarse de la importancia de tener presente las otras 1reas.
		D2: “La interdisciplinarietà es una oportunidad. Con ella se les posibilita a todas las 1reas la oportunidad para expresarse sobre un inter3s com3n, sobre un mismo objetivo de aprendizaje”	Esta se percibe como una de las respuestas m1s significativas para esta investigaci3n, pues se conecta con la esencia de la intertextualidad; es decir, la uni3n de diferentes voces que confluyen en un solo texto y con un solo objetivo: el disfrute del lector. En este caso el 3nico objetivo es lograr que el estudiante aprenda de forma significativa, desde diferentes visiones epistemol3gicas.
2 Implementaci3n		D1: “s3, claro. Lo hago porque permite al estudiante mayores elementos conceptuales para su aprendizaje, pues no se queda en un solo saber, sino que recorre un tema a trav3s de diferentes miradas, diferentes 1reas”	Se puede notar en la respuesta que la docente que posee una idea clara de lo que es la interdisciplinarietà y los beneficios pedag3gicos y educativos que esta habilidad trae consigo en el 1mbito escolar.

		<p>D2: “Sí la implemento. Más cuando se trata de grados básicos, bueno, porque en esta sede no atendemos grados altos”</p> <p>D3: “Sí, claro que la tengo en cuenta. Es una parte fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje”</p>	<p>La profesora es consciente de que aun cuando en esa sede no se desarrollan cursos de grados de básica secundaria, por ejemplo, no significa que no sepa que la interdisciplinariedad es una habilidad que se desarrolla en todos los niveles educativos.</p> <p>Esta docente confirma que la interdisciplinariedad es el cimiento que sostiene el proceso educativo y, por tanto, es básico en la escuela.</p>
<p>3 Método implementación</p>		<p>D1: “cuando es en básica primaria, se realiza a través de proyectos de aula. Con ello se busca la interdisciplinariedad en diferentes áreas.”</p> <p>D2: “Es posible desarrollar la interdisciplinariedad desde estrategias de trabajo cooperativo en niveles altos de básica primaria, es decir, 4° y 5°, pues se beneficia el aprendizaje significativo de los alumnos, una forma de ayudarles a ser mucho más autónomos y autorregulados es a través de los proyectos de lectura, pues se pretende que este no se perciba como una obligación en lengua castellana, sino que vincula a otras áreas”</p> <p>D3: “Los proyectos de aula permiten desarrollar la</p>	<p>La profesora entiende que hay unas formas distintas de desarrollar la interdisciplinariedad, pues muestra que, en los niveles iniciales de básica, esta debe ejecutarse desde una estrategia distinta, un poco más sencilla, para facilitar el aprendizaje.</p> <p>Se puede ver que entiende la docente la necesidad de establecer métodos de implementación de la interdisciplinariedad desde actividades concretas, pero que permeen todas las áreas, de tal forma que el estudiante no lo asuma como una imposición, sino como una experiencia más que vincula varios momentos, personas, ejercicios, materiales, etc. Importante que a partir de esta apreciación se identifique un aspecto fundamental para el trabajo investigativo y es el desarrollo de la autonomía del estudiante y su capacidad para autorregular su aprendizaje.</p> <p>Estas apreciaciones de la profesora permiten identificar</p>

		<p>vinculación de la interdisciplinariedad, pues surge desde un interés particular. Por ejemplo: actualmente estamos desarrollando un proyecto con chicos de primaria con quienes estamos analizando el comportamiento de un gato que encontramos cerca del colegio y, a partir del interés de los alumnos hemos podido saber todo sobre el gato, como come, como duerme, sus movimientos, etc. Lo único complicado es que muchas veces no podemos quedarnos en ello, porque tenemos un compromiso con el ministerio de educación, y un programa ya estipulado para desarrollar”</p>	<p>que la interdisciplinariedad posibilita el trabajo conjunto entre diversas áreas, desde el trabajo por proyectos, pero sobre todo que es una habilidad que encuentra limitantes para su desarrollo, en relación con las obligaciones ministeriales establecidas por el gobierno nacional, y que puede ser visto como un obstáculo para el fomento del aprendizaje flexible y contextualizado que se pretende en este tipo de estrategias educativas.</p>
<p>4 Funcionalidad</p>		<p>DI: “Muchas veces el trabajo interdisciplinario da resultados. Pero hay unas pocas veces que no funciona. Pero esto se debe a que los saberes que se vinculan no encuentran un eje central o bien los intereses de los docentes vinculados no confluyen. Esto también es un reflejo de las rupturas que pueden darse al interior de las escuelas, y que terminan por impactar de forma negativa en los estudiantes”.</p>	<p>Aun cuando la docente expresa una idea interesante, puesto que se entiende de sus apreciaciones que la interdisciplinariedad se encuentra condicionada a las acciones de todos los participantes en el proceso educativo, también es cierto que para ella este proceso parece tener momentos de individualismo que, en términos pedagógicos, no es del todo equivocado, pues hay momentos en que un área necesita de espacios independientes. Pero la docente lo expresa como si se tratara de un capricho de alguno de los demás docentes de otras áreas que no desean contribuir al ejercicio interdisciplinario. Una cosa es el eje central que mueva diversas áreas hacia un aprendizaje, y otra es que un eje independiente no pueda vincularse a una actividad</p>

		<p>D2: “Dentro de mi área de lengua castellana la interdisciplinariedad es indispensable en todo momento, porque como sabemos, la lectura y la escritura son habilidades que se realizan en todas las áreas. Por ello, considero que el trabajo estratégico interdisciplinario sí da resultados en lectura y escritura para los estudiantes”</p>	<p>interdisciplinaria cualquiera. En definitiva, con su respuesta lo que se entiende es que, para esta docente, la interdisciplinariedad es una habilidad que puede funcionar o no, cuando ésta en realidad siempre funciona.</p> <p>Como se puede evidenciar, la docente comprende el trabajo interdisciplinario cumple funciones básicas en lengua castellana, como un área básica que posibilita el desarrollo de otras áreas, pues un alumno no tendrá un desempeño favorable, sobresaliente o excelente en un área como matemáticas o ciencias naturales, si no posee las habilidades o competencias de lectura que le permitan analizar lo que lee, interpretar las fórmulas o los problemas matemáticos, o bien interpretar los fenómenos naturales y escribir sobre ellos, explicarlos de forma adecuada y precisa. Es consciente esta docente de las fortalezas del trabajo interdisciplinario y lo sabe desde sus beneficios puntuales.</p>
<p>5 Concepto</p>	<p>Intertextualidad</p>	<p>D1: “Bueno, en realidad no tengo conocimiento exacto del término, pero según entiendo, tiene algo que ver con una relación entre uno o más textos”.</p>	<p>Este primer docente, a pesar de no tener conocimiento claro del concepto que le preguntó, evidencia su capacidad para transferir la idea que conoce de la Interdisciplinariedad, u otros conceptos similares, y los pone en relación con este nuevo concepto. En definitiva, mostro su capacidad para aprender un nuevo concepto a partir de lo que ya conoce. Esa es una de las tantas características de la intertextualidad.</p>

		<p>D2: “Creo que vendría siendo un vínculo existente entre dos textos”.</p> <p>D3: “La intertextualidad no se trabaja del todo en los procesos educativos aquí. Pero creo que de alguna forma va desarrollándose, pues podríamos pensar en la posibilidad que brinda el desarrollo de esta investigación suya en trabajarla y vincular a estudiantes a las actividades y permitirles participar, que investigue con usted y mientras lo hacen este estudiante va tomando los conocimientos que se le presentan. Se va viendo la necesidad de articular este saber con otras cosas que le den más sentido a lo que aprende”</p>	<p>Lo mismo sucede con este segundo caso, quien realiza el mismo ejercicio mental, al relacionar una idea con otra. Lo que cabría preguntarse hasta este momento es si esta docente, así como la anterior, tienen claridad de lo que es un texto. Eso permitiría comprobar su conocimiento empírico del intertexto.</p> <p>En esta respuesta se puede evidenciar que la docente no logra entender el término que se le preguntó, pues trata de relacionarlo con otras ideas, proyectos, como si se trata del término interdisciplinariedad, más cuando involucra al estudiante dentro de su explicación. No quiere decir que el estudiante no se encuentre dentro del proceso que se produce en la intertextualidad, pues es este quien le da sentido a lo que lee y escribe, sino que esta docente presenta una idea de intertextualidad equivocada con las acciones que plantea realizaría el estudiante, pues lo que expresa en realidad se relaciona con el acto de rastrear información y no de un análisis intertextual.</p>
<p>6 Implementación</p>		<p>D1: “en realidad no. La intertextualidad no es mi fuerte y por ello no es muy común implementar ejercicios de este tipo en mis clases”</p> <p>D2: “Yo diría que sí, pues muchas veces estamos leyendo y analizando la historia de un cuento, por ejemplo, y de forma</p>	<p>La docente presenta una respuesta que, desde el principio confirma que en realidad desconoce lo que es la intertextualidad. Ella asume que la intertextualidad es una habilidad del profesor, o bien de la persona, y con ello muestra su desconocimiento de esta como una estrategia narrativa que tienen los seres humanos</p>

