Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Letras y Ciencias Humanas
Escuela Profesional de Lingüística

Análisis lingüístico cognitivo, textual y funcional de la producción de textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I. E. N.º 3037 Gran Amauta

TESIS

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Lingüística

AUTOR

Julio César ROJAS RAMOS

ASESOR

Manuel Eulogio CONDE MARCOS

Lima, Perú

2021



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Rojas, J. (2021). *Análisis lingüístico cognitivo, textual y funcional de la producción de textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I. E. N.º 3037 Gran Amauta*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Escuela Profesional de Lingüística]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Julio Cesar Rojas Ramos
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	41516969
URL de ORCID	
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Doctor Manuel Eulogio Conde Marcos
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08174416
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2050-0128
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Doctora Luisa Prisciliana Portilla Durand
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06869501
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Doctora Lilia Salomé Llanto Chávez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06676828
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Magíster María Mercedes Gonzales Rodríguez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	25461799
Datos de investigación	

Línea de investigación	E.2.9.6. Teorías lingüísticas contemporáneas.
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Ciudad Universitaria - UNMSM País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Av. Amezaga Latitud: -12.057231044924274 Longitud: -77.08115074302619
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Octubre 2018 - diciembre 2021
URL de disciplinas OCDE	Lingüística http://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.02.06

«AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA»

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

A los veintiocho días del mes de diciembre del dos mil veintiuno, a las 15:30 horas, se conecta vía Meet el Jurado de Sustentación integrado por los siguientes profesores del Departamento Académico de Lingüística de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos:

Dra. Luisa Prisciliana Portilla Durand	Presidenta
Dra. Lilia Salomé Llanto Chávez	Miembro
Mg. María Mercedes Gonzales Rodríguez	Miembro
Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos	Asesor

El Jurado se reúne con el fin de evaluar y calificar la sustentación de la tesis de licenciatura ANÁLISIS LINGÜÍSTICO COGNITIVO, TEXTUAL Y FUNCIONAL DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA I. E. N.° 3037 GRAN AMAUTA, presentada por el bachiller Julio César Rojas Ramos.

Concluida la sustentación, el Jurado procedió a la calificación con el siguiente resultado:

Mención: aprobado con mención honrosa Números: 18 Letras: dieciocho

Luego del proceso de sustentación y calificación correspondiente, se comunicó al bachiller el resultado obtenido, por lo cual el Jurado recomienda a la Facultad que se le otorgue el título profesional de LICENCIADO EN LINGÜÍSTICA.

A las 16:15 horas concluyó el acto de sustentación, de lo cual los miembros del Jurado y el asesor dan fe firmando la presente acta.

Dra. Luisa Prisciliana Portilla Durand
Presidenta

Dra. Lilia Salomé Llanto Chávez
Miembro

Mg. María Mercedes Gonzales Rodríguez
Miembro

Dr. Manuel Eulogio Conde Marcos
Asesor

Calle Germán Amezaga N.° 375, Ciudad Universitaria (puerta 3), Lima 1 (Perú)
Teléfono: (051) (1) 6197000, anexo 2823
eplinguistica.letras@unmsm.edu.pe

Para Micaela y Mariajosé.

Mis hijas y eternos amores.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y a la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, por haberme acogido durante mi formación académica y humana durante varios años. También a mis profesores sanmarquinos, que me impartieron conocimientos y motivación por la investigación. Quiero agradecer de manera especial al doctor Manuel Eulogio Conde Marcos (mi asesor), por su constante apoyo y valiosos consejos. Gracias a su diligencia en su asesoría pude estructurar y enriquecer la tesis con sus recomendaciones bibliográficas.

A la doctora Lilia Llanto Chávez, quien recibió mis primeros borradores y me asesoró al iniciar la redacción de la tesis. Gracias a sus indicaciones reformulé el marco teórico de la investigación sin perder el objetivo esencial de la investigación. También a la magíster María Mercedes Gonzales Rodríguez por sus valiosas sugerencias.

A mi amigo y licenciado Frank Zavaleta Tejedo, quien, con sus comentarios y apoyo en la corrección de la tesis, contribuyó a su presentación final.

A mi familia, que siempre ha sido un apoyo incondicional en los momentos más complicados. Sin ellos habría sido imposible la elaboración de la tesis.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 8
CAPÍTULO I 10
ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN 10
1.1 El planteamiento del problema 10
1.2 Formulación del problema 12
1.3 Hipótesis 12
1.4 Objetivos 13
1.4.1 Objetivo general 13
1.4.2 Objetivos específicos 13
1.5 Variables e indicadores 13
1.6 Justificación e importancia de la investigación 14
1.7 Antecedentes de la investigación 15
CAPÍTULO II 18
MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN 18
2.1 La lingüística textual 18
2.1.1 Teun A. van Dijk y la lingüística textual 19
2.1.2 El texto en el ámbito de la lingüística textual 20
2.1.3 La proposición 20
2.1.4 La microestructura 22
2.1.4.1 La conexión entre proposiciones 22
2.1.4.2 La coherencia entre proposiciones 27
2.1.5 La macroestructura 28
2.1.5.1 Las macrorreglas 28
2.1.6 La superestructura de un texto narrativo 30
2.1.7 Las categorías narrativas 31
2.2 La lingüística cognitiva 31
2.2.1 El experiencialismo 32
2.2.2 La naturaleza simbólica del lenguaje 32
2.2.3 La teoría de prototipos 32
2.2.4 La teoría del nivel básico 33
2.2.5 La metáfora 33

2.2.6 La producción de textos en el ámbito de la lingüística cognitiva 34
2.2.6.1 La segmentación..... 34
2.2.6.2 La categorización 34
2.2.6.3 La combinación..... 35
2.2.6.4 La interpretación 35
2.2.6.5 La memoria 35
2.2.7 El modelo mental 36
2.2.8 El modelo contextual..... 37
2.2.8.1 El Yo 38
2.2.8.2 El escenario..... 38
2.2.8.3 El conocimiento 39
2.2.9 Aspecto cognitivo de la producción de superestructuras textuales 39
2.2.10 Aspecto cognitivo de la producción de categorías narrativas 39
2.3 La lingüística sistémica funcional..... 40
2.3.1 La producción de textos en el ámbito de la lingüística sistémica funcional 41
2.3.1.1 La pedagogía del género y el registro 42
2.4 El currículo..... 44
2.4.1 Historia del currículo..... 44
2.4.1.1 Edad Antigua..... 44
2.4.1.2 Edad Media 45
2.4.1.3 Edad Moderna..... 45
2.4.1.4 Edad Contemporánea 46
2.4.2 El Currículo Nacional 46
2.4.2.1 Las competencias 47
2.4.2.2 Las capacidades..... 47
2.4.2.3 Los estándares de aprendizaje..... 48
2.4.2.4 Los desempeños 48
2.4.3 La producción de textos en el Currículo Nacional..... 49
CAPÍTULO III..... 51
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... 51
3. 1 Tipo de investigación..... 51
3.2 Área de estudio..... 51
3.3 Universo..... 52

3.4 Muestra 52
3.5 Descripción de los instrumentos de recolección de datos 52
3.5.1 Formulario 52
3.5.2 Prueba 52
3.6 Procedimiento de análisis del corpus 53
3.6.1 Recopilación de material bibliográfico 53
3.6.2 Gestión y trabajo de campo 54
3.6.3 Procesamiento y análisis de datos 54
3.6.4 Etapas 54
3.6.4.1 Revisión de fuentes 54
3.6.4.2 Elaboración 55
3.6.4.3 Presentación final de la tesis 55
3.6.5 Recursos humanos y materiales 55
3.6.5.1 Recursos humanos 55
3.6.5.2 Recursos materiales 56
CAPÍTULO IV 57
ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS 57
4.1 Análisis de los datos 57
4.1.1 Análisis del plano cognitivo 58
4.1.1.1 Análisis del modelo mental 58
4.1.1.2 Análisis del modelo contextual 58
4.1.1.3 El empleo de la categoría conocimiento 59
4.1.1.4 La coherencia, la cohesión y los conectivos en las categorías narrativas 59
4.2 Frecuencia de uso de conectivos 74
4.2.1 Frecuencia de uso del conectivo conjuntivo polifuncional 74
4.2.2 Frecuencia de uso de los conectivos de condicional real y temporal de posterioridad 74
CAPÍTULO V 76
INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS Y LOS RESULTADOS 76
5.1 Aspecto cognitivo 76
5.1.1 El modelo mental 76
5.1.2 El modelo contextual 77
5.1.3 Las categorías narrativas 78
5.2 Aspecto textual 78

5.2.1 La coherencia 78
5.2.2 Los conectivos 79
5.3 Aspecto funcional 80
5.4 Criterios de evaluación del Currículo Nacional 81
CONCLUSIONES 83
RECOMENDACIONES 85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 86

FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Relación entre las proposiciones, las microestructuras y la macroestructura. 21
Figura 2. Relación entre el modelo contextual y el discurso (texto). 37
Figura 3. Relación entre la categoría Yo, la situación comunicativa y el texto. 38
Figura 4. Relación de mutua determinación entre contexto y texto 41
Figura 5. Géneros para todas las etapas escolares. 43
Figura 6. Constructo teórico para el análisis del corpus. 57
Tabla 1. Conocimiento del marco de la categoría marco 72
Tabla 2. Conocimiento del marco de la categoría complicación 73
Tabla 3. Conocimiento del marco de la categoría resolución 73

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo trata sobre el análisis textual, cognitivo y funcional de textos narrativos escritos producidos por los estudiantes de segundo grado del nivel primario de la I. E. N.º 3037 Gran Amauta. Este análisis se realiza desde la perspectiva de la lingüística textual, lingüística cognitiva y lingüística sistémica funcional. Dejamos de lado de esta manera el análisis gramatical centrado solo en la morfosintaxis de la oración y las funciones de las clases de palabras que la componen. En cambio, preferimos el análisis predominantemente textual, cognitivo y funcional, lo cual nos ayuda a explicar un posible mecanismo de producción de textos narrativos escritos de los estudiantes. En el análisis textual y cognitivo de la producción de textos planteado por Teun van Dijk, el estudio del texto y el contexto son fundamentales. Es así como esta perspectiva de análisis nos permite describir y entender cómo los estudiantes de segundo grado de la I. E. N.º 3037 Gran Amauta expresan su conocimiento y dominio de la conectividad, cohesión y coherencia en la producción de textos narrativos en un contexto específico.

Este trabajo busca contribuir en la mejora de la producción de textos narrativos de los estudiantes mediante la identificación de las causas del bajo dominio de la conectividad, cohesión y coherencia en las categorías narrativas. De este modo se pueden identificar los errores en el proceso de producción de textos narrativos para luego subsanarlos adecuadamente. Dentro de este marco, hemos estructurado el trabajo en cinco capítulos. En el capítulo I "Aspectos de la investigación" se consignan la formulación del problema, los objetivos, las hipótesis, la justificación y la importancia de la investigación, las limitaciones. Asimismo, damos cuenta de los antecedentes de la investigación.

En el capítulo II "Marco teórico de la investigación" damos cuenta de los principales paradigmas teóricos que sustentan nuestra investigación, así como de los conceptos principales de cada teoría que sirven para sustentar nuestro estudio.

En el capítulo III "Metodología de la investigación" presentamos los lineamientos metodológicos que empleamos para la investigación, desde el tipo hasta las técnicas y los instrumentos de recolección, procesamiento y análisis de los datos.

El capítulo IV "Análisis de los datos y resultados" contiene los datos que han sido procesados en el análisis lingüístico desde el enfoque de la lingüística cognitiva, la lingüística textual y la lingüística sistémica funcional.

El capítulo V “Interpretación del análisis” expone las interpretaciones sobre los resultados del análisis del corpus recopilado.

CAPÍTULO I

ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 El planteamiento del problema

La producción de textos narrativos es una actividad realizada en el ámbito escolar y no escolar por los estudiantes de todos los niveles de la educación básica regular. En el ámbito escolar es fundamental la producción de diversos tipos de textos por parte de los estudiantes, ya que es una manera de constatar que los saberes históricos, filosóficos, económicos, artísticos, etcétera, han sido adquiridos según lo exigido por el currículo nacional. Además, casi en su totalidad, el conocimiento en las escuelas es transmitido mediante textos que proporciona el Estado o la institución educativa particular.

Debemos especificar que la investigación se circunscribe en las habilidades escritas sin considerar en su totalidad el aprendizaje oral de la narración que adquieren los niños en la etapa preescolar. Este aprendizaje oral de la narración en la etapa preescolar se desarrolla en el discurso cotidiano al que están expuestos los niños: consejos, chistes, anécdotas cotidianas que escuchan, películas, telenovelas, series televisivas, propagandas, etc., Calsamiglia y Tusón (2001) sostienen lo siguiente:

> La narración es una de las formas de expresión más utilizada por las personas. A menudo, cuando a alguien −sobre todo si es un niño o una niña− se le pide una definición o una explicación, utilizando la pregunta *¿Qué es...?* empieza su respuesta diciendo: *Es cuando...* Este hecho tan familiar no hace sino mostrar que la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo. (p. 270).

La narración oral tiene sus particularidades y, a veces, se reflejan en la producción escrita de los estudiantes; sin embargo, también es cierto que los estudiantes, que conforman una sociedad que desarrolla la escritura, están influenciados conscientemente por el lenguaje escrito. Para Ong (1987), "[e]l proceso de poner por escrito una lengua hablada es regido por reglas ideadas conscientemente" (p. 85). En los primeros años de escolaridad, los estudiantes adquieren un conocimiento consciente de la producción escrita de textos narrativos y esta es monolocutiva, es decir, es una construcción desde un solo participante.

Para producir textos narrativos, el estudiante no solo debe saber escribir y conocer los significados de palabras, sino que requiere realizar procesos mentales como la generalización, la comparación, el análisis, la síntesis, etcétera; es decir, los procesos cognitivos en la producción de textos narrativos juegan un papel clave.

Para que los estudiantes produzcan textos narrativos, deberán, previamente, haberse relacionado con el tipo, el género, la estructura y el objetivo de estos textos. El tipo de texto y el género discursivo son estudiados por Teun van Dijk en relación con el modelo contextual, el cual es un tipo de modelo mental y teorizado por este autor. Este modelo mental fue propuesto en los años ochenta por Philip N. Johnson-Laird para explicar cómo las personas perciben el mundo a partir de los eventos que experimentan.

Para producir un texto narrativo, el estudiante debe conocer y comprender en qué consiste este tipo de texto; es decir, las características de su superestructura, sus categorías narrativas y los conectivos frecuentes. En la producción de textos narrativos de los estudiantes se aprecia que varía el dominio de superestructuras, categorías narrativas y conectivos. Esto evidencia cuánto conocimiento de este tipo de texto y del género discursivo tiene el estudiante.

En las diversas pruebas nacionales (evaluaciones censales) realizadas se ha demostrado el bajo rendimiento de grandes sectores de estudiantes en la producción escrita. Estas evaluaciones muestran que un porcentaje importante de los estudiantes peruanos tienen un nivel básico o deficiente en la producción de textos. Indudablemente, uno de los factores de esta deficiencia en el rendimiento está relacionado con cómo se familiariza el estudiante desde los primeros años de escolaridad y de su vida familiar con los diversos tipos de textos que presentan las pruebas. En esta tesis se emplea la palabra *conocimiento* como una de las categorías fundamentales que conforman un modelo contextual. Estos términos (conocimiento y modelo contextual) prestados de la psicología cognitiva nos servirán para apreciar los mecanismos cognitivos que posibilitan la producción de textos narrativos.

Esta investigación se plantea como una propuesta para analizar la producción de los textos narrativos y para identificar cuánto conocimiento de su conectividad, coherencia y cohesión poseen los estudiantes. Luego, a partir de los datos recogidos y su correspondiente diagnóstico, se puede plantear un método para la producción de la superestructura del texto narrativo, sus categorías y conectivos de acuerdo con el nivel de conocimiento del estudiante. El conocimiento de la cohesión y coherencia, especialmente la conectividad que forma parte de estos, es fundamental para la producción de textos.

Es por eso que en esta tesis tratamos de explicar el mecanismo, desde la perspectiva de la lingüística del texto, la lingüística cognitiva y la lingüística sistémica funcional, que hace posible la producción de textos narrativos en estudiantes de segundo grado.

1.2 Formulación del problema

En concordancia con lo expuesto anteriormente surgen las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo los estudiantes de segundo grado de primaria de la I. E. N.º 3037 Gran Amauta emplean la cohesión, la coherencia y los conectivos en sus producciones de textos narrativos?
2. ¿Cómo el modelo contextual y la categoría conocimiento influyen en las producciones de textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I. E. N.º 3037 Gran Amauta?