		<p>espontánea ese mismo cuento nos lleva a otro libro o cuento distinto, o de pronto a uno que comparte la temática, o personajes parecidos o autores que escriben de la misma forma. Yo digo que, si eso es intertextualidad, entonces sí la implemento en mis ejercicios de lectura y escritura”</p> <p>D3: “No sabría decirte. Porque no conozco bien el término. Tengo una idea de lo que podría ser, pero no estoy segura de ello”.</p>	<p>para construir historias. Es decir, desconoce que la intertextualidad no es una habilidad de la persona, sino del texto producido, pero la construcción de ese texto o relato requiere una estrategia comunicativa que conecte varias ideas de diferentes entornos, contextos, saberes, etc. y que hace parte de la humanidad misma.</p> <p>Esta docente muestra una actitud sincera al aceptar su desconocimiento sobre el tema. Actitud que se recibe con la mejor de las intenciones porque es con este tipo de actitud que se pueden lograr grandes impactos. Esto se debe a que, a partir de lo que se establece en las teorías literarias, de lectura y escritura, esta actitud sincera contribuye a que se cuente con la disposición de aprender a comprender un texto, puesto que la persona recibe la lectura con la inocencia de un niño pequeño que está aprendiendo, y no con actitudes prepotentes que muchas veces se encuentran en ciertos profesionales o personas conocedoras.</p>
<p>7 Método implementación</p>		<p>D1: “según entiendo la pregunta, cuando hacemos ejercicios de lectura y escritura en mis clases, procuramos hacerlo desde la articulación de diferentes fuentes de información, que le permitan al estudiante adquirir diferentes perspectivas frente al mismo objeto de estudio”</p>	<p>Efectivamente, como se puede observar en la respuesta de esta docente, existe la posibilidad de que no tenga certeza del significado del concepto intertextualidad, pero al realizar un análisis deductivo del mismo, logra entender y explicar que sus métodos implementados en la realización de ejercicios de intertextualidad se acercan</p>

		<p>D2: “Cuando leemos un libro, o se lo presentamos a los estudiantes, nos genera la necesidad de ver o conocer otros textos, de forma simultánea, de indagar sobre el que se lee, sobre su autor, la temática. En este sentido asumo la intertextualidad en mis clases y la implemento. Buscando incentivar al estudiante a que indague por su cuenta sobre lo leído. Cuando se trata de escritura, que indague sobre las formas o el estilo de escritura de otros autores, para que vaya aprendiendo las respectivas técnicas narrativas”</p> <p>D3: En realidad, no hago implementación de este tipo de estrategias.</p>	<p>bastante bien a la esencia de este recurso estilístico narrativo. Es decir, que el docente es posible que no sepa con exactitud los conceptos técnicos de un área de conocimiento, pero eso no impide que, desde su capacidad de análisis, no pueda realizar actividades que los promuevan en sus clases.</p> <p>La respuesta proporcionada por esta docente permite observar el conocimiento acertado de uno de los tantos métodos que pueden desarrollarse en una clase para fomentar el aprendizaje de este recurso estilístico literario, pues a partir de la intertextualidad se logra identificar las formas en que todos los textos dialogan entre sí, lo cual le permite a los estudiantes desarrollar nuevas capacidades o habilidades para leer y comprender los textos, pero también para reconocer que en sus producciones escritas existe mucho de intertextualidad con textos de otros autores, sean estos personas cercanas al círculo familiar, comunitario o social. En definitiva, se comprueba que esta docente posee amplio conocimiento sobre la metodología adecuada para el fomento de la intertextualidad.</p> <p>Como ya se planteó antes, la sinceridad que expresa esta docente es también un motivo para desarrollar el programa de capacitación para ellos, en beneficio de la comprensión y</p>
--	--	---	--

			producción oral y escrita de los estudiantes de grado quinto.
8 Funcionalidad		<p>D1: “Considero que sí, pues el hecho de que nuestros estudiantes logren conectarse con diferentes textos, a partir de uno solo, les ayuda a ampliar sus conocimientos y fortalecer sus competencias de lectura, comprensión y escritura y, por ende, en su aprendizaje en otras áreas”</p> <p>D2: “No tengo seguridad de ello, pero creo que puede darse un beneficio para el aprendizaje del estudiante. No sé con exactitud de qué manera, pero la lectura y la escritura nunca están de más en el desarrollo del ser humano”</p>	<p>Esta es una respuesta acertada pues demuestra la funcionalidad que cumple la intertextualidad dentro del proceso de aprendizaje de los educados, en la medida en que, como bien lo apunta la docente, se produce una convergencia de voces en un solo texto, lo que Bajtin llama <i>Polifonía</i>, y que facilita al estudiante lector acceder a diferentes visiones de mundo, a diversas formas de percibir la realidad. Es pues, según se entiende en esta respuesta, un recurso fundamental para el desarrollo cognitivo de los estudiantes.</p> <p>Así como la anterior respuesta, esta deja ver que, aun cuando se desconocen los términos, esto no evita que se perciban las ventajas en el desarrollo de actividades que contengan competencias de lectura y escritura para desarrollar en los educandos.</p>
9 Estrategias intertextualidad		D1: “No conozco ninguna.”	Dos de las docentes expresan su desconocimiento sobre estrategias de intertextualidad para el fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes, pero según se analizaron algunas de las respuestas anteriores, es posible que este desconocimiento no implique que no estén realizando actividades cuyas estrategias sean de este tipo. Habrá que realizar la observación directa para confirmarlo. No obstante, en caso de que así sea, se

		<p>D2: “Sería interesante conocer con exactitud algunas de estas estrategias, pues facilitaría el trabajo en clases, para el desarrollo de competencias de lectura y escritura”</p> <p>D3: “No sé. Como pudo darse cuenta, no pude responder las preguntas anteriores”.</p>	<p>configuran en dos opciones de trabajo pedagógico adecuados para los propósitos establecidos en este estudio.</p> <p>Por su parte, en este caso se percibe cierto conocimiento de las estrategias de intertextualidad para fomentar la lectura y escritura en los estudiantes de grado quinto, aun cuando este docente no lo exprese de forma explícita. Se infiere que el docente entiende que se trata de estrategias de aprendizaje de lectura y escritura que potencian no solo el desarrollo cognitivo del estudiante, sino también sus habilidades para leer y escribir.</p>
<p>10 Contribución del diálogo a competencias comunicativas</p>		<p>D1: “Somos seres sociales y por ello tenemos la necesidad de establecer relaciones sociales que se fortalece a través del diálogo. Entonces, al desarrollar actividades que fomenten el diálogo entre los estudiantes, por supuesto que se contribuirá al desarrollo de sus habilidades comunicativas”</p> <p>D2: “Todas las actividades del ser humano se encuentran relacionadas con la capacidad de dialogar que tenemos las personas. Por ello, considero que las estrategias educativas que propenden por el fortalecimiento de las relaciones dialógicas ayudan a fortalecer también las competencias comunicativas de los alumnos”.</p>	<p>Es evidente en esta respuesta que la docente comprende con total acierto las ventajas que tienen las prácticas pedagógicas que fomentan actos comunicativos y el diálogo entre los estudiantes. No solo desde un aspecto pedagógico que contribuye al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también al desarrollo de las sociedades y sus habitantes.</p> <p>La respuesta de esta docente comprueba y reafirma lo que expresó la docente anterior, pues enfatiza en los beneficios que traen consigo actividades educativas que favorecen el intercambio dialógico de saberes entre los estudiantes y también entre los estudiantes y el docente o bien entre ellos y su comunidad o sociedad, porque promueven valores y conocimiento.</p>

		<p>D3: “Los beneficios del diálogo pueden verse incluso hasta en la biblia. En proverbios nos dicen que <<Una blanda respuesta ahuyenta la ira, pero la palabra áspera provoca la cólera>>. Esto no es más que otra forma de decirnos que la palabra tiene poder y esta se magnifica en el diálogo ameno. Por eso sí estoy convencida de que el diálogo contribuye a las competencias de lectura y escritura, pero sobre todo al fortalecimiento de las relaciones personales”</p>	<p>La respuesta de esta docente representa la sabiduría popular que se comparte socialmente, porque es posible que ella no se percate que en su respuesta se encuentra la esencia de la intertextualidad, es decir, el diálogo de voces que compartimos los seres humanos que, incluso sin darnos cuenta, reproducimos sabiamente. En este caso, se percibe el uso de un discurso religioso con el que la docente puede transmitir el significado de sus apreciaciones.</p>
<p>11 Utilidad de las estrategias en clase</p>		<p>D1: “Pues toda estrategia en el entorno educativo busca producir un resultado, un cambio una transformación en el alumno, bien sea en su personalidad, en sus conocimientos, sus creencias, etc.”.</p> <p>D2: “Las estrategias desarrolladas en el aula le sirven al estudiante para que aprenda con mayor facilidad un tema, a partir de ejercicios lúdicos o didácticos, puede ser, lo que facilita en definitiva el proceso de enseñanza o la praxis también para el docente mismo”.</p>	<p>En esta respuesta se percibe la relación que realiza la docente con el uso de estrategias, como un elemento causal, que posibilita la obtención de unas consecuencias o unos efectos positivos. En otras palabras, la docente entiende que las estrategias les sirven a los estudiantes para obtener consecuencias positivas en su aprendizaje.</p> <p>Por su parte, esta docente plantea de forma directa las bondades que entiende de las estrategias que utiliza en el aula, pues para ella estas facilitan el aprendizaje. No obstante, proporciona un aporte adicional que esta considera de gran importancia en las estrategias y es la posibilidad de desarrollar las clases a partir de ejercicios didácticos, entendiendo este último como un aspecto fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje en el aula.</p>

		<p>D3: “En el ejército o la milicia se usa la palabra estrategia, y esta se fue utilizando y ajustando a otros entornos o campos del saber. La idea que transmite es la de ciertos procedimientos sistemáticos que les permiten a los ejércitos obtener victorias, o ganar batallas. En el caso de la educación, las batallas que se libran son relacionadas con la falta de educación, el analfabetismo, la falta de cultura, entre otros, y el uso de estrategias posibilita que los docentes logremos grandes victorias”.</p>	<p>Finalmente, esta docente muestra una enorme capacidad para el uso de estrategias literarias, comunicativas o narrativas, pues se apoya en una analogía para explicar el poder que tiene la estrategia en la educación, entendiéndola como la capacidad de establecer un plan de estudio que persiga el logro de objetivos educativos, sin perder de vista al estudiante, como objetivo principal de cambio.</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2021).