1.3 Hipótesis

1. Los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.º 3037 Gran Amauta emplean la cohesión, coherencia y los conectivos en sus producciones de textos narrativos según el nivel de conocimiento que poseen sobre estos.

2. El modelo contextual y la categoría conocimiento influyen en gran proporción en el nivel de dominio de la cohesión, la coherencia y los conectivos en la producción de

textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I. E. N.° 3037 Gran Amauta.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Analizar, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la lingüística textual y la lingüística sistémica funcional, los textos narrativos producidos por los estudiantes del segundo grado de la I. E. N.º 3037 Gran Amauta y determinar cómo emplean la cohesión, coherencia y los conectivos.

1.4.2 Objetivos específicos

a) Analizar, desde la perspectiva de la lingüística textual, la lingüística cognitiva y la lingüística sistémica funcional, los textos narrativos producidos por los estudiantes.
b) Analizar, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva y la lingüística textual, los conectivos conjuntivo polifuncional, temporal y condicional en los textos narrativos producidos por los estudiantes.
c) Explicar el mecanismo de la producción de textos narrativos desde la perspectiva de la lingüística textual y la lingüística cognitiva.
d) Establecer la influencia de las categorías del modelo contextual en la producción de textos narrativos.

1.5 Variables e indicadores

En la presente tesis hemos considerado las siguientes variables:

a) La variable dependiente es el dominio de la cohesión, la coherencia y los conectivos en la producción de textos narrativos.

b) La variable independiente es la categoría conocimiento dentro del modelo contextual.

En la presente tesis hemos considerado los siguientes indicadores:

a) El indicador de la variable dependiente es el siguiente: el nivel de dominio de la cohesión, la coherencia y los conectivos en la producción de textos narrativos de los estudiantes está influenciado por el poco, mediano o gran conocimiento de este tipo de textos.

b) El indicador de la variable independiente es el siguiente: la categoría conocimiento dentro del modelo contextual está relacionada con la frecuencia con que los estudiantes de segundo grado de primaria leen cuentos.

1.6 Justificación e importancia de la investigación

La presente tesis se justifica por su aporte a las investigaciones sobre la producción de textos narrativos en los primeros grados de la educación básica regular y por la difusión de los aportes de la lingüística textual, la lingüística cognitiva y la lingüística sistémica funcional en este campo.

En el campo de la educación es un aporte a las metodologías para la producción de textos narrativos escritos. Si bien en esta investigación se analizan solo textos narrativos, esto no quiere decir que la metodología de análisis propuesta no se pueda aplicar a otros tipos de textos (expositivos, argumentativos, líricos, mixtos, etcétera). Es decir, desde una mirada más ambiciosa, este trabajo se propone la mejora de los niveles de comprensión y producción de todos los tipos de texto que el Currículo Nacional de Educación Básica Regular exige desarrollar en primaria y secundaria.

En el campo de la lingüística, es un aporte importante ya que vincula a tres de sus paradigmas sobre el estudio del lenguaje (cognitivo, textual y funcional) con la mejora de la producción de textos en la educación primaria y la educación secundaria.

Con respecto a su aporte a la sociedad en general, los resultados de las pruebas nacionales que miden la producción de textos evidencian que estudios como el de nuestra tesis son urgentes y necesarios.

1.7 Antecedentes de la investigación

Los antecedentes encontrados están relacionados con el contenido y los objetivos de la investigación. Así, tenemos dos tesis: *Las inferencias discursivas en la comprensión de textos argumentativos: un estudio diagnóstico en la universidad de Cartagena* y *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica*, las cuales toman como sustento teórico los postulados de Teun van Dijk con respecto al análisis del texto desde la perspectiva de la lingüística textual y cognitiva. La tercera tesis, *Efectos del programa "Imaginación" en la producción de textos escritos narrativos en escolares del tercer grado de primaria de la Institución Educativa N.° 5011 "Darío Arrus"*, estudia los procesos cognitivos necesarios para la producción de textos narrativos de un grupo de estudiantes de primaria. La cuarta tesis, *La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora*, indaga sobre los aportes de la lingüística sistémica funcional y la pedagogía del género en las estrategias destinadas a mejorar la producción de textos en los estudiantes.

Si bien es cierto, en la búsqueda de antecedentes, encontramos varias investigaciones sobre la producción de textos narrativos y de otros tipos, estas tenían, como base teórica de su análisis, postulados de autores y escuelas del ámbito educativo y, en escasas ocasiones, del campo lingüístico. Por esta razón, seleccionamos los siguientes antecedentes, ya que sostienen sus análisis principalmente desde la perspectiva de la lingüística textual, la lingüística cognitiva y la lingüística sistémica funcional.

Noralba Castilla Martínez e Isaura Pastrana Ledesma

Su investigación se titula *Las inferencias discursivas en la comprensión de textos argumentativos: un estudio diagnóstico en la universidad de Cartagena*. En este estudio, las autoras realizan un diagnóstico sobre el dominio de la organización semántica y la estructura formal de textos argumentativos a partir del análisis de las relaciones lineales

a nivel de la microestructura y la comprensión de la superestructura por parte de los estudiantes. Para ello emplean los conceptos de microestructura, macroestructura y superestructura, desde la propuesta de Van Dijk (1983), que resultan importantes para la comprensión de un texto. El objetivo principal de las investigadoras es plantear una estrategia, a partir de los resultados, para consolidar y mejorar la comprensión y la producción de textos.

Teodoro Álvarez Angulo

Su investigación se titula *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica*. En este estudio, el autor aborda el análisis de las operaciones cognitivas que hacen posible la producción de un texto y su posterior resumen. Para ello explica cuáles son los aspectos psicológicos de la producción de resúmenes, por ejemplo, cómo se almacena la información en la memoria a corto y largo plazo. Para su análisis, también desarrolló conceptos como los marcos de conocimiento, los modelos mentales, las superestructuras, las microestructuras y las macroestructuras.

Martha Cecilia Martínez Macalupu

Su investigación se titula *Efectos del programa "Imaginación" en la producción de textos escritos narrativos en escolares del tercer grado de primaria de la Institución Educativa N.° 5011 "Darío Arrus"*. En esta investigación plantea que los procesos cognitivos específicos para producir textos narrativos en el ámbito escolar son la planificación, la organización, la textualización, la revisión, etcétera. La autora resalta el proceso cognitivo de la planificación como un paso fundamental para la adecuada producción de un texto narrativo. Reflexiona sobre el corto tiempo y la poca importancia que se le otorga a este proceso en las aulas. El análisis de los textos narrativos en esta investigación se realiza luego de la aplicación de un programa denominado "Imaginación", donde se ejercitan los procesos cognitivos de la planificación, la textualización y la revisión durante 25 sesiones. Los resultados son óptimos en la producción de textos narrativos coherentes y cohesionados.

Sandra Patricia Ladrón de Guevara Arnedo

Su investigación se titula *La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora*. Esta tesis tiene como fundamento de su estudio a la lingüística sistémica funcional, ya que esta teoría conceptúa al lenguaje como producto de creaciones de significados en un contexto determinado. Esta forma de abordar el estudio del lenguaje ha sido fructífera en el ámbito educativo. Es así que la autora aplica la estrategia educativa denominada la pedagogía de géneros, basada en la Escuela de Sídney. Esta escuela, a su vez, toma los postulados teóricos de la lingüística sistémica funcional y ha orientado su investigación al estudio de métodos de enseñanza con el objetivo de mejorar la comprensión lectora y la producción escrita de estudiantes de primaria.

La autora realiza un análisis de las producciones escritas de estudiantes luego de implementar su estrategia denominada "pedagogía de géneros" que consiste básicamente en lo siguiente: primero mostrar y explicar las categorías narrativas de los diversos tipos de textos; luego acompañar y monitorear las producciones escritas de estos textos, y, finalmente, evaluar estos productos entre estudiantes y docentes. De esta manera, afirma la autora, los estudiantes consolidarían la producción de los diversos tipos de textos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta las bases teóricas que fundamentan y permiten explicar nuestras propuestas sobre el tema abordado. Es por esa razón que, durante el análisis y la reflexión del tema, los fundamentos teóricos de la lingüística textual, la lingüística cognitiva y la lingüística sistémica funcional serán nuestros principales sustentos para explicar la producción de textos narrativos en una sección de segundo grado de educación primaria de la I. E. N.° 3037 Gran Amauta.

2.1 La lingüística textual

La lingüística textual o lingüística del texto comienza a desarrollarse a mediados del siglo XX en diversas partes del mundo (Países Bajos, Alemania, Inglaterra, etcétera). Su origen se caracteriza por estudios sobre el lenguaje que van más allá del análisis oracional, lo cual diferencia a la lingüística textual de la estructural y de la generativa.

Es así como numerosos estudios sobre el discurso, el texto o la conversación, desde diversas perspectivas, dan inicio a lo que se denomina la lingüística textual.

Son considerados como fundadores de la lingüística textual Teun van Dijk, Hannes Rieser, Janos Petófi, Jens Ihwe y Werner Kummer.

A medida que las investigaciones sobre la producción y la comprensión de textos se profundizaban, era evidente la interdisciplinariedad que requería este nuevo paradigma lingüístico. La sociolingüística, la pragmática, la lógica de predicados, la filosofía y la psicología cognoscitiva han aportado nuevos caminos y claridad a la lingüística textual.

2.1.1 Teun A. van Dijk y la lingüística textual

Van Dijk inicia sus estudios académicos relacionados con el lenguaje en la Universidad Libre de Ámsterdam, allí se tituló en Lengua y Literatura Francesas con énfasis en la poesía surrealista. Así nace su inquietud por caracterizar la lengua empleada en la poesía y, posteriormente, en otros tipos de textos.

La gramática Transformacional-Generativa de Chomsky, a fines de los años 60, con sus reglas y esquemas, tuvo una influencia importante en Van Dijk y su posterior gramática del texto. Sin embargo, la gramática Transformacional-Generativa no aunó a una posible teoría que explicara cómo se genera la estructura de un texto. Luego tuvo la influencia de la semántica estructural francesa que postulaba que los lexemas de las palabras tenían el papel de relacionar los significados de las oraciones. Posteriormente, este aporte resultó limitado, ya que explicaba las relaciones entre los referentes de las oraciones, pero no la coherencia del texto.

Con respecto al objetivo de la lingüística textual o gramática del texto, Van Dijk (2006) afirma lo siguiente:

> El propósito fundamental de tal gramática del texto era el de intentar proporcionar una descripción explícita de las estructuras (gramaticales) de los textos. La tarea más obvia de tal descripción era explicar las relaciones (semánticas) de la coherencia entre las oraciones, y otros aspectos fundamentales del discurso. Así como la gramática de la oración necesita hacer explícita la forma en la que las cláusulas de oraciones complejas se relacionan semánticamente, debería haber una investigación seria, que no existía entonces, que permitiera extender el estudio de la semántica a una semántica lineal (secuencial) del discurso. (p. 2).

Un concepto fundamental para la gramática del texto, desarrollado por Van Dijk, es el de macroestructura, el cual explica no solo las relaciones entre las secuencias de los significados de las oraciones, sino también el significado global como efecto de la cohesión lineal y global.

Los postulados de Van Dijk no solo captaron la atención de los lingüistas, sino también de otros investigadores de diversos campos del saber como la psicología. Es así que, en colaboración con el psicólogo Walter Kintsch, realiza estudios sobre la psicología del procesamiento del texto. Conceptos tales como la memoria a corto y a largo plazo y los

modelos mentales ampliaron la visión de estudio de la comprensión y la producción de textos.

No era suficiente para Van Dijk explicar cómo se generaba la estructura y la coherencia en un texto desde el punto de vista semántico, ya que este aparecía en una situación comunicativa. Es así como la pragmática y el cognitivismo contribuyeron en su investigación. Por ejemplo, las memorias a corto y largo plazo explicaban cómo se recuperaban los conocimientos adquiridos sobre las reglas y las estructuras para producir textos coherentes. Con los modelos mentales y un tipo especial de ellos: el modelo contextual, encontraría una respuesta a cómo un texto logra ser coherente en una situación comunicativa, Van Dijk (2001) postula a continuación:

> En una teoría del procesamiento (producción/comprensión) del discurso […] Se necesita una interfaz sociocognitiva. Es decir, no es la situación social-comunicativa la que influye en las estructuras verbales/discursivas, sino su representación mental en cada participante (hablantes, oyentes, etc.). (p. 71)

2.1.2 El texto en el ámbito de la lingüística textual

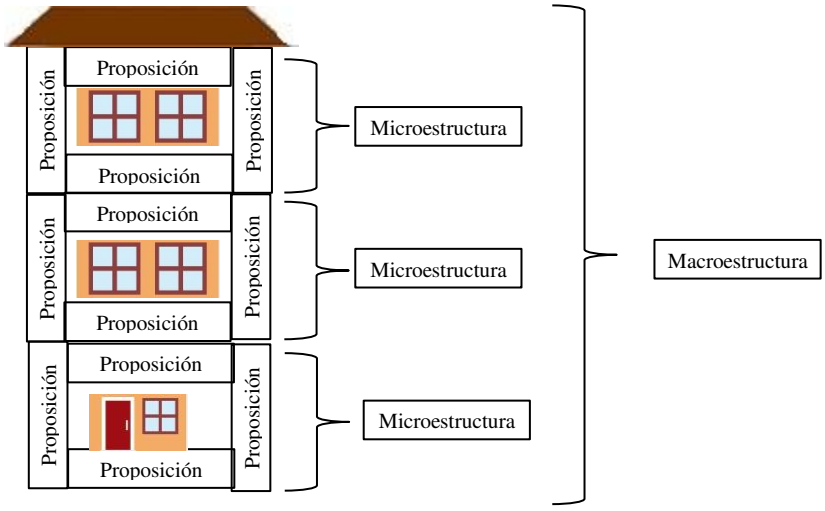
La lingüística del texto o textual aborda el estudio del lenguaje como un instrumento que permite la comunicación gracias al intercambio de textos escritos u orales; para Van Dijk (1996), con respecto al estudio del lenguaje desde la perspectiva de la lingüística textual, "la ciencia del texto aspira a algo más general y abarcador: por un lado se refiere a todo tipo de textos y a los diversos contextos que les corresponden, y por otro se preocupa de los procederes más bien teóricos, descriptivos y aplicados" (p. 177). En la lingüística textual, los conceptos de proposición, microestructura y macroestructura son fundamentales para explicar la cohesión y la coherencia de un texto.

2.1.3 La proposición

Este término es extraído de la lógica, pero empleado con otro sentido en la lingüística textual. Por ejemplo, en la lógica, una proposición es una oración que afirma o niega algo; en cambio, en la lingüística textual, la proposición es el significado de una oración aislada; es decir, resalta el aspecto semántico. Este significado debe remitir a una

reconstrucción abstracta de la realidad actual o alterna de quien enuncia dicha oración (Van Dijk, 1996, p. 38). La lingüística textual tiene como unidad básica de estudio a la proposición. Una analogía que puede explicar la relación entre las proposiciones, las microestructuras y la macroestructura es la estructura de un edificio, como se muestra a continuación:

Figura 1. Relación entre las proposiciones, las microestructuras y la macroestructura.



Nota. *Elaboración propia a partir de Van Dijk, 1996a, p. 56)*

La proposición, desde la perspectiva lingüística textual, se diferencia de la oración por ser una unidad semántica y no una estructura sintáctica. La proposición tiene una naturaleza semántica y puede subyacer a una construcción sintáctica no oracional como las palabras o frases según el contexto, Van Dijk (1996b) afirma lo siguiente:

> Habrá casos, por ejemplo, de *incompletividad* sintáctica:
>
> (5) Juan pensó que con un cuchillo.
> (6) No, él a mí.
> (7) En el lago.
>
> Tales oraciones incompletas son aceptables después de oraciones anteriores tales como "¿Con qué mataron al cartero?", "¿Tú le pegaste a él?" y "¿Dónde encontraron el tesoro?", respectivamente. Para interpretar semánticamente esas oraciones, tendremos que "proyectar" la estructura sintáctica de las oraciones previas sobre la estructura de las oraciones "incompletas". Vemos que la gramaticalidad es una noción relativa: si la oración es bien formada o no dependerá a veces de la estructura de otras oraciones del texto. (pp. 23-24)

Según la cita presentada, la proposición, en el ámbito de la lingüística textual, no solo subyace a una construcción sintáctica oracional, sino también a una no oracional (frases, palabras, etcétera) que, gracias al contexto, se puede entender como una oración.