5.1.2. Notas De Campo Y Observación Directa

En cuanto al segundo instrumento, para obtener la información sobre la praxis de los docentes en el desarrollo de sus clases, se aplicó una observación directa y se desarrollaron notas de campo, a las clases de los tres (3) docentes del área de lengua castellana de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), el cual estuvo compuesto por tres categorías de análisis, contentivas de 9 criterios de evaluación que utilizó un escalamiento tipo Likert con tres alternativas de respuesta, a saber: Nunca (1), Algunas Veces (2) y Siempre (3).

Se considera que este instrumento es de enorme importancia para los propósitos investigativos en la medida en que apunta al reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los docentes en sus prácticas educativas, lo que se considera fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje en tanto es a partir de tales acciones que se obtienen logros significativos en los estudiantes a los que se dirigen los talleres, así como en la forma en que se pueden mejorar el rendimiento de estos en su conocimiento del mundo y su producción escrita, que es donde se plasman las ideas generadas en la práctica educativa. Tales resultados de escritura en los estudiantes deben dar cuenta de la incidencia de la intertextualidad en sus competencias lectoescriturales. Los resultados se muestran a continuación:

Práctica pedagógica

De los tres docentes observados, dos de ellos siempre evidenciaron capacidades eficientes para el manejo de grupos durante el desarrollo de sus clases; por su parte, uno de ellos mostró que estas capacidades las presenta solo algunas veces.

Por otro lado, se observó también que los tres docentes promueven ambientes de aprendizaje significativo para sus estudiantes, lo que beneficia el trabajo pedagógico en el aula. No obstante, solo uno mostró que emplea estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en competencias narrativas para sus estudiantes, lo que le facilitaría el trabajo con estrategias de intertextualidad. Los dos restantes evidenciaron que nunca emplean este tipo de estrategias en sus clases.

En definitiva, se considera que es un grupo de docentes cuyas prácticas pedagógicas son medianamente apropiadas para el desarrollo de la propuesta, aunque no por ello se considera un ejercicio imposible de realizar, a partir de un ejercicio pedagógico que fomente precisamente el diálogo de saberes y el trabajo colaborativo.

Conocimiento temático

Con base en la observación del conocimiento que mostraron estos tres docentes sobre los temas desarrollados en sus clases, lo que se logró confirmar es que, de los tres, dos de ellos, evidenciaron siempre conocimientos sobre ejercicios de lectura y escritura que se articulen con distintos textos o lecturas que permite el fomento de las estrategias de intertextualidad. Es preciso tener en cuenta que el docente al que no se le observó tales habilidades o conocimientos, mostró solo una ocasión que usó ejercicios de lecturas que dieron cuenta de su poco conocimiento, lo que puede ser utilizado en beneficio de esta propuesta.

A pesar de que solo dos de los tres mostraron conocimientos sobre ejercicios de lectura y escritura, es importante destacar que, en relación con su conocimiento sobre la importancia del desarrollo de las competencias de escritura en sus estudiantes, a partir del uso de lecturas intertextuales, los tres mostraron que siempre tienen en cuenta la importancia de estas competencias en sus clases, lo que los llevó a que siempre utilizarán lecturas que fomentaron el análisis intertextual.

Finalmente, de los tres docentes observados, solo 1 evidenció que siempre tiene en cuenta el contexto para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, lo que les contribuye en la producción narrativa escrita e intertextual. Los dos restantes evidenciaron que nunca consideraron el contexto para sus clases, mucho menos para el desarrollo de las competencias comunicativas o de escritura en sus estudiantes.

Planificación y metodología

En cuanto a la planificación y metodología utilizadas para la organización de sus clases, de los temas por estudiar, las actividades o ejercicios por realizar, etc., se evidenció que, de los tres docentes, dos de ellos procuran siempre tener en cuenta la participación de sus estudiantes en la preparación de las clases, lo que contribuye al desarrollo de clases y temas que posibiliten el diálogo e intercambio de voces, así como el análisis de las voces que dialogan en los textos leídos. El otro docente mostró que algunas veces procura tener en cuenta a sus estudiantes en la planificación y preparación de clases. Es un caso que no se considera crítico, por lo que en definitiva el grupo de docentes se percibe como conveniente para el desarrollo de la propuesta en este caso.

En cambio, en el caso de la planificación conjunta con otros docentes de áreas distintas, se comprobó que solo uno realiza esta acción y que, además, considera el trabajo interdisciplinario con áreas que facilitan el trabajo de análisis intertextual.

Finalmente, de los tres docentes observados se confirmó que todos ellos consideran el modelo pedagógico institucional para el desarrollo de su currículo, lo que permite entender que se trata de docentes cuyas pedagogías se ciñen a lo establecido por los requerimientos ministeriales del gobierno colombiano, pero que no por ello estos docentes dejan de probar alternativas de enseñanza y aprendizaje distintas a las tradicionales o exigidas por el MEN.

5.1.3. Aplicación – Propuesta – Diagnóstico

La secuencia didáctica aplicada durante la fase de aplicación de la propuesta, como ejercicio de intervención a la problemática identificada, fue organizada en cuatro (4) actividades pedagógicas, realizadas en momentos distintos y que se enfocaron en el fortalecimiento de

las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), tomando en cuenta los postulados teóricos sobre la intertextualidad, desarrollados por Julia Kristeva (1984), y que toma en cuenta las relaciones intertextuales, es decir, la conexión interna entre textos, en las producciones narrativas de los educandos como reflejo de los conocimientos que posee de su realidad social y/o cultural y que comparte con otros grupos sociales o culturales.

Como conclusiones de esta aplicación se observaron cambios significativos en el desempeño de la labor educativa en los docentes, pues mostraron fortalezas en la aplicación de estrategias didácticas eficientes para el desarrollo de la escritura narrativa de los estudiantes, así como también se evidenciaron cambios en sus concepciones frente a tema de la interdisciplinariedad e intertextualidad como componentes fundamentales para el mejoramiento no solo de su labor, sino de las competencias de sus estudiantes.

5.2. Validación Datos

Tras la aplicación de la entrevista a los tres (3) docentes de básica primaria de la I.E. Rural San Antonio, escogidos como informantes clave, la validación de los datos recopilados se realizó a través de criterios de expertos, quienes revisaron la correspondencia entre las interrogantes, los objetivos de estudio y las respuestas proporcionadas.

De igual manera se realizó con el instrumento de observación directa, aplicado a los docentes, cuyos datos resultantes fueron analizados y revisados por expertos en el tema de las prácticas pedagógicas, así como en relación con el ejercicio docente en la enseñanza de la escritura en básica primaria.

5.3. Conclusiones Preliminares

Obtenidos los hallazgos de la aplicación de los instrumentos, de la propuesta pedagógica o secuencia didáctica de intervención y la evaluación final del desempeño docente y estudiantil, en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura narrativa, a la luz de la teoría de la intertextualidad, se pudieron establecer las siguientes conclusiones preliminares:

En cuanto a la categoría competencia, referida a la dimensión escritura, se pudieron evidenciar avances importantes en el método utilizado para la enseñanza de esta competencia en los estudiantes de grado quinto. Sus profesores lograron mejorar sus estrategias de trabajo interdisciplinario, puesto que consiguieron usar de forma acertada y conveniente la lectoescritura como recurso pedagógico, concentrando los objetivos en el ejercicio de escritura intertextual.

Por su parte, los estudiantes evidenciaron habilidades sobresalientes en la escritura narrativa e intertextual de los textos, presentando inferencias de su visión de la realidad social y cultural, en conexión con otras comunidades o grupos sociales, mostrando habilidades creativas para la elaboración de historias, así como para la presentación de informes de lectura o reseñas.

A estos avances se le suma los avances logrados en la dimensión narrativa, capacidad fortalecida en los educandos, en tanto aprendieron a construir historias desde los prototipos trabajados durante la intervención pedagógica, que contiene sus tres elementos constitutivos como son el inicio, el desarrollo y el final, lo que contribuyó a la generación de historias entrelazadas con sus ideas propias y las ideas provenientes de sus lecturas del mundo y de las que se tuvieron en cuenta en la secuencia didáctica.

Finalmente, en términos concretos, los avances en la categoría Texto se vieron también ampliamente mejorados, tanto en los docentes y sus prácticas pedagógicas, como en los estudiantes y sus competencias de escritura intertextual, pues en los primeros logran entender las implicaciones que tiene consigo el uso de la teoría de la intertextualidad para el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes, mientras que en los segundos se observó en la forma en que estos mejoraron el entrelazamiento de ideas, de sentidos, de relaciones discursivas o socioculturales en sus producciones y que, en definitiva, no solo contribuyó a fortalecer sus competencias de producción textual, sino también a ampliar sus saberes y fortalecer sus habilidades de pensamiento o abstracción.

Capítulo VI

6. Discusión De Resultados

Con respecto a la categoría interdisciplinariedad, los resultados permitieron constatar la existencia de ciertos conocimientos pedagógicos fuertes en los docentes, referidos a la identificación de las características que posee un proceso educativo interdisciplinario. En cuanto a la concepción que comparten los docentes sobre esta integración de saberes, estos lo asumen como una suerte de articulación que contribuye al dinamismo de las actividades formativas y que terminan por convertirse en una oportunidad de mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta asociación que perciben los docentes entre los procesos educativos interdisciplinarios y las ventajas de estas praxis en el enriquecimiento, fortalecimiento y el dinamismo de las clases y actividades, se conecta con los planteamientos de Nicolescu (2009) quien concibe este tipo de pedagogías como oportunidades para compartir o intercambiar métodos de una disciplina a otra, de tal forma que contribuyan a la aparición de nuevos saberes y nuevas formas de enseñar.

Esta innovación de métodos se concreta en la manera en que los estudiantes van interconectando ideas, en un entramado de saberes semejantes o comunes, pero sobre todo en función de un solo aprendizaje que le permiten a desarrollar “[...] en los estudiantes un cuadro coherente del mundo mediante la enseñanza de las interrelaciones que existen entre los fenómenos del universo para que no aprendan fragmentadamente lo que se produce de manera integrada en la vida real” (Llano y otros, 2016, p.320). Esta es otra de las concepciones asumidas por los docentes entrevistados, quienes perciben los beneficios pedagógicos y educativos en un currículo que conecte enseñanzas y aprendizajes de distintas áreas, es decir, de distintos campos del saber, y que confluyen en un solo propósito: la formación integral del educando.

En otras palabras, las acciones pedagógicas de los docentes dejaron en evidencia fortalezas y debilidades con el conocimiento del concepto de intertextualidad y la implementación de

este método pedagógico para el aprendizaje y la producción de escritura narrativa, en función de un proceso de enseñanza y aprendizaje menos fragmentario, más eficiente y contextualizado, que se ha logrado a partir de proyectos de aula, actividades interactivas, cooperativas y flexibles que permitieron a los estudiantes mayor libertad en sus intereses de aprendizaje y, por consiguiente, en su formación personal y académica. En definitiva, son procesos educativos que concentraron su atención en el estudiante y que vienen siendo parte fundamental de la tradición pedagógica y didáctica (Salinas, 2013).

No obstante, estas prácticas pedagógicas no han sido ampliamente desarrolladas en esta institución educativa, mucho menos en los niveles de enseñanza básica primaria, lo que permite entender las razones por las que, en años anteriores, se presentaron debilidades en los resultados de pruebas del Estado, como las Saber 3° Y 5°, pues se evidenciaron praxis pedagógicas descontextualizadas y tendientes a modelos pedagógicos que no encontraban correspondencia con la comunidad educativa y sus características rurales y étnicas particulares lo que, desde la mirada del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), es una de las opciones más importantes del componente pedagógico que tiene en cuenta los entornos rurales o bien sea en contextos urbanos-marginales, toda vez que demandan:

Metodologías flexibles contextualizadas al medio rural, procesos de autoaprendizaje analítico, autónomo y creativo. Reconoce los saberes previos de los alumnos, articula la teoría con la práctica, desarrolla proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, fortalece nuevas metodologías que garanticen la flexibilidad de los procesos curriculares, facilita en los alumnos el desarrollo de habilidades y destrezas (p.24)

En este tipo de métodos o modelos pedagógicos se asume al estudiante como principal actor del proceso, y esta es una de las conceptualizaciones más comunes en los docentes entrevistados, debido a que consideran que, dentro de un proceso educativo interdisciplinario como el que se desarrolló a raíz de la pandemia del Coronavirus en 2020 y 2021, el docente debió establecer procesos educativos flexibles y autónomos para el educando en tanto, como lo plantea Salinas (2013), es una importante oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje interactivo, en la medida en que “El alumno es contemplado como una persona autónoma

que se encuentra separado espacial y temporalmente del profesor, pero con el cual interactúa mediante sistemas de comunicación mediados por tecnologías” (p.57). Tal es el caso de los procesos pedagógicos desarrollados en básica primaria, con los docentes y estudiantes de grado quinto, cuya funcionalidad estuvo caracterizada por el desarrollo de actividades interactivas, por la necesidad de acercar tanto a docentes con estudiantes, como a docentes con padres de familia y la directiva institucional, mediando para ello recursos tecnológicos como WhatsApp y procurando en mayor medida el uso de pedagogías interdisciplinares.

No obstante, en algunos docentes se percibió la tendencia a considerar que la interdisciplinariedad posee ciertas desventajas para su funcionamiento, en la medida en que la conciben como una estrategia que es usada arbitrariamente y no como un recurso pedagógico o metodológico fundamental para la unificación de criterios de aprendizaje. En otras palabras, de cierta manera algunos docentes perciben la interdisciplinariedad como una metodología inclinada más a facilitar la praxis del docente, cuando en realidad esta apunta, además de la praxis educativa, al fortalecimiento de los saberes y las formas de desarrollar las habilidades de pensamiento de los educandos, en tanto esta “[...] constituye una importante oportunidad para que el alumno haga conexiones, plantee y encuentre respuestas a situaciones complejas, y ajuste sus aprendizajes de manera integral y mejor organizada que le permita relacionar lo que está estudiando en las distintas disciplinas” (Almanares, Marín y Soto, 2017, p.2).

Así pues, desde un área específica como lo es Lengua Castellana, los docentes expresaron sus consideraciones frente al uso de la interdisciplinariedad, planteando la relevancia que esta tiene para el desarrollo del currículo, y entendiendo que, siendo esta un área básica, permea a todas las demás áreas del saber. En tal sentido, dentro de esta área, la lectura va a adquiriendo mucha más relevancia para el trabajo interdisciplinario, máxime cuando esta competencia lectora se complementa con las habilidades de escritura (Páez & Hernández, 2003). Por tal motivo, en concordancia con los planteamientos de Páez y Hernández, tales educadores entienden que, de todas las habilidades que el educando desarrolla durante sus primeros niveles educativos, “la lectura juega un papel fundamental, ya que permite el desarrollo de las restantes [habilidades] y se ha convertido, no solo en una realización

intelectual individual, sino también en un bien colectivo, indispensable para el desarrollo económico y social” (p.38).

Por otro lado, en cuanto a la categoría Intertextualidad, se evidenció que los docentes poseen una concepción poco precisa de este término, pues entienden que se trata de algún tipo de relación, conexión o vínculo entre textos, pero no lograron formular con determinación una idea exacta. No obstante, de esta interrogante queda de manifiesto el ejercicio mental realizado por los educadores al enlazar el concepto de interdisciplinariedad con la intertextualidad y, de esta manera, entender no solo el concepto, sino también su funcionalidad dentro del trabajo investigativo y la propuesta de escritura narrativa a luz de esta teoría de Julia Kristeva.

Con base en ello, se logró constatar que, en cuanto a la implementación de la intertextualidad como método o estrategia de enseñanza y aprendizaje en lectoescritura, estos docentes carecen de una idea clara y precisa sobre cómo hacerla parte de su praxis, aun cuando entienden que, por trasposición conceptual con el término de interdisciplina, esta intertextualidad puede estar siendo utilizada en las actividades o los ejercicios pedagógicos, sin tener completa certeza de ello. En este punto se percibe que tales concepciones de los docentes se acercan a la esencia del término, en cuanto al dialogismo existente entre textos literarios o narrativos (Bajtin, 1982), como una especie de calco textual entre obras nuevas y clásicas o universales, pero se deja de lado la posibilidad de que tales relaciones intertextuales se produzcan en campos diferentes del literario, como es el caso de la posible intertextualidad existente entre materiales o recursos pedagógicos de distintas áreas del saber, con los que se logre el enriquecimiento del saber en los estudiantes, el dinamismo de las clases y la participación principal del educando quien es, en última, el generador de las conexiones intertextuales.

Lo anterior se debe a que tales conexiones se producen en su pensamiento y que terminan por conectarse con las ideas que han generado otros sujetos antes de él y se reproducen en textos escritos, toda vez que, siguiendo a Bajtin, este estudiante no es singular, sino que representa a todos los estudiantes de la historia, incluyendo a aquello cuyos contextos sean distintos y/o distantes al suyo. Es decir, ese entramado de ideas (re)producidas en la escuela, a partir de un ejercicio interdisciplinario, termina por configurarse como una apuesta

pedagógica intertextual que establece el intercambio de saberes en el aula como una surte de texto global preestablecido que comparten los educandos y que van amplificando con sus propias aportaciones conceptuales.