2.1.4 La microestructura

La microestructura es una proposición o conjunto de proposiciones que poseen conexión y coherencia. El significado de una oración, o sea, una proposición, podría ser, a la vez, una microestructura si el texto está conformado por esta sola oración. Con respecto a la diferencia entre la microestructura y la macroestructura, Van Dijk (1996) afirma que "llamaremos *macroestructuras* estas estructuras del texto más bien *globales.* Por consiguiente, podemos llamar *microestructuras* las estructuras de oraciones y secuencias de textos para diferenciarlas de aquellas [las macroestructuras]" (p. 55). La característica principal de las microestructuras es la secuencia de proposiciones que poseen conexión y coherencia.

2.1.4.1 La conexión entre proposiciones

2.1.4.1.1 Conexión intencional y extensional

Los dos tipos de conexiones entre proposiciones en el nivel de la microestructura se realizan mediante las intensiones y extensiones. Van Dijk (1996a) postula así:

> Los conceptos de las enunciaciones se denominan, como ya vimos anteriormente, *intensiones,* y los referentes (en un mundo), *extensiones* de estas enunciaciones. La expresión formal sería: las intensiones son funciones que asignan extensiones a las manifestaciones de una lengua para determinados mundos posibles. (p. 40)

El concepto de intensión en la lingüística textual está relacionado con la semántica intensional y la interpretación intensional. Sobre la semántica intensional, Van Dijk (1996b) afirma lo siguiente:

> La semántica lingüística clásica tiene que ver principalmente con lo que se suele llamar el *significado* de expresiones verbales. Los significados, también llamados *intensiones*, son estructuras conceptuales atribuidas a palabras (morfemas), grupos de palabras, cláusulas y oraciones. Una semántica intensional de textos, entonces, da cuenta de las relaciones de significados entre oraciones en secuencia. (p. 26)

La interpretación intensional consiste en asignar significados a las expresiones de una lengua. Por otro lado, la semántica extensional o referencial especifica qué referentes pueden ser denotados por las expresiones de una lengua (Van Dijk, 1996b, p. 27).

Una proposición, en la semántica extensional, denota o hace referencia a un hecho. De este modo, la lingüística del texto toma las nociones básicas de la semántica intensional y la semántica extensional para identificar la cohesión y la coherencia en las secuencias de proposiciones que conforman un texto.

Una de las expresiones morfosintácticas de la conexión son los conectivos. Estos son un conjunto de expresiones de varias categorías sintácticas que permiten diversos tipos de relaciones entre las proposiciones (Van Dijk, 1980, p. 54). En el nivel de la microestructura permiten la conexión explícita entre las proposiciones y sus circunstancias.

Las extensiones presentes en las proposiciones hacen referencia a una o varias identidades en el mismo mundo u otro alternativo. Estas extensiones se manifiestan en el plano morfosintáctico mediante los pronombres, los posesivos, las desinencias, la sinonimia, la antonimia, las relaciones parte-todo, el instrumento-función, etcétera. También, en la semántica extensional, se relacionan hechos que son denotados por las proposiciones.

2.1.4.1.2 Conexión mediante conectivos

La conexión se puede producir mediante conectivos; estas expresiones morfosintácticas son de diversos tipos; a diferencia de la conexión intensional y extensional, la conexión mediante conectivos es explícita. Según Van Dijk (1980):

> Las relaciones entre proposiciones o hechos se expresan típicamente por un conjunto de expresiones de varias categorías sintácticas, que llamaremos aquí CONECTIVOS. A este conjunto pertenecen primeramente los conectivos de la categoría sintáctica de CONJUNCIONES, tanto coordinantes como subordinantes. (p. 93)

2.1.4.1.2.1 Las conjunciones

Las conjunciones son expresiones morfosintácticas de la conexión que se manifiestan mediante palabras o conjuntos de palabras que tienen como función principal relacionar

de manera explícita dos o más hechos o proposiciones en un texto. Según Van Dijk (1980):

> "Los conectivos de la lengua natural, en particular las conjunciones, son clasificados por la gramática tradicional en varios grupos, a saber:
> a) conjunción.
> b) disyunción, alternancia.
> c) contraste.
> d) concesión.
> e) condición.
> f) causalidad, razón.
> g) finalidad.
> h) circunstancial (tiempo, lugar, modo)". (pp. 94-95)

Estas conjunciones se dividen en dos grupos: coordinantes y subordinantes.

2.1.4.1.2.1.1 Conjunciones coordinantes

Las conjunciones coordinantes son expresiones morfosintácticas de la conexión que unen hechos o proposiciones, palabras, frases u oraciones, que tienen el mismo nivel jerárquico, o sea, que realizan la misma función o pertenecen a la misma categoría gramatical. A continuación se presenta la conjunción coordinante analizada en la tesis.

a. La conjunción *y*

La conjunción *y* puede expresar diferentes clases de conexión, por lo cual también se le denomina polifuncional, como se muestra en estos ejemplos:

- María lee y Jorge escucha.
- Juan estudió y Carlos durmió.
- Julio está alegre y sonríe mucho.
- María estudió mucho y sacó buenas calificaciones.

En estos casos, la conjunción *y* expresa simultaneidad, adición, causa o consecuencia. Esta polifuncionalidad de la conjunción *y* también es compartida por otras conjunciones en menor medida.

2.1.4.1.2.1.2 Conjunciones subordinantes

Las conjunciones subordinantes son expresiones morfosintácticas de la conexión que unen hechos o proposiciones que están sujetos o dependen de otro. Estas oraciones son de distinta jerarquía o categoría gramatical. A continuación se presentan las conjunciones subordinantes analizadas en la tesis.

a. El conectivo temporal de posterioridad

Los conectivos temporales de posterioridad se ubican al inicio de la oración subordinada adverbial circunstancial e indican la secuencia temporal de la narración hacia el futuro en alguna situación del mundo real. En la lingüística tradicional también se les denomina oraciones subordinadas adverbiales propias ya que pueden ser reemplazadas por un adverbio. Por ejemplo:

- Los niños viajaron luego que almorzaron.

En esta oración compuesta que posee una oración principal (*Los niños viajaron*) y otra subordinada (*luego que almorzaron*), la subordinada puede ser reemplazada por el adverbio *después* sin alterar el significado de la oración compuesta.

En los textos narrativos son típicos los siguientes conectivos temporales de posterioridad: *después*, *luego* y *finalmente*. Estos conectivos también se caracterizan por unir, en una secuencia, las categorías narrativas (marco, complicación y resolución) en una narración.

b. El conectivo condicional real

Los conectivos condicionales reales se ubican al inicio de la oración subordinada adverbial causal y se caracterizan en que tanto el antecedente como el consecuente se satisfacen en alguna situación del mundo real. En la lingüística tradicional se les denomina oraciones subordinadas adverbiales impropias, ya que, a diferencia de las propias, no pueden ser reemplazadas por un adverbio.

Estos conectivos serían los siguientes: porque, pues, por tanto, por eso, ya que, debido a, por ende, así, mientras (que), tal como, por consiguiente, etcétera. (Van Dijk, 1980, p. 115). Ejemplo:

- Como porque tengo hambre.
- Estoy cansado ya que hice mucho ejercicio.

En ambos casos, las oraciones subordinadas adverbiales inician con conectivos condicionales reales (*porque* y *ya que*). También en estos casos, los antecedentes (como y estoy cansado) y consecuentes (*tengo hambre* e *hice mucho ejercicio*) se satisfacen en una situación del mundo real; es decir, están relacionados lógicamente y son posibles en una realidad posible de concebir.

2.1.4.1.3 Ejemplo de la conexión entre proposiciones

A continuación se presenta un extracto de un texto que forma parte del corpus recopilado en la presente tesis. La finalidad es mostrar las conexiones existentes en la microestructura que hacen coherente al texto. Este extracto pertenece a la estudiante Farah de la Cruz Pacheco del segundo E del colegio Gran Amauta.

- Mi primer día de clases fue así: primero conocí a mi compañera Koraima y ella es muy amigable.

Proposición 1: Mi primer día de clases fue así
Proposición 2: primero conocí a mi compañera Koraima
Proposición 3: ella es muy amigable

La conexión de intensiones. Los significados que se aprecian en la microestructura son los siguientes:

- Farah presenta su primer día de clases.
- Farah conoció a su compañera Koraima el primer día de clases.
- Farah describe cómo es Koraima.

Como se aprecia, en los significados de las proposiciones, existe una conexión entre estos que gira en torno al tema de los sucesos del primer día de clases de Farah.

La conexión de extensiones. Los referentes presentes en la microestructura son los siguientes:

- Narradora: el determinante posesivo *mi*, la desinencia *–í* de la conjugación de primera persona del verbo conjugado *conocí* y el segundo determinante posesivo *mi* hacen referencia a la narradora (Farah). Estos referentes de identidad que hacen alusión a Farah están ubicados en cada una de las proposiciones.
- Koraima: el sustantivo propio *Koraima*, el pronombre *ella* y el adjetivo amigable hacen referencia Koraima. Estos referentes de identidad que hacen alusión a Koraima se ubican en la segunda y la tercera proposición.
- Circunstancias: las dos primeras proposiciones hacen referencia al primer día de clases de Farah y la tercera proposición hace alusión a cómo es la compañera que conoció. La conexión que existe entre las tres proposiciones es la circunstancia de lugar y tiempo; es decir, la escuela y el primer día de clases.

Los conectivos. El conectivo presente en la microestructura analizada es la siguiente:
- Conjunción copulativa *y*: las proposiciones 2 y 3 poseen una conexión de adición expresada explícitamente mediante la conjunción copulativa *y*.

2.1.4.2 La coherencia entre proposiciones

La coherencia entre los significados (intensiones) y los referentes (extensiones) de las proposiciones es posible gracias a la conexión o cohesión entre estos elementos. La coherencia permite que el lector entienda una microestructura o cualquier texto, según Van Dijk (2008):

> En el nivel local de las secuencias oracionales, el discurso es coherente si sus proposiciones están interrelacionadas de manera intencional. La coherencia referencial se basa en las relaciones condicionales, causales, espaciales o temporales entre 'hechos' en un mundo posible. (p. 246)

2.1.5 La macroestructura

La macroestructura es una unidad constituida por una o más macroproposiciones. Es así como en la lingüística textual se considera como texto a las secuencias de proposiciones que poseen una macroestructura. Según Van Dijk (1996): "Estas macroestructuras son de naturaleza *semántica.* La macroestructura de un texto es por ello una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto" (p. 55).
La macroestructura se diferencia de la microestructura en la posibilidad de tener distintos niveles como se aprecia en la figura 1.

Para llegar a la macroestructura de un texto se deben aplicar macrorreglas. Estas reglas tienen como objetivo encontrar el significado global de un texto o el tema. Según Van Dijk (1996): "Uno de los términos que pretende aclarar la macroestructura es el concepto de tema de un texto o tema del discurso (topic of discourse o topic of conversation)" (p. 58). Si bien uno de los objetivos de aplicar las marcrorreglas es identificar la macroestructura o el tema de un texto, su aplicación inversa nos permite examinar el empleo de las conexiones y la coherencia en la producción de un texto cuando existe una macroestructura o tema previamente establecido.

2.1.5.1 Las macrorreglas

Las macrorreglas se aplican a un conjunto de proposiciones con el objetivo de hallar la macroestructura. Con el objetivo de ejemplificar estas macrorreglas se presentarán extractos del texto producido por los estudiantes Farah de la Cruz Pacheco, Alexandra Andrea Rojas Casimiro y Thiago Muzante Vilcorromero del segundo E del colegio Gran Amauta.

2.1.5.1.1 Omitir

Esta macrorregla consiste en eliminar las proposiciones poco relevantes. Por ejemplo, en las siguientes proposiciones se pueden anular la segunda y la tercera ya que no resultan importantes.

Proposición 1: La pasé muy bien con ellos
Proposición 2: hicimos un compartir
Proposición 3: los dulces estaban bien ricos

2.1.5.1.2 Seleccionar

En esta regla se selecciona la proposición que implique a las demás en una secuencia. En este caso, al contrario de la primera regla, se puede recuperar la información omitida ya que esta está implicada en la proposición seleccionada. Por ejemplo, en las siguientes proposiciones se pueden anular las proposiciones segunda y tercera, ya que están implicadas en la primera.

Proposición 1: Mi primer día de clases fue así
Proposición 2: primero conocí a mi compañera Koraima
Proposición 3: ella es muy amigable

La primera y la segunda regla se diferencian por su grado de implicación. En la primera, la implicación no es tan notoria e, inclusive, se llega a olvidar la información implicada sin posibilidad de recuperarse; en cambio, en la segunda regla, la implicación es más notoria e, inclusive, la regla se puede aplicar de forma inversa, es decir, a partir de la proposición seleccionada se pueden recuperar las proposiciones omitidas sin mucho esfuerzo.

2.1.5.1.3 Generalizar

En esta regla se omiten informaciones esenciales de proposiciones que luego aparecerán de forma condensada en una nueva. Al igual que la primera regla, estas informaciones omitidas serán casi completamente olvidadas. Por ejemplo, las primeras cinco proposiciones se pueden sustituir por la número seis.

Proposición 1: mi primer día de clases fue así
Proposición 2: primero conocí a mi compañera Koraima
Proposición 3: ella es muy amigable

Proposición 4: conocí a otra compañera llamada Esmeralda
Proposición 5: ella me presentó a Adara
Proposición 6: en mi primer día de clases conocí a mis amigas

2.1.5.1.4 Construir o integrar

Esta regla consiste en formular una nueva información a partir de otras informaciones al integrarlas en un concepto general expresadas en una proposición. A diferencia de las dos primeras reglas, no se omiten o seleccionan proposiciones, sino que se construye un concepto integrador. Por ejemplo, las primeras cuatro proposiciones se pueden sustituir por la número cinco.

Proposición 1: el primer día de clase fue el día más bonito de mi vida
Proposición 2: conocí a una profesora llamada Susan
Proposición 3: mi auxiliar se llamaba Susana
Proposición 4: conocí a un montón de niños
Proposición 5: fue un buen primer día de clases

2.1.6 La superestructura de un texto narrativo

La superestructura es la secuencia regular de los contenidos de un texto; regularidad que permite un concepto de formato estable de los contenidos en secuencia de un texto, que en narrativa es el marco, la complicación y la resolución. Este formato estable de la secuencia de contenidos se observa más claramente en textos administrativos como la carta, el memorándum, etcétera. La presente tesis estudia la superestructura del texto narrativo porque en él se analizarán la coherencia, la cohesión y los conectivos empleados por los estudiantes. Según Van Dijk (1996), con respecto a este término, "denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa, independientemente del contenido (es decir: de la macroestructura) de la narración" (pág. 142).

2.1.7 Las categorías narrativas

Las categorías narrativas son las partes más relevantes y reconocibles en estos tipos de textos. Las categorías que corresponden a los textos narrativos son el marco, la complicación y la resolución.

2.2 La lingüística cognitiva

La lingüística cognitiva o el estudio del lenguaje desde un enfoque cognitivo se puede situar en el año 1987; ese año se publicaron las obras *Women, fire and dangerous things* y *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites* de George Lakoff y Ronald Langacker, respectivamente. En estas publicaciones se exponen los conceptos y los principios fundamentales de la lingüística cognitiva como el experiencialismo, la teoría de prototipos y del nivel básico, los modelos cognitivos idealizados, las categorías radiales, las categorías y las construcciones gramaticales básicas.

La lingüística cognitiva toma como base estos estudios sobre el pensamiento realizados en la psicología. Respecto a los estudios realizados sobre la cognición, Van Dijk (1996) afirma a continuación: "A grandes rasgos, el ámbito de la psicología cognitiva puede describirse como el campo de las funciones psíquicas más 'complejas' o 'elevadas', tales como entender, hablar, pensar, solucionar problemas, planear, etc." (p. 176).

El estudio central de la presente tesis es la producción de textos narrativos y, con el objetivo de analizarla, confluye la lingüística cognitiva con la lingüística textual y la lingüística sistémica funcional de forma complementaria. Cuenca y Hilferty (2007) afirman lo siguiente:

> En síntesis, el foco de interés del cognitivismo son la función, el significado y el uso, lo cual no quiere decir que se desentienda de la forma, ya que ésta es el vehículo por el que se manifiestan y concretan los aspectos del significado. Con ello, las diferentes propuestas cognitivas se alinean el denominado funcionalismo y con la lingüística textual o análisis del discurso. (p. 30)

A continuación se presentan algunos conceptos importantes para comprender la influencia de la lingüística cognitiva en el análisis del lenguaje.