En términos específicos, esta (re)producción de saberes, bien sea de forma oral o escrita, se asemeja a la configuración de una obra literaria que constituye la unión de diálogos relacionados entre sí y provenientes de múltiples contextos, lo que le da un carácter dialógico a la obra y a partir de la cual es el estudiante quien la enriquece y obtiene sus mejores planteamientos. Tal como lo anuncia Kristeva, interpretando los postulados de Barthes, en todo texto existen otros, bien sea de su propia cultura o culturas previas, en tanto “la <<palabra literaria>> no es un punto (un sentido fijo), sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural anterior o actual” (Kristeva, 1978, P.198)

Este es, pues, en definitiva, el propósito de este trabajo de investigación, al posibilitar a los docentes el reconocimiento de tales beneficios del ejercicio interdisciplinario y, sobre todo, intertextual, en la praxis educativa de Lengua Castellana y el desarrollo de competencias de escritura, para evidenciar en la producción escritura de sus estudiantes la incidencia que tiene esta teoría de Kristeva, específicamente en las competencias comunicativas narrativas de este grupo de chicos.

Tal vez por esa razón, en el caso del método de implementación de la intertextualidad como estrategia de aprendizaje para la producción textual de los estudiantes de grado quinto, estos docentes entrevistados demuestran inconsistencias en la metodología usada dentro de su praxis pedagógica, en la medida en que, aun cuando entienden el tema de la articulación de textos o fuentes de información, la necesidad de indagación adicional sobre el texto leído o el autor de este, el contexto en que se produce, etc., según sus respuestas, no corresponden sus acciones educativas sobre la lectura y escritura con el contexto social o cultural en el que se encuentran inmersos, ni mucho menos con el universo discursivo que posee el texto, ni los registros discursivos propios de la cultura en que habitan los estudiantes, en tanto que son estos los destinatarios (lectores) de tales textos.

Eso le dificulta la interpretación de los textos a los estudiantes, pero sobre todo la producción escrita narrativa de estos, pues no cuentan con materiales de lecturas contextualizados a su entorno habitual, o bien materiales pedagógicos de lectura y escritura que evidencien la coincidencia entre el sujeto que lee, o destinatario del universo discursivo del escrito, y el texto como representación del contexto en que se desenvuelven los hechos y que, finalmente, interpretaría el sujeto-destinatario, es decir, el educando (Kristeva, 1978). Tan pronto todo lo anterior se produzca, se logra el único objetivo que poseen los textos literarios narrativos, como lo sostiene Kristeva: “develar un hecho capital: la palabra (texto) es un cruce de palabras (de textos) en que se lee al menos otra palabra (texto)” (p.190) y que es, en definitiva, la fundamentación de la intertextualidad como recurso pedagógico de este trabajo investigativo.

Tal vez por eso los profesores, en su mayoría, asumen que la funcionalidad de la intertextualidad radica en la capacidad que esta posee para proporcionar, tanto a docentes como estudiantes, las herramientas didácticas o pedagógicas para el desarrollo cognitivo del sujeto, bien sea desde un proceso de enseñanza que se enfoque en las características particulares, sociales o culturales, del educando, o bien desde un proceso de aprendizaje que le confiere habilidades al chico para que logre identificar relaciones polifónicas o intertextuales en los textos que lee y escribe, teniendo en cuenta que el texto es concebido por Kristeva como una “productividad” (p.53), es decir, como el desarrollo o la concreción de la competencia escrita de los educandos quienes fortalecen esta práctica escritural en función de sus habilidades de lectura, comprensión y escritura, y su desarrollo humano.

Ahora bien, en relación con las estrategias didácticas para la puesta en práctica de lectura y escritura intertextual, los docentes presentaron respuestas negativas frente a su uso, o bien su conocimiento, en la implementación de temas interdisciplinarios y, por lo tanto, intertextuales, dentro de los cuales se puedan enlazar saberes de diversas asignaturas, en relación con los contenidos de Lengua Castellana, a partir de la lectura y (re)escritura de textos narrativos que conlleven multiplicidad de voces y que estas puedan ser identificadas por los estudiantes.

En resumen, como se pudo constatar, la mayoría de los docentes desconoce esta interrelación disciplinaria y textual como estrategia didáctica para la enseñanza de Lengua Castellana, pero

sobre todo de las Ciencias Sociales, lo que va en contradicción con Tamayo (s.f.) cuando sostiene que “[...] la interdisciplinariedad es una exigencia de las ciencias” (p.5). En este sentido, al comprender que, como docentes, se desarrollan disciplinas de forma particular y que estas adquieren características propias de una ciencia, se entiende que las actividades desarrolladas en sus clases deben apuntar a acciones de los estudiantes que les ayuden a

[...] observar, describir, explicar y predecir el comportamiento de un sistema de fenómenos, dotados de cierta estructura y el cual obedece a una dinámica que le es propia y que se va desarrollando a medida que este sistema se conecta con otros (Ibidem).

Esta cita explica lo que se considera como el principio de la interdisciplinariedad: todo fenómeno se circunscribe a una particularidad de la realidad y se configura como conjunto; en otras palabras, existen condicionantes que llevan a que cada fenómeno se interconecte con otros, posibilitando la aparición de fenómenos estructurales de mayor amplitud y complejidades que las partes que lo componen y, estas enormes estructuras encuentran también relaciones con otras, lo que conduce finalmente a un cuadro interdisciplinario (Ibidem).

Este es, pues, el vacío conceptual que manifiestan los docentes sobre la interdisciplinariedad y que se refleja también en el vacío conceptual que poseen de las propiedades de la intertextualidad que viene siendo la misma concepción o idea de entramado, bien desde los fenómenos sociales o bien desde el discurso que se usa en los textos y que se interconectan con otros textos preestablecidos como prototipos discursivos, especialmente los narrativos, en la medida en que, desde el punto de vista del contexto en que se suceden los acontecimientos, las formas de narrarlos van adquiriendo ciertos matices particulares relacionados tanto con el creador del texto, como el destinatario al que este apunta y es este quien deberá descifrar sus códigos, tomando en cuenta, precisamente, los elementos conceptuales y contextuales propios de su sociedad y cultura para comprenderlo. En palabras de Medina (2017), se entiende que, en ocasiones, este vínculo textual se evidencia en

[...] coincidencias estructurales y morfológicas, pero en muchas otras ocasiones se oculta tras lo aparental, al no ser reconocible de manera directa, pues las relaciones intertextuales se dan a niveles de convenciones tipológicas que admiten un alto

grado de variabilidad en las formas concretas de manifestación, de apariencias bastante irreconocibles, aunque detrás subyacen ordenamientos, jerarquías, disposiciones de elementos que atestiguan su filiación (p.196).

Este desconocimiento y vacío conceptual de los docentes frente a la importancia del intertexto para el desarrollo de ejercicios pedagógicos de lectura, escritura y análisis sociocultural de su realidad impiden que los educandos puedan desarrollar habilidades cognitivas que le posibiliten mayores niveles de análisis y abstracción frente a la realidad, observándola bien sea como compartimentos, o bien como un todo absoluto, siempre con el objetivo de percibir en ella relaciones cuyas características se proyecten también en textos narrativos y que estos también puedan ser identificados por este sujeto observador o analítico.

Lo anterior se relaciona con la categoría de contribución del diálogo a competencias comunicativas del estudiante, la cual obtuvo respuestas de tipo social, de condición humana, e incluso en términos religiosos, lo que permite evidenciar en tales respuestas las manifestaciones del intertexto e incluso la interdisciplina, en tanto cada uno de ellos acudió a discursos diversos para explicar sus interpretaciones (Kristeva, 1978) (Medina, 2017).

En otras palabras, cada respuesta apuntó a un tipo diferente de saber disciplinar y, en el caso de la palabra, es decir, el texto, seleccionó cada uno un tipo diferente de expresiones comunicativas que les facilitó no solo la comprensión de lo que deseaban exponer, sino también la manera más eficaz de plantearlo. Esta es, pues, la esencia de la intertextualidad, como estrategia comunicativa, pues posibilita la aparición y la interrelación de diversas voces, es decir, conduce a una comunicación polifónica que enriquece, dinamiza y facilita el intercambio de conocimientos entre los miembros de una misma comunidad lingüística (Bajtin, 1982) (Aquileana, 2011) (Kristeva, 1978) (Medina, 2017).

Finalmente, en la categoría de utilidad de las estrategias en clase, los docentes proporcionaron respuestas relacionadas con la generación de transformaciones sustanciales del estudiante y el entorno social, cultural y educativo en que se encuentra, con el fortalecimiento del aprendizaje y las formas de hacerlo más interesante y efectivo para este, con la facilidad que supone para la práctica pedagógica, en tanto dinamiza las acciones educativas dentro del aula y, finalmente, con la idea de estrategia en sentido de maniobra militar, cuyo procedimiento

se caracteriza por la sistematicidad y organización estructural que propenden por la obtención de logros o victorias, del docente, pero sobre todo del educando.

Cabe anotar que tales respuestas se conectan con los planteamientos del constructivismo que apunta a la construcción de cada experiencia interna de conocimiento, a partir de la idea de que “el ser humano es un activo constructor de la realidad” (Ortiz, 2015, p.96). Esta condición del hombre como creador de su realidad permite entender las razones por las cuales los seres humanos están constantemente produciendo sentidos o significados de su realidad, así como manifestándose como “[...] construcción propia que se va produciendo día a día como resultado simple de la interacción entre estos dos factores” (Caldera y Escalante, 2006, p.3), es decir, como producto del entorno o construcción cognitiva, social y afectiva propia.

En definitiva, como se puede observar, en tanto que el individuo construye su conocimiento, en función de sus realidades, siendo estas múltiples, diversas y disimiles, condicionado por las capacidades físicas o los estados emocionales con que cuenta, o bien por las particularidades sociales y culturales que tiene, se entiende entonces la importancia que supone para los docentes de esta institución la concepción que tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a la utilidad que adquieren las estrategias en el desarrollo de competencias de escritura narrativa, pues esta acción es una de los tantos aspectos que posee el hombre para plasmar sus realidades, sus emociones, sus condiciones, etc.

Capítulo VII

7. Conclusiones Y Recomendaciones

7.1. Conclusiones

El desarrollo del presente estudio se fundamentó en las siguientes teorías: la intertextualidad, a partir de los planteamientos de Julia Kristeva (1978), Bajtin (1982), Barthes (1988), Foucault (1979), Doležel (1995), Genette (1982), entre otros, y su relación con la interdisciplinariedad, a partir de los trabajos de Nicolescu (2009), Llano y otros (2016), Salinas (2013), Almanares, Marín, y Soto (2017), entre otros.

Tales fundamentos posibilitaron el planteamiento de interrogantes de estudio que contribuyeron al establecimiento de un recorrido investigativo para el análisis del problema identificado y la formulación de posibles alternativas de solución para este. Dentro de estas interrogantes se encuentran: 1) ¿Cuál es el conocimiento que poseen los docentes de Lengua Castellana sobre el concepto de intertextualidad, de Julia Kristeva, y su incidencia en el desarrollo de las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto básica primaria de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?; 2) ¿Qué diseño tendría una propuesta pedagógica basada en la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa en estudiantes de grado quinto, de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?; 3) ¿Cómo implementar una propuesta pedagógica basada en la teoría de la Intertextualidad, de Julia Kristeva, para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa en estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?; y 4) ¿Cuál es el impacto que produce una propuesta pedagógica basada en la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en el desarrollo las competencias de escritura narrativa, de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)?

Con base en estas preguntas, para responderlas y darle cumplimiento a los objetivos propuestos, fue necesario el desarrollo de dos momentos o etapas: 1) Aplicación de una entrevista a 3 docentes de grado quinto de básica primaria, con el fin de identificar los

conocimientos que estos tienen sobre el concepto de intertextualidad de Julia Kristeva, así como la interdisciplinariedad y su relación con las estrategias de enseñanza y aprendizaje de las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de este nivel educativo. Y 2) el diligenciamiento de notas de campo en cuanto al desempeño docente, y los desempeños de los educandos frente al desarrollo de la propuesta de intervención.

Luego de desarrollar el método de realización de la investigación, la recolección y el análisis de la información, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

En cuanto a la incidencia que posee la teoría de la intertextualidad de Julia Kristeva en la praxis educativa de Lenguaje y Ciencias Sociales, con respecto al desarrollo de las competencias de escritura narrativa en estudiantes de grado quinto, de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo), se parte de la inquietud que supone la escritura como proceso formativo y de aprendizaje, en tanto se observa que existen ciertas debilidades no solo en la producción escrita de los educandos, sino también -y sobre todo- en los métodos de enseñanza y aprendizaje que vienen ejecutando los docentes de las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales en la Institución Educativa objeto de estudio.

Lo que se resalta de esta percepción es que estos docentes se enfocan en la preocupación que les generan las debilidades evidentes en sus estudiantes, en cuanto a la producción escrita, pero se deja de lado la propia participación dentro del proceso educativo, pues se asume que existe solo una forma de aprender a escribir narración o bien un solo método tradicional de enseñanza de estas competencias. Por ejemplo, la escritura a través de medios digitales es una de las más usadas en la actualidad (WhatsApp, Zoom, Redes Sociales Digitales, etc.), lo que quedó en mayor evidencia durante el tiempo en que se debió transformar la escuela y sus procesos por la aparición del Covid-19 en el mundo.

Con base en lo anterior, se puede decir que no solo la escritura narrativa se produce a partir de textos de ficción o literarios. Esta es una de las suposiciones más comunes en educación, por lo que se dejan de lado formas narrativas propias de contextos sociales en los que habitan los estudiantes, bien sean estos contextos urbanos o rurales y que cuentan con una riqueza textual que permiten el entrelazamiento de eventos o fenómenos para configurar relatos significativos.

Estas conexiones establecidas en los relatos se potencializan cuando se implementan estrategias de enseñanza y aprendizaje que tomen en cuenta tanto la intertextualidad como la interdisciplinariedad como recursos pedagógicos para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa, con las cuales estos chicos y chicas puedan construir relatos a través de diversas voces previas. Estas voces provienen de sus culturas, creencias y sociedades en las que se encuentran inmersos y que comparten con otros sujetos sociales y reproducen discursivamente.

He ahí la importancia de establecer procesos educativos interdisciplinarios que contribuyan a dinamizar la praxis docente en cuanto al desarrollo de habilidades de escritura, establecimiento de pasos previos o preparación del texto, producción escrita provisional, revisión y corrección de lo escrito, así como los ajustes del texto para su presentación final. A esto se le suma la adquisición de habilidades para leer y analizar otros textos e identificar las diversas voces en ellos, a partir de un análisis intertextual de este, lo que le confiere al estudiante competencias para posteriormente construir nuevos textos que contengan tales relaciones intertextuales y aumenten la red de relaciones narrativas.

Por su parte, sobre los conocimientos de los docentes sobre la teoría de la intertextualidad y su relación con la interdisciplinariedad, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como con los procesos educativos referidos a las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, se parte de las imprecisiones manifiestas en el conocimiento que poseen tales educadores sobre esta, en relación con la escritura como competencia comunicativa fundamental para representar la realidad que el educando, en tanto sujeto social, observa, describe, explica y predice, dentro de un proceso de construcción de su realidad.

Se concluye que tanto docentes como estudiantes lograron avances significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura narrativa, sustentados en el desarrollo de la intertextualidad en sus producciones escritas, en la medida en que reflejaron ciertas polifonías o diversidad de voces en sus narraciones, provenientes de mundos distintos al de su cultura, sociedad o comunidad étnica.

En otras palabras, los docentes lograron fortalecer sus conocimientos sobre las ventajas de trabajar la intertextualidad en la enseñanza de la escritura, lo que se vio reflejado en una transformación positiva en la praxis pedagógica de estos educadores, así como en el desarrollo de competencias de escritura mejoradas en los educandos, quienes mostraron habilidades cognitivas para vincular elementos constitutivos de sus realidades con los de realidades distintas a la suya.

Estas habilidades de escritura narrativa e intertextual de los estudiantes posibilitaron, adicionalmente, la obtención y el desarrollo de aprendizajes significativos en el área de Lengua Castellana, a partir de la configuración de procesos de pensamiento mucho más avanzados y la adquisición de habilidades para la organización previa de sus pensamientos, en función de la estructura textual que tendrían los textos que producirían.

Por ello, se concluye que estos ejercicios de escritura, partiendo de la implementación de recursos literarios intertextuales, así como de estrategias pedagógicas interdisciplinarias, contribuyen a la producción escrita mejorada y avanzada de los estudiantes de grado quinto, así como a la ampliación de visión de mundo, en tanto deben observar más allá de su realidad para encontrar conexiones o relaciones tanto en los textos, como en los temas de estudio o de escritura narrativa.

7.2. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en las diferentes actividades realizadas y las conclusiones, se presentan las siguientes recomendaciones:

- Es preciso el aumento en la implementación de ejercicios de escritura intertextual en las clases de Lengua Castellana, para el desarrollo de las competencias de escritura narrativa.
- Establecer el uso de la teoría de la intertextualidad, como método de enseñanza y aprendizaje en las clases de Lengua Castellana, pero también de Ciencias Sociales, para el fortalecimiento no solo de las competencias de escritura, sino también para el desarrollo de metodologías mucho más interdisciplinarias.

- Aumento de programas de capacitación pedagógica para docentes, en relación con el fortalecimiento de la praxis y el mejoramiento de los desempeños de sus educandos.
- Mantenimiento de recursos pedagógicos que permitan el uso de la intertextualidad para el desarrollo de las competencias de escritura, pero sobre todo también de lectura, referida a niveles de comprensión avanzadas que les ayuden a reconocer en mayor medida elementos intertextuales en los materiales de lectura.