2.2.1 El experiencialismo

La lingüística cognitiva toma como referencia filosófica al experiencialismo y su concepción sobre el pensamiento humano. Según Cuenca y Hilferty (2007):

> Para los experiencialistas, el pensamiento es imaginativo, lo cual explica la capacidad para el pensamiento abstracto, que nos lleva más allá de lo que podemos percibir. La estructura conceptual sólo puede describirse usando "modelos cognitivos", no a partir de valores de verdad como los utilizados en la lógica proposicional. (p. 16)

Por lo anteriormente leído, podemos afirmar que el experiencialismo es la base para el estudio del lenguaje en la lingüística cognitiva. Según Cuenca y Hilferty (2017):

> El experiencialismo considera que el lenguaje, como el resto de las capacidades cognitivas humanas, está basado en la experiencia del mundo. Contrariamente a lo que postula una visión tradicional, objetivista o logicista del lenguaje, el significado no existe independientemente de la cognición. (p. 17)

2.2.2 La naturaleza simbólica del lenguaje

Un factor esencial en la lingüística cognitiva es la concepción de la naturaleza simbólica del lenguaje que se manifiesta en la gramática de cada lengua. La gramática, según esta perspectiva, estaría conformada por unidades simbólicas, que son el resultado de unir un significado con su manifestación fonológica, Honrubia (1996), sobre la gramática, afirma: "Su naturaleza simbólica permite caracterizarla como la simbolización convencional de la estructura semántica, pudiendo describirse ese carácter simbólico de las unidades lingüísticas como la integración de un polo semántico y un polo fonológico" (p. 71). Esto implicaría que los componentes tradicionalmente considerados partes de una gramática (semántica, fonética, fonología, morfología, sintaxis, pragmática, etcétera), y los procesos que ocurren en ellos, estarían motivados esencialmente por la necesidad de significar del usuario de la lengua en sus interrelaciones.

2.2.3 La teoría de prototipos

Los prototipos son abstracciones producidas por la operación mental denominada categorización. La categorización consiste en agrupar a los seres según sus semejanzas y

diferencias. Por ejemplo, el grupo de seres formado por las manzanas, peras, naranjas, etcétera, es categorizado con el nombre de frutas y la representación mental o prototipo que representa mejor a esta categoría sería la manzana. El prototipo de cada categoría dependerá de cada cultura, por ejemplo, para la cultura occidental el prototipo para la categoría mascota sería un perro, en cambio, para otra, podría ser la llama o un pájaro. Para Cuenca y Hilferty (2017): "La pertenencia de un elemento a una categoría se establece a partir del grado de similitud con el prototipo" (p. 35).

2.2.4 La teoría del nivel básico

La teoría del nivel básico surge del estudio de la capacidad de abstracción y de crear conceptos sobre la base de la experiencia del mundo. Esta teoría postula que, gracias operaciones mentales, se logra un grado progresivo de especificidad al expresar y comprender significados.

Para lograr esta especificidad existen tres niveles: el nivel básico es el más importante cognitivamente, ya que está asociado a una imagen mental simple y general y equiparable al prototipo; el nivel superordinado se relaciona con elementos no equiparables al prototipo dentro de una categoría, y el subordinado hace referencia a los atributos específicos de los elementos que conforman la categoría. Si tomamos, para graficar la teoría del nivel básico, el concepto gato, el nivel básico sería gato; el nivel superordinado, animal y el nivel subordinado, angora.

2.2.5 La metáfora

El término metáfora está asociado a la lengua culta y escrita, sobre todo a la literatura como un tipo de figura literaria; sin embargo, el empleo de las metáforas es común entre los hablantes de una lengua. Según Cuenca y Hilferty (2017): "La metáfora se entiende, pues, como la proyección de unos conceptos desde un dominio conceptual (el dominio origen) hacia otro dominio conceptual (el dominio destino)" (p. 101).

Por ejemplo, en el lenguaje coloquial es corriente emplear la siguiente metáfora: ascender es encarecer, como en esta expresión: el precio del pollo subió a 10 soles; es decir, que el dominio origen (ascender) proyecta conceptos al dominio destino (encarecer). Este tipo de proceso cognitivo es tan frecuente en los diferentes niveles de la lengua que los usuarios pocas veces reflexionan sobre su importancia, salvo en ámbitos como la literatura o la lingüística.

2.2.6 La producción de textos en el ámbito de la lingüística cognitiva

La psicología cognitiva plantea la noción de un conjunto de estrategias (segmentación, categorización, combinación e interpretación) que se ponen en juego para una aplicación eficaz de las reglas que hacen posible el uso real del lenguaje (Van Dijk, 1996, p.180) y, en consecuencia, la producción de textos. A continuación presentamos las siguientes estrategias:

2.2.6.1 La segmentación

Consiste en que un hablante puede separar en unidades una secuencia de fonemas, morfemas, palabras u oraciones en una lengua. Esta estrategia mental se puede concretar, por ejemplo, cuando separamos fonemas para escribir en una oración, pronombres, sustantivos, adjetivos, verbos, etcétera.

2.2.6.2 La categorización

Consiste en la comparación de los sonidos (fonos) con una forma abstracta de este (fonema) ya conocida. De esta forma esta habilidad cognitiva categoriza a los sonidos y los agrupa en vocales, consonantes, etc. También se categorizan las palabras, por ejemplo, en sustantivos, adjetivos, verbos, etc.; además, en el plano sintáctico, los grupos de palabras se categorizan, por ejemplo, en sujeto, predicado, oración, etcétera.

2.2.6.3 La combinación

Consiste en la reunión entre unidades distintas para formar, a su vez, otra unidad. Esta estrategia mental se concreta, por ejemplo, cuando los fonemas se yuxtaponen para formar morfemas; las palabras, para formar oraciones; las oraciones, para formar párrafos, etcétera.

2.2.6.4 La interpretación

Consiste en la asignación de significado a los morfemas, palabras y oraciones al momento de escribirlos; Van Dijk (1996), con respecto a la interpretación, afirma lo siguiente:

> Esto significa que un hablante, cuando entiende una palabra, no solo extrae de su memoria la forma de la palabra correspondiente (ámbito de conocimiento lingüístico), sino a la vez el (los) significado(s) posible(s) o actual(es) que va(n) acoplado(s) a la forma de la palabra. (p.179)

Debemos aclarar que, para lograr la producción de textos, los cuatro principios no necesariamente suceden uno tras otro; en cambio, muchas veces, aparecen simultáneamente. Por ejemplo, para categorizar las palabras a la clase de los sustantivos, al mismo tiempo, se debe dar la interpretación de sus formas, es decir, otorgarles significado.

2.2.6.5 La memoria

El estudio de la memoria es uno de los aportes teóricos a tener en cuenta para explicar la producción de textos narrativos. Van Dijk (1996a) sostiene lo siguiente:

> La memoria constituye un importante componente de un modelo de elaboración cognitiva de la lengua. Si, dicho a grandes rasgos, se quiere elaborar la segunda mitad de una frase, hay que saber lo que había en la primera mitad. Durante la elaboración hay que guardar la información sobre la estructura y comprensión de palabras o partes de oraciones hasta que se la vuelva a necesitar, por ejemplo, para establecer relaciones gramaticales necesarias. El lugar cognitivo para el almacenamiento de tales informaciones es la memoria. (p. 181)

Se considera que existe una memoria a corto plazo y una memoria a largo plazo que permiten recuperar información de diversa relevancia para producir textos. En la memoria a corto plazo están las informaciones que deben estar disponibles solo por un breve

tiempo; en cambio, en la memoria a largo plazo están las informaciones necesarias para más tiempo; por ejemplo, en el caso de las oraciones yuxtapuestas necesitamos la memoria a corto plazo para recordar las primeras. En cambio, en la memoria a largo plazo están las informaciones necesarias para más tiempo; por ejemplo, la información semántica es necesario retenerla por un tiempo más prolongado, ya que es importante para lograr conexiones semánticas entre oraciones dispuestas en diferentes partes de un texto.

A la memoria a largo plazo también se le denomina semántica o conceptual, ya que allí se "almacenan" significados relevantes en vez de estructuras de partes de la oración.

La memoria episódica, que forma parte de la memoria a largo plazo, consiste en el registro especial de dónde, cuándo y cómo se percibió y comprendió una cosa (Van Dijk, 1996, p.183). Esta facultad de la memoria episódica permite la recuperación, por ejemplo, de las categorías narrativas (marco, complicación y resolución), las que son fijadas en esta gracias al conocimiento sociocultural de los estudiantes.

2.2.7 El modelo mental

El concepto de modelo mental surge en el campo de la ciencia cognitiva y la inteligencia artificial. Sobre este término, Laird (2010) afirma a continuación:

> When humans perceive the world, vision yields a mental model of what things are where in the scene in front of them (21). Likewise, when they understand a description of the world, they can construct a similar, albeit less rich, representation—a mental model of the world based on the meaning of the description and on their knowledge (22). (p. 2) [1]

La importancia de los modelos mentales radica en el marco cognitivo que proporciona para la investigación de la producción de textos. Con respecto a este punto, Van Dijk (2011) sostiene: "Al producir o comprender un discurso, los modelos [mentales] son fundamentales, ya que incorporan nuestras intenciones al planificar y comprender eventos y discursos" (p. 104).

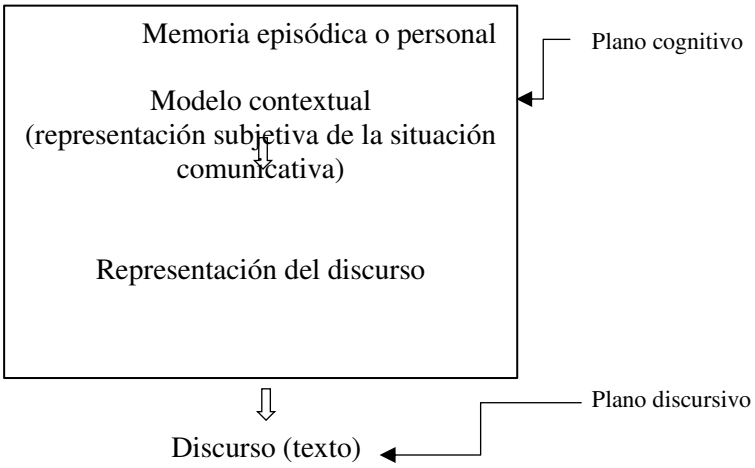
[1] Cuando los humanos perciben el mundo, la visión produce un modelo mental de qué cosas están en la escena frente a ellas (21). Del mismo modo, cuando comprenden una descripción del mundo, pueden construir una representación similar, aunque menos rica, un modelo mental del mundo basado en el significado de la descripción y en su conocimiento.

2.2.8 El modelo contextual

La noción de modelo contextual surge con el objetivo de definir el contexto con relación a los textos que producen las personas en una situación comunicativa. En este sentido, según Van Dijk (2012): "Los contextos no son un tipo de situación social objetiva, sino más bien un constructo subjetivo con base social de los participantes sobre propiedades de dicha situación que ellos consideran relevantes; es decir, un modelo mental" (p. 95).

De esta forma, un modelo contextual permite analizar no solo las representaciones mentales subjetivas de una situación comunicativa, sino también los eventos que se describen en dicha situación (Van Dijk, 1994, p. 41).

Figura 2. Relación entre el modelo contextual y el discurso (texto).



Nota. Adaptado de Van Dijk, 2012, p. 159.

En la figura 2 se muestra que a partir del modelo contextual (modelo mental de los eventos de una situación comunicativa real) aparece la representación del discurso mediante proposiciones; es decir, se realiza un proceso cognitivo que se almacena en la memoria episódica. Para Teodoro Álvarez Angulo (1994) dichos mecanismos o procedimientos son prelingüísticos, ya que ocurren previamente a la aparición del texto oral o escrito, lo cual permite la interacción.

El modelo contextual, como los demás modelos mentales, presenta una organización interna conformada por un número limitado de categorías relevantes. En nuestra investigación, la categoría conocimiento tiene una importancia especial, ya que la

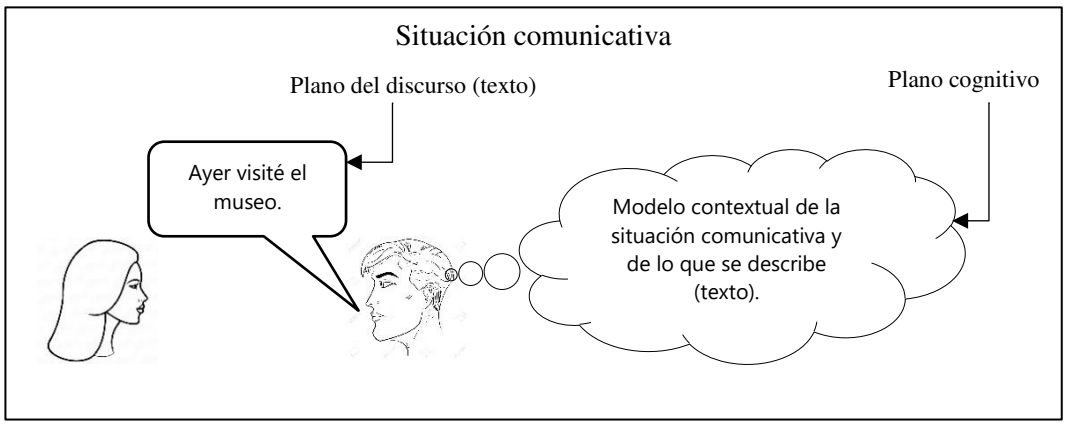
coherencia, la cohesión y los conectivos en un texto narrativo, elementos centrales de análisis en nuestra investigación, son conocimientos generales social y culturalmente adquiridos por los estudiantes de los primeros grados del nivel primario.

Para explicar cómo el modelo contextual influye en la coherencia, la cohesión y los conectivos en producción de textos narrativos, creemos necesario describir las siguientes categorías de los modelos contextuales:

2.2.8.1 El Yo

La categoría Yo es el elemento que realiza la representación subjetiva de la situación comunicativa y de lo que se está describiendo. Van Dijk (2012) sostiene: "El Yo es la categoría central y orientadora de los modelos contextuales. Esta categoría organiza las relaciones entre el Yo (ya sea como Hablante, Receptor u otro rol involucrado) y otros participantes" (p. 90).

Figura 4. Relación entre la categoría Yo, la situación comunicativa y el texto.



Nota. Elaboración propia.

2.2.8.2 El escenario

El escenario es la representación cognitiva del tiempo y el lugar donde se produce la situación comunicativa y, a su vez, de la representación cognitiva del tiempo y el lugar de los hechos descritos en el discurso.

2.2.8.3 El conocimiento

La categoría conocimiento representa los saberes social y culturalmente compartidos entre el Yo y los demás participantes. Esta categoría en el modelo contextual tiene una gran importancia en la producción de textos; con respecto a este asunto, Van Dijk (2015) afirma: "Para producir o comprender el discurso se necesita gran cantidad de conocimiento, y mucho de este se aprende a través del discurso" (p. 95).

El conocimiento del Yo sobre las representaciones subjetivas de la situación comunicativa y el discurso influirá en los siguientes aspectos:

- Selección del conocimiento que será explícito.
- Selección del conocimiento dependiendo del escenario y los saberes compartidos con los participantes.
- Especificidad pertinente en el discurso.

2.2.9 Aspecto cognitivo de la producción de superestructuras textuales

Las superestructuras textuales se almacenan en la memoria a largo plazo cuando su valor estructural es relevante. Esto sucede con los textos narrativos al ser estos funcionales en la interacción social. Van Dijk (1996) afirma: "Las macroestructuras y las superestructuras forman *planes cognitivos* imprescindibles para la estructura de las intenciones de significado y finalidad en la ejecución de tareas complejas" (p. 222).

2.2.10 Aspecto cognitivo de la producción de categorías narrativas

Las categorías narrativas se almacenan en la memoria y están disponibles para los diversos tipos de textos. Su accesibilidad dependerá de la frecuencia con la que se usan. Con respecto a la producción psicológica de las categorías narrativas, Van Dijk (1996) sostiene lo siguiente:

> De esta manera se mantienen preparadas categorías de este determinado tipo de texto en forma de '*slots* abiertas' (ranuras abiertas), en las que pueden insertarse fragmentos del texto, o mejor dicho, macroproposiciones que 'representan' a estos fragmentos. (pp. 202-203)

2.2.11 Aspecto cognitivo de la producción escrita en los niños

La presente tesis analiza las producciones escritas de textos narrativos de estudiantes de segundo de primaria; sin embargo, es importante resaltar que la narrativa en el ser humano se desarrolla antes de la etapa escolar. Cuetos (1991) afirma lo siguiente:

> Según Luria, durante la etapa anterior a la entrada a la escuela el niño ya emplea un sistema rudimentario de escritura pues desde el momento en que empieza a querer representar ideas, objetos, sucesos, etc., mediante signos gráficos aunque sean simples garabatos o manchas de color, está utilizando un sistema similar a la escritura. (p. 105).

Debido al interés del niño por aprender a significar y las actividades que realiza con ese fin, adquirirá poco a poco destrezas para producir textos escritos.

Antes de ingresar a primer grado de primaria (entre los 5 y 6 seis años), los niños pueden relatar de forma oral diversas circunstancias, García (2015) sostiene lo siguiente:

> La escritura, igual que la lectura, se aprende a partir del lenguaje hablado. Cuando el niño ha alcanzado una competencia lingüística, vocabulario y gramática, a los cinco o seis años, es capaz de contar una historia sobre algo o alguien. Los niños que desarrollan competencias narrativas aprenden a escribir más fácilmente. (p. 39).

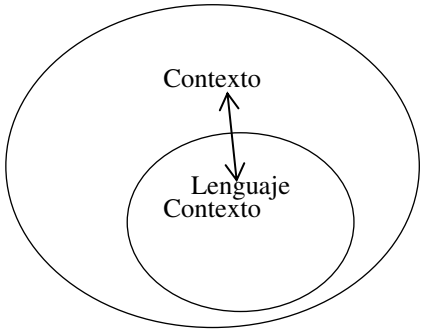
Durante los primeros años de primaria, los estudiantes adquirirán, de manera formal, las pautas necesarias para mejorar su producción escrita y lograr los niveles esperados según el Currículo Nacional.

2.3 La lingüística sistémica funcional

Esta teoría lingüística comienza a desarrollarse en Gran Bretaña a finales de la década de los cincuenta y principios de los sesenta. La lingüística sistémica funcional debe su creación y denominación a Michael Halliday, quien, a su vez, tuvo influencias de la Escuela Lingüística de Praga y de los postulados de Hjelmslev y Worf. Además, se aprecia el soporte de la sociología de Basil Bernstein y Mary Duglas, y los trabajos de John Sinclair y W. Labov. Con respecto al lenguaje, Michael Halliday (1994) sostiene: "El lenguaje es un producto del proceso social" (p. 9). Este proceso social ocurre dentro de diversos contextos. Halliday (1994) afirma: "El contexto interviene en la

determinación de lo que decimos, y lo que decimos interviene en la determinación del contexto. A medida que aprendemos a significar, aprendemos a predecir lo uno de lo otro" (p. 11).

Figura 6. Relación de mutua determinación entre contexto y texto



Nota. Adaptado de Moyano.

Si bien es cierto que en sus inicios la lingüística sistémica funcional negó una base cognitiva en la comprensión y la expresión de la lengua, luego Michael Halliday consideró complementarios y necesarios los estudios de la lengua desde la perspectiva cognitiva y sociolingüística.

Según la lingüística sistémica funcional, el estudio de la lengua debe entenderse como el estudio del significado y su objetivo principal debe ser reconocer la manera en que la lengua crea significados y permite intercambiarlos (Martín, 2004, p. 201). Ghio y Fernández (2008) afirman: "La Lingüística Sistémica Funcional (LSF) sostiene una concepción del lenguaje como un recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales" (p. 13). Esta orientación de estudio de la Lingüística sistémica funcional ha sido muy fructífera en el campo de la educación, ya que ha dado nuevas luces para comprender la comprensión y producción de textos.

2.3.1 La producción de textos en el ámbito de la lingüística sistémica funcional

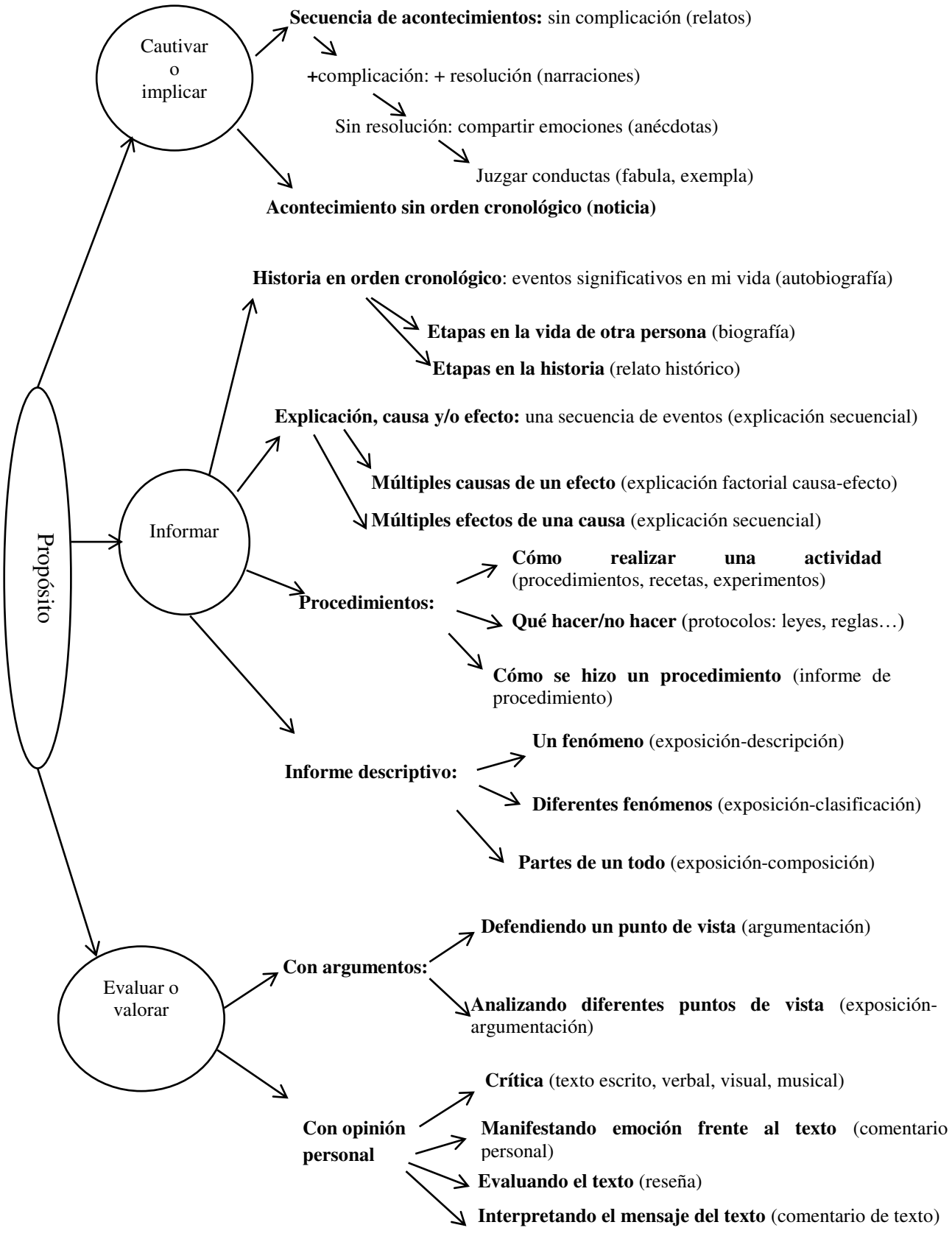
Esta teoría toma como principal unidad de análisis al texto. Este, a su vez, es considerado el medio por el cual se puede describir cómo se construyen e intercambian significados en un contexto.

2.3.1.1 La pedagogía del género y el registro

La pedagogía del género y el registro fue desarrollada en la denominada Escuela de Sídney. Este tipo de pedagogía, que se desprende de los postulados de la lingüística sistémica funcional, se desarrolló con el objetivo de plantear una didáctica efectiva en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, sobre todo en la comprensión y la producción de textos. La pedagogía del género se ha implantado con éxito en el sistema educativo australiano desde la década del 80 y se sigue perfeccionando.

La pedagogía del género plantea que el contexto está integrado por un conjunto de tipos de textos (géneros) que emplean los integrantes de una cultura. Estos géneros se actualizan a través de textos en una situación social específica (registro). A continuación se presentan los géneros que postula la teoría del género en el ámbito escolar:

Figura 8. Géneros para todas las etapas escolares.



Nota. Adaptado de Rose, D. y Martin, J. R., 2012.

De esta manera, la pedagogía del género, basada en los postulados de Michael Halliday, intenta clasificar las producciones de textos de los estudiantes. El esquema muestra el propósito (cautivar o implicar, informar y evaluar o valorar) de cada uno de los textos clasificados en géneros en una situación particular (registro).

2.4 El currículo

Etimológicamente, la palabra currículo o currículum –ambas formas aceptadas por la Real Academia Española– provienen del vocablo latino *currere* que significa "carrera, caminata, jornada" o "recorrer un camino" y el sufijo diminutivo *culum.*

Si bien el concepto de currículo como el conjunto de saberes que deben adquirir los estudiantes en su etapa escolar y orientaciones pedagógicas dirigidas a los docentes para lograr ese objetivo es reciente (comienzos del siglo XX), podemos encontrar su origen en la Antigüedad, la Edad Media y la Edad Moderna en diversas civilizaciones y culturas que, bajo la dirección y la conveniencia de su clase dominante, impartían saberes a su población desde temprana edad.

2.4.1 Historia del currículo

2.4.1.1 Edad Antigua

En la Edad Antigua, las personas que recibían una educación con materias establecidas por el grupo que gobernaba conformaban una clase privilegiada; es decir, solo se educaba un porcentaje pequeño de la población, el resto se encargaba de labores como la agricultura, la orfebrería, etcétera.

En el antiguo Egipto se impartían las materias de escritura, arte y literatura; en la antigua Roma, aparte de la enseñanza de un conjunto de saberes (escritura, literatura y oratoria), también se adoptó una división por niveles (elemental, medio y superior) según la edad de los estudiantes.

Se debe destacar, entre las civilizaciones que pusieron los primeros cimientos de lo que posteriormente, en la Edad Contemporánea, sería el currículo, a la cultura griega, sobre todo con respecto a la cultura occidental.

En el origen y la concepción de lo que debían aprender las clases privilegiadas económicamente en la Antigua Grecia, se encuentran Sócrates, Aristóteles, Pitágoras, entre otros grandes filósofos de la Antigüedad. Al mismo tiempo también propusieron cómo debían aprender, lo que significaría un vestigio de las técnicas pedagógicas que acompañan a los currículos actuales. Podemos destacar la mayéutica de Sócrates como uno de los primeros métodos para lograr impartir conocimiento en la cultura occidental. Con respecto a lo descrito, De la Herrán (2012) señala: «Mayéutica como el 'arte de ayudar a "dar a luz" para que cada uno descubra la verdad que reside en uno mismo', Sócrates guía al interlocutor a través de las falsas opiniones hasta llevarle a lo real o lo cierto» (p. 297).

2.4.1.2 Edad Media

En la Edad Media, en los reinos que posteriormente se convertirían en los actuales Estados de Europa, el conjunto de materias que se impartían a la aristocracia estaba integrado por el *trivium* (Gramática, Retórica y Dialéctica) y el *quadrivium* (Astronomía, Geometría, Aritmética y Música). Durante los siglos que duró el Medioevo, estas artes constituyeron el conocimiento que se impartió en las universidades europeas a la elite gobernante de Europa. La educación era un privilegio reservado solo para los económicamente favorecidos. El resto de la población era formada, de manera informal, para desempeñar oficios.

2.4.1.3 Edad Moderna

Es en la Edad Moderna en la que aparece explícitamente el término *currículo*. Esto se debió a la necesidad de una organización académica en las universidades. Con el Renacimiento la cobertura de la enseñanza formal se amplió a la educación para los sectores de la población marginados por siglos. El movimiento renacentista propugnó el

renacer de las artes y volcó su interés en el conocimiento científico. Es así que, en el siglo XVIII, surge el concepto de escuela pública y la necesidad un currículo que indique qué contenidos se impartirán en ella. Este fenómeno se consolidará con la Revolución Francesa en 1798.

2.4.1.4 Edad Contemporánea

En la Edad Contemporánea, los currículos que se diseñan están enmarcados dentro del positivismo, que proponía como la clave para el progreso de una sociedad el avance y la investigación científica. De esta forma empieza la especialización de los saberes con el objetivo de solucionar problemas mediante el método científico.

Al año 1918 se le considera, en las investigaciones sobre la historia del currículo, como el inicio de su estudio como área específica de investigación con la publicación del libro *The Curriculum* del ingeniero Franklin Bobbit, profesor de la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos. Franklin Bobbit, citado por Vila (2011: 304), sobre el currículo, afirma: “Es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta”.

Desde finales del siglo XX hasta las primeras décadas del siglo XXI se ha producido una evolución conceptual del currículo a partir de la definición de Franklin Bobbit. Este desarrollo del currículo, en las últimas décadas, parte de los aportes desde otras ciencias y disciplinas, como la psicología, la sociología, la lingüística, entre otras, con el objetivo de mejorar sus métodos y estrategias de enseñanza. También parte de una mirada crítica sobre su influencia en la sociedad.

2.4.2 El Currículo Nacional

El Currículo Nacional contiene los lineamientos generales que rigen la educación básica regular del Perú. Tiene como objetivo, según el Ministerio de Educación del Perú (2016a), “formar a los estudiantes en lo ético, espiritual, cognitivo, afectivo, comunicativo, estético, corporal, ambiental, cultural y sociopolítico, a fin de lograr su realización plena

en la sociedad" (p. 13); además plantea las competencias, las capacidades y los desempeños que deben lograr los estudiantes progresivamente; es decir, cada vez que pasen de un ciclo a otro, deben adquirir nuevas y más complejas habilidades.

El Currículo Nacional busca el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiante, de este modo su formación será integral. Para este objetivo, la comprensión y la producción de textos tanto escritos como orales es fundamental, ya que de este modo la adquisición de conocimientos mediante la lectura, la escritura y la escucha será la base para el desarrollo de capacidades y competencias.

2.4.2.1 Las competencias

El desarrollo de las competencias es el objetivo fundamental del Currículo Nacional, ya que del nivel de dominio que alcance el estudiante de estas dependerá su desempeño en los aspectos cognitivos y socioemocionales que enfrente. Según el Ministerio de Educación del Perú (2016a):

> La competencia se define como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético.
> Ser competente supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla. Esto significa identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones; y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada. (p. 29)

2.4.2.2 Las capacidades

Las capacidades son recursos de diferente naturaleza, pueden ser cognitivos (conocer las categorías narrativas), emocionales (tolerancia a la frustración), sociales (saludar), etcétera. El conjunto de estas capacidades puestas en práctica en un contexto determinado propiciará el desarrollo de competencias. De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2016a):

> Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas. Los conocimientos son las teorías, conceptos y

> procedimientos legados por la humanidad en distintos campos del saber. La escuela trabaja con conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que están insertos. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos. (p. 30)

2.4.2.3 Los estándares de aprendizaje

Los estándares de aprendizaje son las descripciones que permiten observar la evolución del estudiante hacia el logro de la competencia esperada.

Los estándares de aprendizaje son siete niveles donde las capacidades que deben adquirir los estudiantes para lograr las competencias se irán complejizando mientras avanzan de nivel. Estos siete niveles se desarrollan durante toda la Educación Básica según el grado en que se encuentren los estudiantes.

En el caso del segundo grado de primaria E de la I. E. N.° 3037 Gran Amauta, los estudiantes se encuentran en el ciclo III y les corresponde el nivel 3 de los estándares de aprendizaje de la competencia Escribe diversos tipos de textos en lengua materna. Según el Ministerio de Educación del Perú (2016b):

> Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva. Adecúa al propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Organiza y desarrolla lógicamente las ideas en torno a un tema. Establece relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y emplea vocabulario de uso frecuente. Separa adecuadamente las palabras y utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe y explica acerca del uso de algunos recursos ortográficos según la situación comunicativa. (p. 172)

2.4.2.4 Los desempeños

Los desempeños son acciones planificadas que realizan los estudiantes con la supervisión del docente y están relacionadas con los estándares de aprendizaje con el objetivo de desarrollar las competencias correspondientes a su ciclo. De esta manera, los estudiantes demuestran el nivel que han alcanzado. Sirven para orientar a los docentes sobre la evaluación y la planificación en sus sesiones de aprendizaje.