Por su parte, en cuanto a la investigación realizada, se considera importante recomendar las siguientes acciones:

- Es importante que la institución educativa aumente la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación, en las acciones pedagógicas dentro y fuera del aula de clases, de tal forma que les permita a los estudiantes mejorar sus competencias tecnológicas para el fortalecimiento de sus saberes, no solo científicos, sino también y sobre todo tradicionales, culturales e identitarios.
- Adicionalmente, se recomienda la implementación de programas educativos de escuela para padres, que posibiliten la participación y el involucramiento de los padres y madres de familia de los estudiantes, dentro de su proceso formativo, de tal forma que contribuyan al seguimiento y el acompañamiento de sus hijos con el fin de ayudarles a mejorar sus desempeños.
- Finalmente, de la escuela involucrarse mucho más en los aspectos sociales y culturales relacionados con la identidad y la etnia que caracteriza a la población estudiantil indígena, de tal forma que esto le permita adquirir conocimientos contextualizados que pueda llevar a los espacios educativos para fortalecer los procesos académicos de la institución.

Capítulo VIII

8. Prospectiva

Dentro de las potenciales acciones que se proyectan como futuras consecuencias de este estudio, se pensaron las siguientes:

Docentes:

- ✚ Elaboración e implementación de proyectos de aula que incluyan el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje interdisciplinarias, de Lengua Castellana, con otras áreas de las ciencias, como podría ser matemáticas o naturales, o bien con otras disciplinas que posibiliten el desarrollo de las competencias cognitivas de los educandos y el logro de aprendizajes significativos.
- ✚ Elaboración e implementación de proyectos de aula que incluyan el uso de estrategias didácticas intertextuales, a partir del uso de diversos tipos de textos, no solo narrativos, para el fortalecimiento de competencias de escritura académica, por ejemplo, o bien científicas, lo que contribuiría a mejorar los desempeños académicos de los educandos en áreas distintas a Lenguaje y Ciencias Sociales.

Estudiantes:

- ✚ Estudiantes de grado quinto con mayores y mejorados procesos de pensamiento, a partir de ejercicios pedagógicos que presenten estructura y metodología interdisciplinaria.
- ✚ Mejoramiento en la producción escrita de los estudiantes, en relación con la narración de historias relacionadas con su contexto, pero sobre todo en conexión con voces, relatos, historias o personajes distintos, tomados de su realidad o de contextos distintos al propio.
- ✚ Mejores resultados en pruebas internas y externas relacionadas con la escritura en los estudiantes de grado quinto.

- ✚ Fortalecimiento en los desempeños académicos de los estudiantes de quinto, no solo en el área de lengua castellana y humanidades, sino también en otras asignaturas, por ser la lectura y escritura un componente transversal e interdisciplinario.
- ✚ Fortalecimiento en desempeños académicos relacionados con la producción escrita y, en específico, en el desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias

- Acebedo, M. (s.f.). Los Modelos Pedagógicos en la historia desde un Enfoque Histórico y Epistemológico. *Padagogía, Didáctica y Saber*, 1-14.
- Almanares, M., Marín, R., & Soto, M. (2017). Interdisciplinariedad: la necesidad de unificar y aplicar un concepto. San Luís Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2716.pdf>
- Aquileana. (17 de julio de 2011). Roland Barthes / Julia Kristeva: “Acerca del Concepto de Intertextualidad. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de <https://aquileana.wordpress.com/2011/07/17/roland-barthes-julia-kristeva-acerca-del-concepto-de-intertextualidad/>
- Asesorías Académicas Milton Ochoa. (2018). Índice Sintético de Calidad Educativa Nacional - Primaria 2018. Asesorías Académicas Milton Ochoa. Sincelajo: Asesorías Académicas Milton Ochoa. Recuperado el 27 de enero de 2020, de Portal oficial Asesorías Académicas Milton Ochoa: <https://miltonochoa.com.co>
- Asesorías Académicas Milton Ochoa. (2019). Asesorías Académicas Milton Ochoa. Recuperado el 25 de noviembre de 2019, de Portal oficial Asesorías Académicas Milton Ochoa: <https://miltonochoa.com.co/home/Ranking/Clasificaci%C3%B3n%20de%20Plantel%202019/Clasificaci%C3%B3n%20Publicos%202019.pdf>
- Asesorías Académicas Milton Ochoa. (2019). Ranking 2019 Promedio Sucre Calendario A. Asesorías Académicas Milton Ochoa. Sincelajo: Asesorías Académicas Milton Ochoa. Recuperado el 22 de enero de 2020, de Portal oficial Asesorías Académicas Milton Ochoa: <https://miltonochoa.com.co>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal* (Primera ed.). México DF, México: Siglo XXI Editores. Obtenido de

<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>

- Caldera, R., & Escalante, D. (2006). Escribir en el aula de clases: diagnóstico en sexto grado de educación básica. *Revista Pedagógica*, 27(80), 371-405. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000300002&lng=es&tlng=es.
- Calvo, G., Camargo, M., & Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*(1), 163-174. Recuperado el 31 de octubre de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/28297709_Investigacion_educativa_o_investigacion_pedagogica_El_caso_de_la_investigacion_en_el_Distrito_Capital
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Cortés, M. (2018). *La tradición oral como estrategia didáctica para fortalecer la producción de textos orales en estudiantes de grado primero en un contexto etnoeducativo*. Universidad Santiago de Cali: Colombia. Encontrado en: <https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/5555/TRADICI%C3%93N%20ORAL%20COMO%20ESTRATEGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuellar, D. V. (19 de julio-diciembre de 2018). *Mejoramiento de los procesos de comprensión lectora en el nivel crítico-intertextual, en estudiantes de grado séptimo de las instituciones educativas Técnico Industrial y Antonio Ricaurte del municipio de Florencia, mediante el uso de los textos argumentativos*. Universidad del Cauca, Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación. Florencia: Universidad del Cauca. Recuperado el 10 de julio de 2020, de <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1161>
- Díaz, A. (1987). *Aproximaciones al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

- Durañona, M., García, E., Hilaire, E., Salles, N., & Vallini, A. (2006). *Textos que dialogan: La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid, España: Conserjería de Educación.
- Echeverry, L. (2019). *La intertextualidad para fomentar una experiencia estética en el aula*. Universidad pedagógica nacional, facultad de humanidades. Bogotá d.c.: universidad pedagógica nacional. Recuperado el 12 de julio de 2020, de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10326>
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Cuarta ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S.L. Recuperado el 15 de noviembre de 2020, de <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliot-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación* (Primera ed.). Barcelona, España: Centro de Publicación del Ministerio de Educación y Ciencia Ciudad Universitaria, s.n, Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Recuperado el 25 de noviembre de 2019, de [http://ecaths1.s3.amazonaws.com/pedagogiaunslfch/1852451713.1347611812.Freire_La_Naturaleza_Politica_de_la_Educacion%20\(1\).pdf](http://ecaths1.s3.amazonaws.com/pedagogiaunslfch/1852451713.1347611812.Freire_La_Naturaleza_Politica_de_la_Educacion%20(1).pdf)
- Fundación Polar. (s.f.). *El ser humano inventó la escritura*. Obtenido de Fundación Empresas Polar: https://bibliofep.fundacionempresaspolar.org/media/16772/coleccion_lenguaje_lw_fasciculo_26.pdf
- García Márquez, G. (31 de julio de 2011). *Las frutas del cercado ajeno*. Obtenido de <http://gabazo.blogspot.com/2011/07/mambru.html>
- Genette, G. (1982). *Palimpsestos la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. Greiff, L. d. (1925). *Tergiversaciones. Poesía entre 1913 - 1930*. Bogotá: Tipografía Augusta
- Gutiérrez, R. (2010). *Intertextualidad: Teorías, desarrollos, funcionamientos*. Obtenido de Biblioteca virtual universal: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/intertextualidad-teoria-desarrollos-funcionamiento/>

- Hernández, D. M. (2016). Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla. Universidad Del Norte, Facultad De Educación. Barranquilla: Universidad Del Norte. Recuperado el 13 de julio de 2020, de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7545/dayni.pdf?sequence=1>
- Hernández, Fernández, & Baptista. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta ed.). México D.F., México: McGrawHill Education / Interamericana Editores S.A. de c.v. Recuperado el 27 de noviembre de 2019
- Hinojosa, H. (julio-diciembre de 2019). Hacia una propuesta para el fomento de la lectura literaria en los/as jóvenes desde el intertexto, el hipertexto y la narrativa transmedia. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, XVII(22), 216-247. Recuperado el 07 de julio de 2020, de <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1553>
- I.E. Rural San Antonio. (2019). Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Sincelejo: I.E. Rural San Antonio.
- Kristeva, J. (1978). Semiotica 1 (Segunda ed.). (J. Martín, Trad.) Caracas, Venezuela: Editorial Fundamentos. Obtenido de <http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Julia%20Kristeva%20-%20Semi%C3%B3tica%20I.pdf>
- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M., Masó, R., & Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Medisur, 14(3), 320-327. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2016000300015
- Martínez & Guerrero, CH. (enero de 2016) Estudio de las relaciones de la intertextualidad con el desarrollo de competencias literarias en estudiantes de ciclo III. Repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2718/GuerreroChipagraAlirio2016.pdf? sequence=1&isAllowed=y