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú (2016a), el estudiante logra el nivel esperado para el ciclo III, en la competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna, cuando realiza los siguientes desempeños:

> • Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo y el destinatario. Recurre a su experiencia previa para escribir.
> • Escribe textos en torno a un tema. Agrupa las ideas en oraciones y las desarrolla para ampliar la información, aunque en ocasiones puede reiterar información innecesariamente. Establece relaciones entre las ideas, como adición y secuencia, utilizando algunos conectores. Incorpora vocabulario de uso frecuente.
> • Utiliza recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, las mayúsculas y el punto final) que contribuyen a dar sentido a su texto. Emplea fórmulas retóricas para marcar el inicio y el final en las narraciones que escribe; asimismo, elabora rimas y juegos verbales.
> • Revisa el texto con ayuda del docente, para determinar si se ajusta al propósito y destinatario, si existen contradicciones que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso de conectores asegura la cohesión entre ellas. También, revisa el uso de los recursos ortográficos empleados en su texto y verifica si falta alguno (como las mayúsculas), con el fin de mejorarlo. (p 173)

2.4.3 La producción de textos en el Currículo Nacional

La producción de textos en el Currículo Nacional se concibe como una competencia necesaria para adquirir conocimientos de diversos ámbitos del saber, a su vez, en muchas ocasiones, es la base para desarrollar competencias socioemocionales. Según el Ministerio de Educación del Perú (2016a):

> Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo […]. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe. Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. (p. 77)

Las capacidades que se combinan o deberían combinarse en el desarrollo de la competencia de producción de textos son las siguientes:

- Adecúa el texto a la situación comunicativa.
- Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
- Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.
- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito.

El Currículo Nacional explica la producción de textos como un conjunto de capacidades puestas en práctica en un contexto determinado y da cuenta de qué capacidades se deben desarrollar para lograr esta competencia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. 1 Tipo de investigación

La presente tesis corresponde a un análisis lingüístico de tipo descriptivo y explicativo sobre la variación en el dominio de elementos esenciales en la producción de textos escritos narrativos en estudiantes de segundo grado de primaria. Se analiza la cohesión y coherencia, inherentes a la macroestructura, mediante los conectivos y la superestructura del texto narrativo, como tipo de texto elegido para el estudio. En el afán de encontrar las causas de la variación en el dominio de los elementos mencionados en textos narrativos, se aplicó un formulario y una prueba a una sección de segundo grado compuesta por 22 estudiantes. El corpus recopilado permitió describir la producción de los textos narrativos de los estudiantes y, gracias a las preguntas del formulario, encontrar respuestas a la variación en el dominio de la coherencia, la cohesión y los conectivos en este tipo de textos. Tanto el análisis descriptivo como la explicación tienen como eje y base a la lingüística textual, la lingüística cognitiva y la lingüística sistémica funcional.

3.2 Área de estudio

La investigación se realizó en Lima Metropolitana. Se tomó como muestra la institución educativa nacional 3037 Gran Amauta (San Martín de Porres).

3.2.1 Caracterización socioeconómica del centro educativo

La institución educativa 3037 Gran Amauta se encuentra en un área urbana ubicada en el distrito de San Martín de Porres. La escuela es pública y cuenta con 159 trabajadores, que atienden en todos los niveles y modalidades, tanto en Educación Básica Regular y Educación Básica Alternativa. Además cuenta con talleres de Electricidad, Industria del Vestido, Carpintería Metálica, Industria Alimentaria, Nutrición, Centro de Cómputo, Departamento de Servicio Social y de Psicología.

De acuerdo al ingreso per cápita por hogares de la zona donde está localizada la escuela, esta se encuentra en el estrato medio (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2020, p. 51).

3.3 Universo

El universo está formado por los estudiantes del segundo grado de la sección E de la institución educativa nacional 3037 Gran Amauta (San Martín de Porres), los cuales suman un total de 22 estudiantes (11 niños y 11 niñas).

3.4 Muestra

La muestra estuvo conformada por 22 estudiantes de la sección E del segundo grado de primaria. Los niños son hispanohablantes.

3.5 Descripción de los instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Formulario

En este apartado se recogió los siguientes datos: nombres y apellidos, edad, grado y sección. Además, se indagó sobre las circunstancias donde los estudiantes se relacionan con textos narrativos (cuentos).

3.5.2 Prueba

Es una actividad que indica que los estudiantes escriban un texto narrativo sobre el primer día que fueron al colegio. Este instrumento tiene como objetivo obtener datos personales de los estudiantes y muestras de la coherencia, la cohesión y los conectivos que emplean en la producción de sus textos narrativos.

3.6 Procedimiento de análisis del corpus

Después de tener las respuestas y las actividades resueltas por los estudiantes mediante el formulario y la prueba, se procedió a la recopilación de material bibliográfico por internet y en varias bibliotecas con el objetivo de encontrar investigaciones similares a la nuestra. Revisamos estas páginas web y bibliotecas para extraer conceptos que nos ayuden a desarrollar el proyecto y la tesis.

Con la presentación y la aprobación del proyecto de tesis, se leyeron las producciones de textos narrativos de los estudiantes para encontrar correlaciones entre la frecuencia de lectura y manejo de la coherencia, la cohesión y los conectivos en los textos narrativos. El análisis se realizó de la siguiente manera:

En primer lugar, se diseñó un constructo para analizar las producciones de textos narrativos de los estudiantes que abarcó dos planos: el cognitivo y el textual. De esta forma se describió el proceso cognitivo de la producción de textos y la organización de proposiciones en el plano textual. Luego se identificó las categorías narrativas en los textos producidos por los estudiantes y se relacionó el nivel de manejo de la coherencia, la cohesión y los conectivos en estos textos con la categoría conocimiento dentro del modelo contextual. Por último, se describió la organización de las proposiciones en el plano textual mediante los conectivos y se determinó cómo influye la categoría conocimiento en el plano cognitivo.

3.6.1 Recopilación de material bibliográfico

- Leímos los libros y las tesis relacionadas con el tema en la Biblioteca de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM.
- Analizamos bibliografía especializada en el CILA y en el INVEL.
- Recopilamos investigaciones en la biblioteca del ILV.
- Creamos un marco teórico coherente con la investigación.
- Elaboramos instrumentos pertinentes a la investigación.

3.6.2 Gestión y trabajo de campo

- Se coordinó el ingreso con las autoridades a la I. E. N.° 3037 Gran Amauta para la recopilación de información. Realizamos una entrevista con el director y la subdirectora para explicar el objetivo de la prueba.

- Se aplicó la prueba en el día y hora establecidos. En esa circunstancia, se ingresó al aula de los estudiantes de segundo grado de la sección E y se aplicó la prueba aproximadamente durante una hora. Esta etapa lo realizamos en un solo encuentro con los estudiantes.

3.6.3 Procesamiento y análisis de datos

- Revisamos los datos recogidos en los formularios y los textos narrativos.
- Organizamos los datos obtenidos.
- Analizamos el corpus tomando en cuenta el marco teórico planteado.
- Confrontamos lo recopilado con la hipótesis.
- Redactamos la primera versión de la tesis.
- Entregamos la primera versión de la tesis a los asesores.
- Aplicamos las indicaciones de las observaciones.
- Presentamos la versión final de la tesis.

3.6.4 Etapas

3.6.4.1 Revisión de fuentes

Las fuentes consultadas están relacionadas con la lingüística textual, la lingüística cognitiva y la lingüística sistémica funcional. Entre los autores más consultados están Teun van Dijk, María Josep Cuenca, Joseph Hilferty y Michael Halliday.

La revisión se realizó en las bibliotecas de diversas instituciones, como las de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Biblioteca Nacional, etcétera. También se consultó documentos recogidos de la Internet de páginas confiables.

3.6.4.2 Elaboración

La elaboración de la tesis inicia con la presentación del proyecto de tesis al asesor asignado por la Escuela de Lingüística, Manuel Eulogio Conde Marcos. Gracias a las valiosas indicaciones del asesor se realizaron ajustes a los instrumentos de recolección de datos, al marco teórico, al procesamiento de datos, al análisis de resultados y a la organización y la redacción de los capítulos. Luego se añadieron las oportunas sugerencias de la doctora Lilia Llanto Chávez y la magíster María Mercedes Gonzales Rodríguez.

3.6.4.3 Presentación final de la tesis

Después de las correcciones correspondientes del asesor, se hizo la presentación final del escrito a la Escuela de Lingüística. Antes de ello se realizó una corrección ortográfica, gramatical y de estilo para lograr una versión formal adecuada. En la etapa previa a la sustentación de la tesis, la doctora Lilia Llanto Chávez y la magíster María Mercedes Gonzales Rodríguez brindaron sus valiosas recomendaciones para darle la forma final a la presente tesis.

3.6.5 Recursos humanos y materiales

3.6.5.1 Recursos humanos

Para la realización de la presente tesis, hemos recibido la valiosa colaboración del doctor Manuel Eulogio Conde Marcos, la doctora Lilia Llanto Chávez, la magíster María Mercedes Gonzales Rodríguez y el licenciado Frank Zavaleta Tejedo.

3.6.5.2 Recursos materiales

Los recursos materiales indispensables para la presente investigación han sido la computadora con conexión a la Internet y los libros relacionados con el objeto de estudio de la tesis. Además, empleamos escritorios, cuadernos, lapiceros, memoria USB, entre otros.

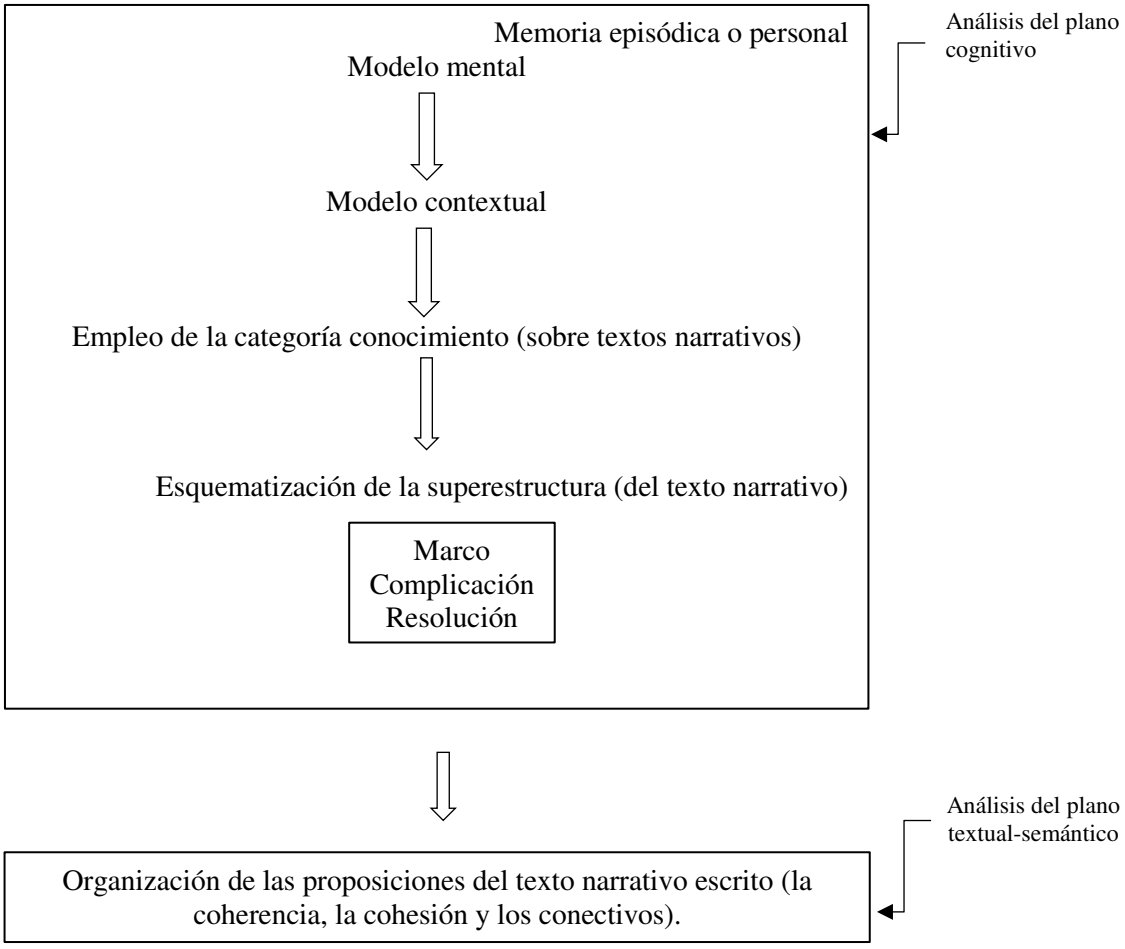
CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

4.1 Análisis de los datos

El análisis de las producciones escritas será como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 9. Constructo teórico para el análisis del corpus.



Nota. Adaptado de Van Dijk, 2012, p. 159.

4.1.1 Análisis del plano cognitivo

4.1.1.1 Análisis del modelo mental

Cada uno de los estudiantes, durante la producción de sus textos escritos en el aula, poseía un modelo mental único y subjetivo sobre los eventos que estaban viviendo. Se puede afirmar que este modelo mental fue comparado con otros relacionados con pruebas que consisten en la producción de textos.

4.1.1.2 Análisis del modelo contextual

Proponemos las siguientes categorías del modelo contextual de cada estudiante de segundo grado al iniciar su producción escrita del texto narrativo:

4.1.1.2.1 El Yo

La categoría Yo en el modelo contextual realiza las siguientes representaciones subjetivas:

- **Representación subjetiva de la situación comunicativa**

- Los participantes: el Yo (cada estudiante que escribe el texto) y los demás participantes (profesora, auxiliar, compañeros, etcétera).
- Escenario: el salón de clases y el día 2 de diciembre de 2018 por la mañana.
- Conocimiento: cada estudiante conoce el inicio, el desarrollo y el final de este tipo de llenado de formularios y pruebas. Este conocimiento se debe al estar expuesto a diversas pruebas sobre la producción de textos en el colegio.

- **Representación subjetiva del discurso (texto escrito)**

- Los participantes: el Yo (cada estudiante que escribe el texto) y los demás participantes (padres, nuevos amigos, profesores, entre otros).
- Escenario: el salón de clases y el primer día de ingreso al colegio.

- Conocimiento: cada estudiante conoce, en mayor o menor medida, la superestructura, las categorías narrativas (marco, complicación y resolución) y los conectivos característicos de los textos narrativos.

4.1.1.3 El empleo de la categoría conocimiento

La categoría conocimiento es muy importante en el análisis de nuestra tesis, ya que el conocimiento que los estudiantes posean sobre la coherencia, la cohesión y los conectivos en el texto narrativo y sus categorías, según nuestra hipótesis, se evidenciará en sus producciones escritas.

La encuesta aplicada para conocer el modo en que cada estudiante adquiere su conocimiento sociocultural sobre las características del texto narrativo varía según el grupo al que pertenezcan: A (no leo cuentos en la semana en mi casa), B (algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa), C (varias veces leo cuentos en la semana en mi casa) o D (todos los días leo cuentos en la semana en mi casa).

4.1.1.4 Análisis de la coherencia, la cohesión y los conectivos

En esta sección analizaremos la coherencia, la cohesión y los conectivos en las categorías narrativas (marco, complicación y resolución) del texto narrativo producidos por los estudiantes.

A continuación se muestra en la tabla la cantidad de estudiantes que pertenecen a cada grupo:

Categoría	Número de estudiantes
A. No leo cuentos en la semana en mi casa.	4
B. Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	10
C. Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	1
D. Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	8

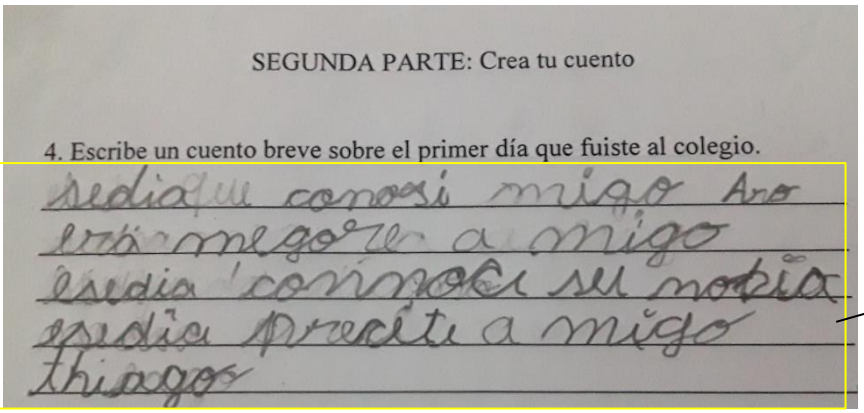
4.1.1.4.1 Grupo A

En este grupo se encuentran los estudiantes que marcaron con un aspa en la alternativa "no leo cuentos en la semana en mi casa" en la primera parte de la prueba.

4.1.1.4.1.1 La coherencia, la cohesión y los conectivos en las categorías narrativas

Este grupo de estudiantes, como se aprecia en sus producciones de textos narrativos, no demuestra un dominio de la superestructura de un cuento breve, por consiguiente, el empleo de las categorías marco, complicación y resolución no son empleadas en su totalidad.

En sus producciones se distingue la categoría marco con poca claridad y con un escaso conocimiento de sus características, ya que los estudiantes solo hacen alusión a las personas y el tiempo de forma indirecta.


SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

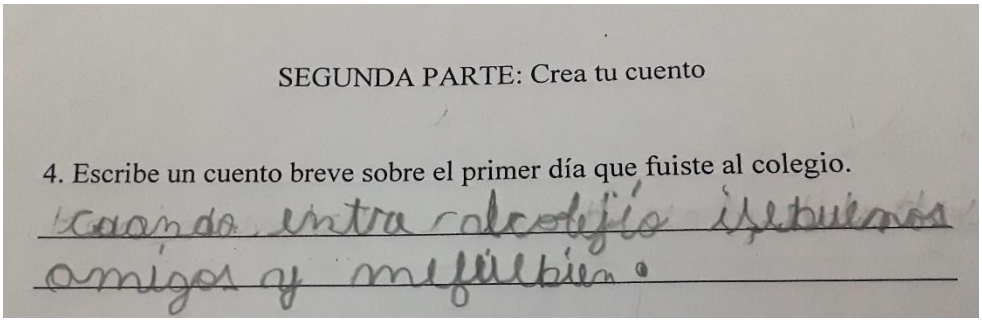
4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Solo se aprecia el marco con poca claridad.

4.1.1.4.1.1.1 La coherencia

La coherencia entre las proposiciones que conforman los textos narrativos se produce gracias a que los hechos descritos en los escritos giran en torno a la macroestructura o tema dado a conocer al inicio de la sesión de clases: el primer día de asistencia al colegio.

A continuación presentamos un ejemplo que forma parte del grupo A.


SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Cuando entre al colegio hice buenos amigos y me fue bien.

En el ejemplo se aprecian tres proposiciones:
Proposición 1: cuando entré al colegio
Proposición 2: hice buenos amigos
Proposición 3: me fue bien

- Coherencia entre significados

En las tres proposiciones los significados giran en torno a la macroestructura predeterminada.

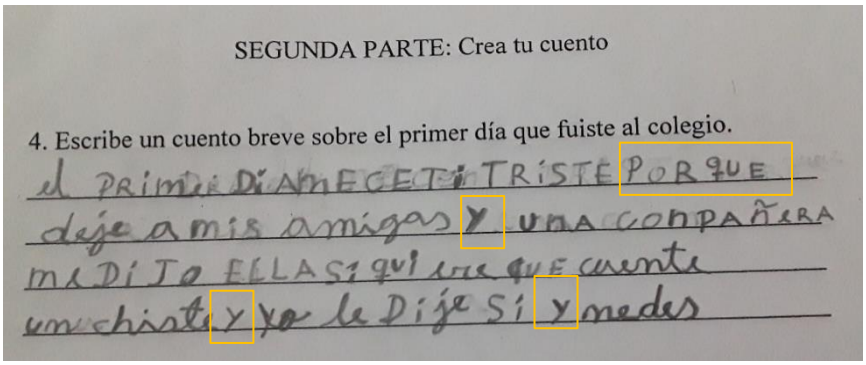
- La coherencia entre las extensiones

Se aprecian las siguientes conexiones:
- Entre el sujeto y el verbo en las proposiciones: (yo) entré, (yo) hice y (yo) fue.
- Concordancia entre el sustantivo y el adjetivo: buenos amigos.

4.1.1.4.1.1.2 Los conectivos

El conectivo empleado en el grupo A es el polifuncional y el de condicional real. El conectivo polifuncional expresa en todos los casos la idea de adición. Los conectivos temporales de posterioridad, que mostrarían transiciones entre el marco y la

complicación, así como la complicación y la resolución, como, por ejemplo, luego, después, finalmente, etcétera, no son empleados en las producciones de los textos narrativos de este grupo. Esto se debe, según la hipótesis planteada en la tesis, a la poca exposición sociocultural a cuentos u otros textos narrativos.


SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

el PRIMER DIA ME CETI TRISTE PORQUE
deje a mis amigas Y UNA COMPAÑERA
me DIJO ELLA SI qui ere QUE cuente
un chiste Y yo le Dije Si Y me des

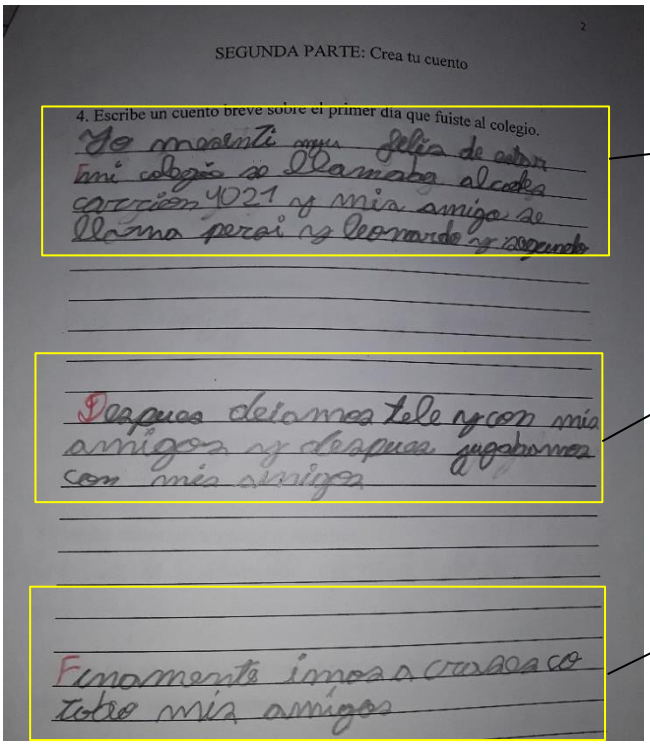
Se aprecian los conectivos en el marco; sin embargo, no se emplean como enlaces entre las categorías narrativas.

4.1.1.4.2 Grupo B

En este grupo se encuentran los estudiantes que marcaron con un aspa en la alternativa "algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa" en la primera parte de la prueba.

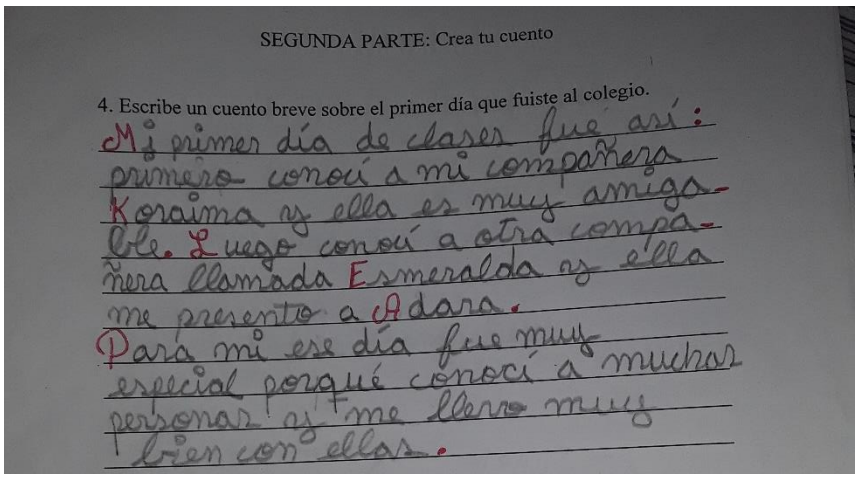
4.1.1.4.2.1 La coherencia, la cohesión y los conectivos en las categorías narrativas

Este grupo de estudiantes, como se aprecia en sus producciones de textos narrativos, demuestra un dominio de la superestructura de un cuento breve, por consiguiente, el empleo de las categorías marco, complicación y resolución son empleadas en su totalidad. En sus producciones se distinguen con claridad la categoría marco, complicación y resolución y un conocimiento regular de las características del marco y mediano de la complicación y la resolución.



4.1.1.4.2.1.1 La coherencia

La coherencia entre las proposiciones que conforman los textos narrativos se produce gracias a que los hechos descritos en los escritos giran en torno a la macroestructura o tema dado a conocer al inicio de la sesión de clases: el primer día de asistencia al colegio. A continuación presentamos un ejemplo que forma parte del grupo B.



En el ejemplo se aprecian ocho proposiciones:

Proposición 1: mi primer día de clases fue así

Proposición 2: primero conocí a mi compañera Koraima

Proposición 3: ella es muy amigable

Proposición 4: conocí a otra compañera llamada Esmeralda

Proposición 5: ella me presentó a Adara

Proposición 6: para mí ese día fue muy especial

Proposición 7: conocí a muchas personas

Proposición 8: me llevo muy bien con ellas

- Coherencia entre significados

En las 8 proposiciones, los significados giran en torno a la macroestructura predeterminada.

- La coherencia entre las extensiones

Se aprecian las siguientes conexiones:

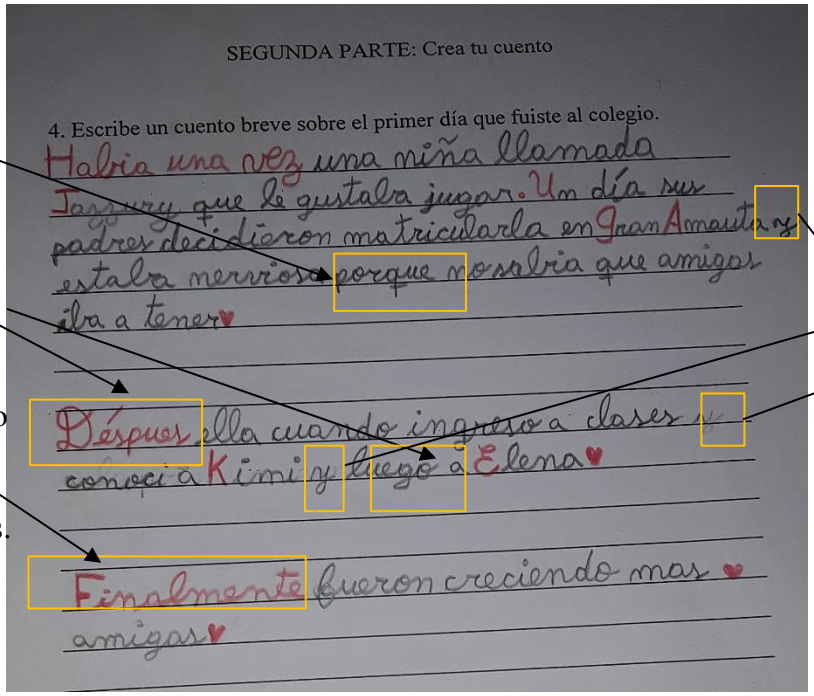
- Entre el sujeto y el verbo en las proposiciones: (yo) conocí, ella me presentó, ese día fue, me llevo.

- Concordancia entre el sustantivo y el adjetivo: ella es muy amigable, ese día fue muy especial.

- Concordancia entre el sustantivo y aposición: compañera Koraima.

4.1.1.4.2.1.2 Los conectivos

El conectivo empleado en el grupo B es el polifuncional, el de condicional real y el conectivo temporal de posterioridad. El conectivo polifuncional expresa en casi todos los casos la idea de adición. Los conectivos temporales de posterioridad aparecen y marcan las transiciones entre el marco y la complicación, así como la complicación y la resolución, como, por ejemplo, luego, después, finalmente, etcétera, son empleados en las producciones de los textos narrativos de este grupo, inclusive dejan uno o dos renglones para indicar la aparición de las categorías narrativas. Esto se debe, según la hipótesis planteada en la tesis, a la exposición sociocultural frecuente a cuentos u otros textos narrativos.

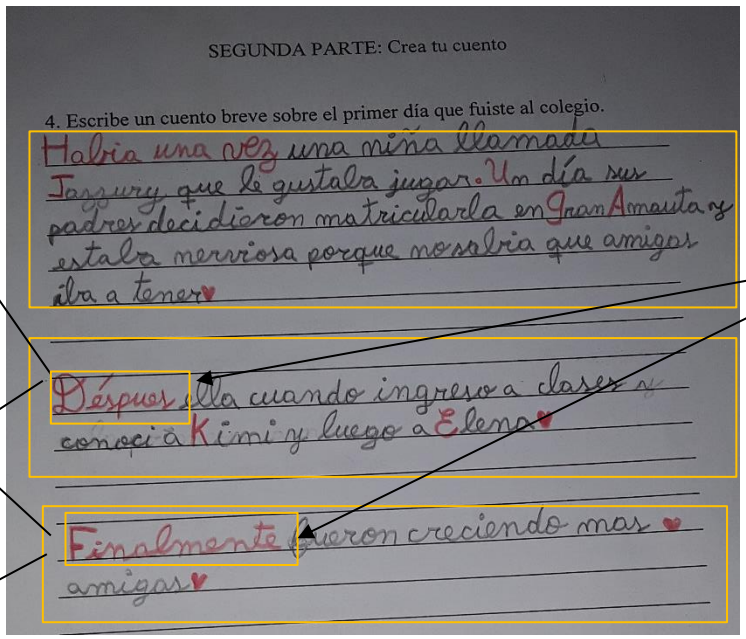


Se aprecia el conectivo de condicional real.

Se aprecia que el conectivo temporal de posterioridad se usa tanto como nexo entre proposiciones como nexo entre categorías narrativas.

Se aprecia que el conectivo conjuntivo polifuncional expresa adición y temporalidad.

El grupo B, así como los grupos C y D, que veremos más adelante, muestran un mayor dominio en el uso de los conectivos que el grupo A. También se aprecia el empleo de estos conectivos no solo para establecer relaciones entre proposiciones sino también entre categorías narrativas, como se aprecia a continuación:



Categoría narrativa marco

Categoría narrativa complicación

Categoría narrativa resolución

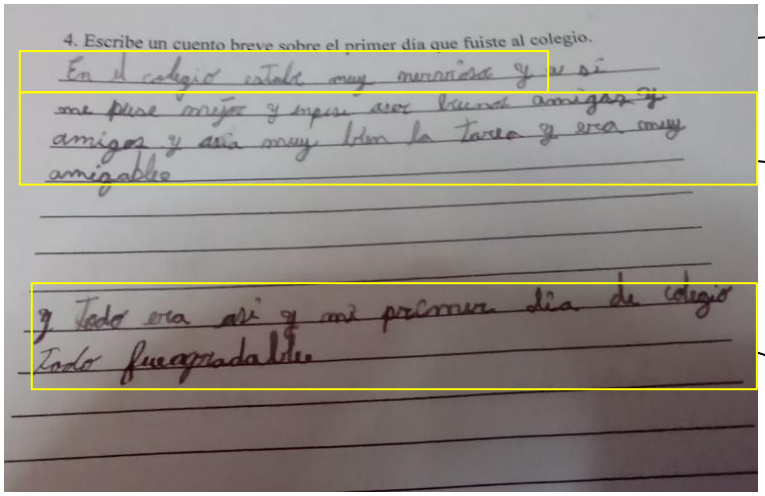
Los conectivos *después* y *finalmente* establecen una relación de continuidad entre las categorías narrativas del texto narrativo.

4.1.1.4.3 Grupo C

En este grupo se encuentran los estudiantes que marcaron con un aspa en la alternativa "varias veces leo cuentos en la semana en mi casa" en la primera parte de la prueba.

4.1.1.4.3.1 La coherencia, la cohesión y los conectivos en las categorías narrativas

A este grupo pertenece un estudiante y, como se aprecia en su producción del texto narrativo, demuestra un dominio de la superestructura de un cuento breve, por consiguiente, el empleo de las categorías marco, complicación y resolución son empleadas en su totalidad. En sus producciones se distinguen con claridad las categorías marco, complicación y resolución y un conocimiento regular de las características del marco y mediano de la complicación y la resolución.