Medina, R. (2017). El intertexto. *Revista Universidad de La Habana*(284), 195-206. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/uh/n284/uh12284.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Portafolio de modelos educativos flexibles. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/Portafolio%20modelos%20educativos%20flexibles.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Navarro, T. (2015): El museo del cuento. Un modelo interdisciplinar e intertextual del espacio creativo entre el arte y la literatura. Tesis doctoral. Murcia, España: Universidad de Murcia. Obtenido de: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/323373/TTNR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nicolescu, B. (2009). La transdisciplinariedad: una nueva visión de mundo. Extracto del libro "La transdisciplinariedad". *Pensando la Complejidad*, III(7), 8-12. Obtenido de <https://docplayer.es/49057439-Indice-basarab-nicolescu-la-transdisciplinariedad-una-nueva-vision-del-mundo-extracto-del-libro-la-transdisciplinariedad-manifiesto.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Sector Educación. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

- Ortiz. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación(19), 93-110. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Páez, J., & Hernández, A. (2003). La lectura, eje interdisciplinario como herramienta pedagógica. Universidad de la Sabana, Facultad de educación. Chía: Universidad de la Sabana. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/5799/128309.PDF;sequence=1>
- Paniagua, R. (2015). Metodología para la validación de una escala o instrumento de medida. Obtenido de Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/d76a0609-c62d-4dfb-83dc-5313c2aed2f6/METODOLOG%C3%8DA+PARA+LA+VALIDACI%C3%93N+DE+UNA+ESCALA.pdf?MOD=AJPERES>
- Parrado Luna, Z. (2018). Propuesta didáctica para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de la básica primaria por medio del uso las tecnologías de la información y la comunicación TIC. Panamá : Universidad UMECIT. Encontrado en: https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/986/Tesis_%20zulma.pdf?sequence=10&isAllowed=y
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica(14), 5-39. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Ramírez, J. (2000): «Lecturas intertextual e interdiscursiva en sociocrítica», Letras, 32, pp. 137- 161.
- Rivas, R. (14 de junio de 2004). Definición de competencias y claves para su establecimiento en el ámbito curricular de las instituciones de educación superior. Trabajo presentado en la Comisión de Competencias para el análisis curricular de la Carrera de Cirujano Dentista, FES Iztacala, UNAM. Encontrado en:

<https://www.iztacala.unam.mx/rivas/NOTAS/Notas1Introduccion/gencomdefinicion.html>

Roberts, J. (julio-noviembre de 2019). Un acercamiento a la intertextualidad como postura cognitiva. Influencia en la construcción del significado. *Traslaciones, Revista latinoamericana de lectura y escritura*, VI(11), 202-218. Recuperado el 09 de julio de 2020, de <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/2008>

Ruíz, M. (enero-abril de 2015). *La Comprensión oral, la competencia literaria y la intertextualidad en la educación infantil*. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado el 08 de julio de 2020, de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32985/TFG-0224.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Saleme Negrete, Y. (2018). *Estrategia multisensorial para la mediación didáctica de la lectoescritura en estudiantes de primer ciclo básico. Estudio de Caso en los Municipios de Momil y Ciénaga de Oro*. Panamá : Universidad UMECIT. Encontrado en: <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/982/Yadith%20Saleme%20.pdf?sequence=16&isAllowed=y>

Salinas, J. (2013). *Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto. Fundamentos clave de los PLEs*. En L. Castalleda, & J. Adell, *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (págs. 53-70). Marfil: Alcoy. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30410/1/capitulo3.pdf>

Tamayo, M. (s.f.). *La interdisciplinariedad*. ICESI. Cali: ICESI. Obtenido de https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5342/1/interdisciplinariedad.pdf

Torres, D., Fonseca, W., & Pineda, B. (Mayo - Agosto de 2016). *La intertextualidad en la narrativa oral en niños de preescolar*. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN. Bogotá D.C: UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Recuperado el 08

de julio de 2020, de
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2720/1/Pi%C3%B1erosMalagonJoahnaAndrea2016.pdf>

UNESCO. (s.f.). Marco normativo internacional del Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos. Obtenido de Cátedra UNESCO:
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/pronaledh/images/ultimos/Internacional_Pronaledh3.pdf

Velásquez, E. (2019): Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes de grado 9° a través de la implementación de un sistema ubicuo y colaborativo de aprendizaje. Universidad de Córdoba: Montería, Colombia. Encontrado en:
<https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/3982/VelasquezRamosErika.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexos

Anexo A: Encuesta – Docentes



Universidad de Pamplona Facultad de Educación Maestría en Educación Entrevista – Docentes

Objetivo: Examinar el conocimiento que poseen los docentes de lengua castellana sobre intertextualidad, de Julia Kristeva y su incidencia en las competencias de escritura narrativa en los estudiantes.

Nombre: _____
Grado en que enseña: _____ **Sexo:** M____ F____

Estimado(a) Docente:

Le solicito amablemente su ayuda en el siguiente cuestionario, respondiendo frente al tema de su conocimiento sobre intertextualidad y las estrategias pedagógicas que usted utiliza, para el desarrollo de las competencias de escritura en sus estudiantes, lo cual hace parte de la investigación “Incidencia de la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo)”.

Las instrucciones para responder este instrumento son las siguientes:

1. Lea con atención cada ítem.
2. Responda todos los ítems de manera libre.
3. Se sincero en sus respuestas, no indague los significados que no conozca, pues esta encuesta no afecta en nada su labor docente. Solo son preguntas con propósitos investigativos.

Por tal motivo, se informa que las respuestas que usted proporcione en este instrumento serán tratadas con total respeto y confidencialidad.

Muchas gracias por participación
Prof. Linda Luz Bustamante Ramos

INTERROGANTES

1. ¿Qué significado tiene para usted el término interdiscipliniedad?

2. ¿Implementa usted la interdisciplinariedad en sus clases?
Sí_____ No_____ ¿Por qué?

3. ¿Cómo implementa usted la interdisciplinariedad en sus clases?

4. ¿Considera que el trabajo interdisciplinario que usted realiza es una estrategia acertada para el proceso aprendizaje de lectoescritura de sus estudiantes?

5. ¿Qué significación tiene para usted el término intertextualidad?

6. ¿Implementa usted ejercicios de intertextualidad en sus clases de lectura y escritura?
Sí_____ No_____ ¿Por qué?

7. ¿De qué forma implementa usted la intertextualidad en sus clases?

8. ¿Considera usted que la intertextualidad les permite a sus estudiantes un mejor y mayor acercamiento a su proceso de aprendizaje en lectura y escritura?

9. ¿Qué estrategias de intertextualidad conoce y aplica usted para fortalecer la lectura y escritura de sus estudiantes?

10. ¿Cómo cree usted que el diálogo contribuye al desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes?

11. ¿Para qué les sirven a los estudiantes cada una de las estrategias que aplica el docente en sus clases?

Muchas gracias.

Anexo B: Matriz De Observación Directa

Incidencia de la teoría de la intertextualidad, de Julia Kristeva, en las competencias de escritura narrativa de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. Rural San Antonio, en el Resguardo Zenú (Sincelejo).

Matriz de observación				
Nombre docente investigadora:				
Nombre docente observado:				
Clase:			Curso:	
Var.	Criterio de observación	Nunca	Algunas veces	Siempre
Práctica pedagógica	1. Evidencia capacidades para el manejo del grupo de clases de manera eficiente.			
	2. Promueve ambientes de aprendizaje significativo para sus estudiantes.			
	3. Emplea estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en competencias narrativas de los estudiantes.			
Conocimiento temático	4. Conoce ejercicios de lectura y escritura que se conecten con diversos textos distintos para fomentar la intertextualidad.			
	5. Conoce la importancia del desarrollo de competencias de escritura a partir del uso de lecturas intertextuales			
	6. Considera el contexto en el desarrollo de competencias comunicativas en sus estudiantes para la producción narrativa escrita intertextual.			
Planificación y metodología	7. Procura tener en cuenta la participación de los estudiantes en la preparación de sus clases			
	8. Planifica las clases conjunto con docentes de áreas afines para el desarrollo de la intertextualidad			
	9. Considera el modelo pedagógico institucional en el desarrollo del currículo.			

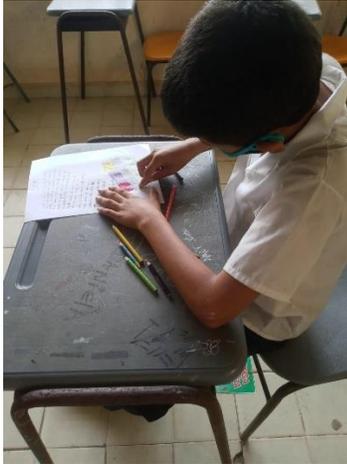
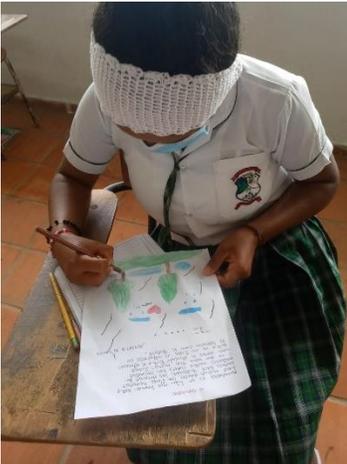
Anexo C: Entrevista Docentes Y Actividad 1 “Sensibilización”.



Anexo D: Capacitación Y Actividad 2 “Desarrollando Prescritura”.



Anexo E: Capacitación Docente Y Actividad 3 “Proceso Escritura”.



Anexo F: Capacitación Docente Y Actividad 4 “Socialización Textos”.