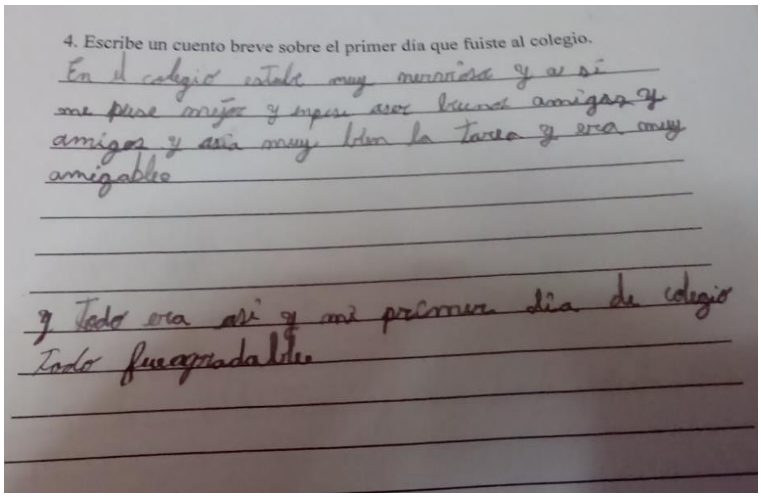
Se aprecia dominio de la categoría marco.

Se aprecia dominio de la categoría complicación.

Se aprecia dominio de la categoría resolución.

4.1.1.4.3.1.1 La coherencia

Con respecto a la coherencia entre las proposiciones que conforman el texto narrativo producido por el único estudiante que conforma este grupo, se aprecia un buen manejo de las conexiones entre los significados. A continuación presentamos un ejemplo que forma parte del grupo C.



En el ejemplo se aprecian siete proposiciones:

Proposición 1: en el colegio estaba muy nervioso

Proposición 2: me puse mejor

Proposición 3: empecé a hacer buenos amigos y amigas

Proposición 4: hacía muy bien la tarea

Proposición 5: era muy amigable

Proposición 6: todo era así

Proposición 7: mi primer día de colegio todo fue agradable

- Coherencia entre significados

En las siete proposiciones, los significados giran en torno a la macroestructura predeterminada.

- La coherencia entre las extensiones

Se aprecian las siguientes conexiones:

- Entre el sujeto y el verbo en las proposiciones: (yo) estaba, me puse, (yo) empecé, (yo) hacía, (yo) era, todo era así, todo fue.

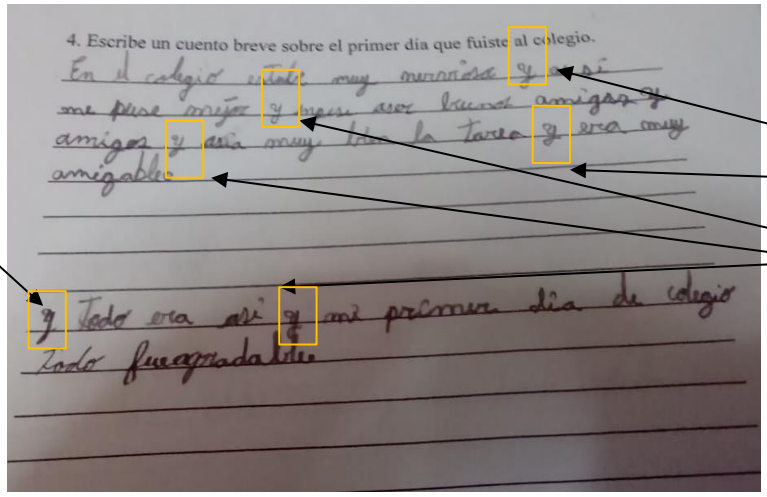
- Concordancia entre el sustantivo y el adjetivo: buenos amigos y amigas, todo fue agradable.

4.1.1.4.3.1.2 Los conectivos

El conectivo empleado por el estudiante que conforma el grupo C es el polifuncional, en este caso expresa adición y posterioridad. También aparece para marcar la transición entre

la complicación y la resolución. Esto se debe, según la hipótesis planteada en la tesis, a la exposición sociocultural frecuente a cuentos u otros textos narrativos.

Se aprecia que el conectivo polifuncional expresa la idea de posterioridad y, además, marca la transición entre la complicación y la resolución.



Se aprecia que el conectivo conjuntivo polifuncional expresa adición y temporalidad.

El grupo C, así como los grupos B y D, que veremos más adelante, muestran un mayor dominio en el uso de los conectivos que el grupo A. También se aprecia el empleo de estos conectivos no solo para establecer relaciones entre proposiciones sino también entre categorías narrativas.

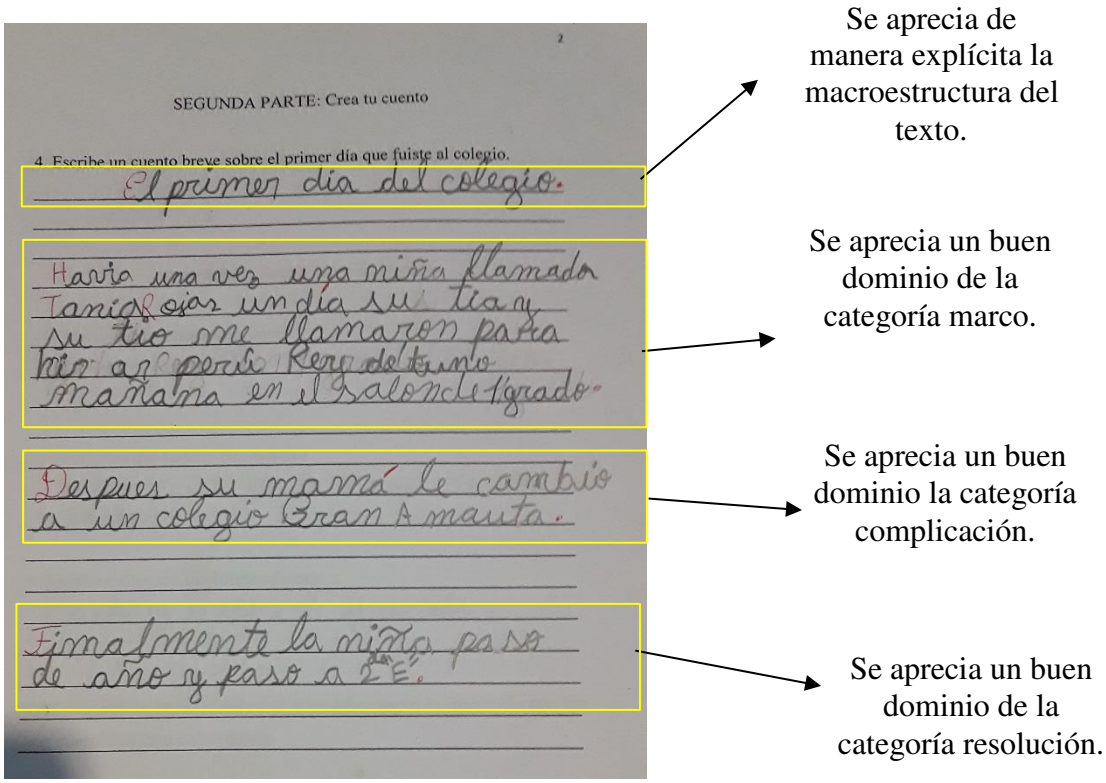
4.1.1.4.4 Grupo D

En este grupo se encuentran los estudiantes que marcaron con un aspa en la alternativa "Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa" en la primera parte de la prueba.

4.1.1.4.4.1 La coherencia, la cohesión y los conectivos en las categorías narrativas

Los textos narrativos producidos por los estudiantes de este grupo muestran un conocimiento claro de las categorías narrativas de este tipo de textos.

Este conocimiento explícito de las categorías narrativas se debe, según nuestra hipótesis, a la continua exposición sociocultural a cuentos y textos narrativos; es decir, las categorías son recuperables rápida y claramente por la memoria episódica. Inclusive ponen el título para explicitar la macroestructura del texto.



4.1.1.4.4.1.1 La coherencia

La coherencia entre las proposiciones que conforman los textos narrativos se produce gracias a que los hechos descritos en los escritos giran en torno a la macroestructura o tema dado a conocer al inicio de la sesión de clases: el primer día de asistencia al colegio. A continuación presentamos un ejemplo que forma parte del grupo D.

En el ejemplo se aprecian cuatro proposiciones:

Proposición 1: había una vez una niña llamada Tania Rojas

Proposición 2: un día su tía y su tío me llamaron para ir al Perú, en el turno mañana en el salón de primer grado

Proposición 3: su mamá la cambió al colegio Gran Amauta

Proposición 4: la niña pasó de año

- Coherencia entre significados

En las cuatro proposiciones, los significados giran en torno a la macroestructura predeterminada.

- La coherencia entre las extensiones

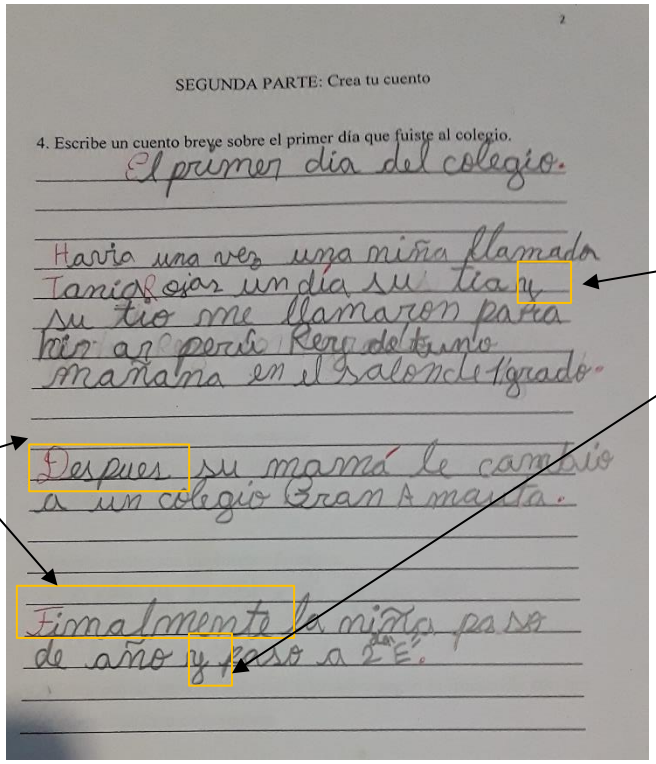
Se aprecian las siguientes conexiones:

- Entre el sujeto y el verbo en las proposiciones: una niña llamada, me llamaron, su mamá la cambió, la niña pasó.

- Concordancia entre el sustantivo y el adjetivo: primer grado.

4.1.1.4.4.1.2 Los conectivos

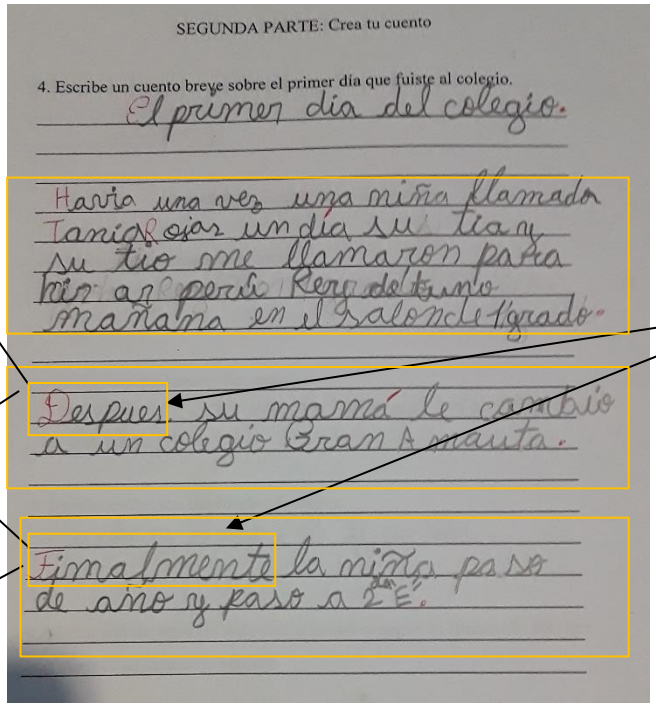
El conectivo empleado en el grupo D es el polifuncional, el de condicional real y el conectivo temporal de posterioridad. El conectivo polifuncional expresa en casi todos los casos la idea de adición. Los conectivos temporales de posterioridad aparecen y muestran las transiciones entre el marco y la complicación, así como la complicación y la resolución, como, por ejemplo, luego, después, finalmente, etcétera, son empleados en las producciones de los textos narrativos de este grupo, inclusive dejan uno o dos renglones para indicar la aparición de las categorías narrativas. Esto se debe, según la hipótesis planteada en la tesis, a la exposición sociocultural frecuente a cuentos u otros textos narrativos.



Se aprecia que el conectivo temporal de posterioridad se usa tanto como nexo entre proposiciones como nexo entre categorías narrativas.

Se aprecia que el conectivo conjuntivo polifuncional expresa adición.

El grupo D, así como los grupos B y C, muestran un mayor dominio en el uso de los conectivos que el grupo A. También se aprecia el empleo de estos conectivos no solo para establecer relaciones entre proposiciones, sino también entre categorías narrativas, como se aprecia a continuación:



Categoría narrativa marco

Categoría narrativa complicación

Categoría narrativa resolución

Los conectivos *después* y *finalmente* establecen una relación de continuidad entre las categorías narrativas del texto narrativo.

A continuación, se presenta una rúbrica con cuatro niveles (escaso, regular, bueno y muy bueno) sobre el conocimiento de las categorías narrativas de los cuatro grupos de estudiantes categorizados según su exposición a la lectura (“no leo cuentos en la semana en mi casa”, “algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa”, “varias veces leo cuentos en la semana en mi casa” y “todos los días leo cuentos en la semana en mi casa”).

Exposición a cuentos	Estudiantes	Conocimiento de la categoría narrativa marco	Conocimiento de la categoría narrativa complicación	Conocimiento de la categoría narrativa resolución
No leo cuentos en la semana en mi casa.	4	Regular	Escaso	Escaso
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	10	Bueno	Regular	Regular
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	1	Bueno	Bueno	Bueno
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	8	Muy bueno	Muy bueno	Muy bueno

Tabla 1. Conocimiento de la categoría narrativa marco

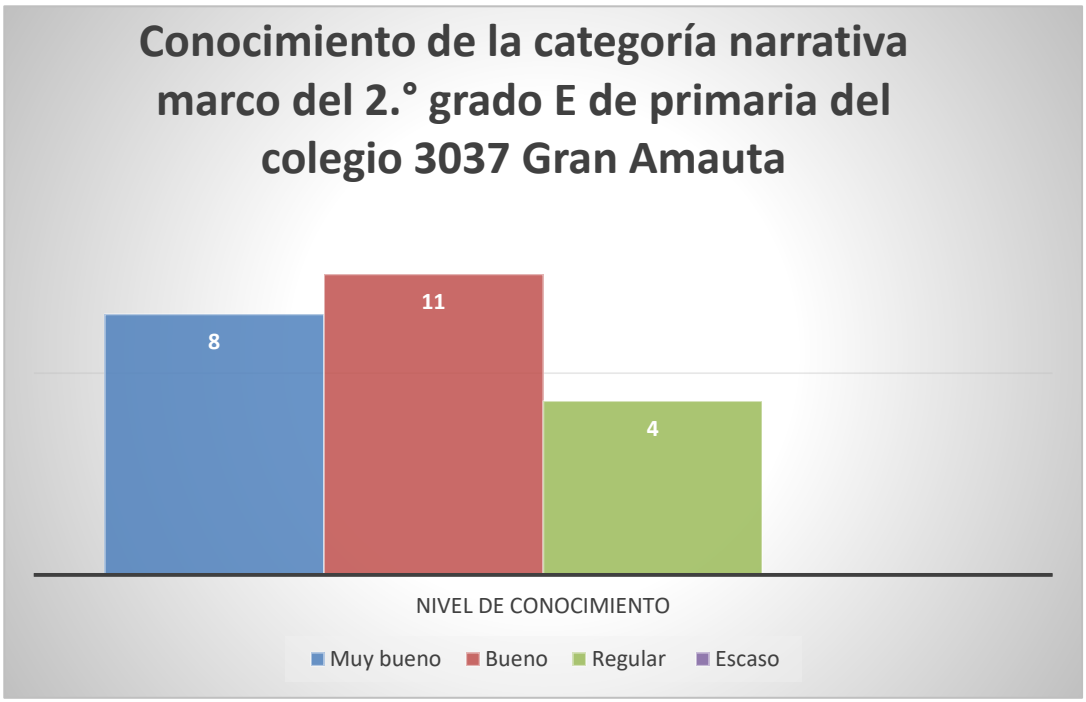


Tabla 2. Conocimiento de la categoría narrativa complicación

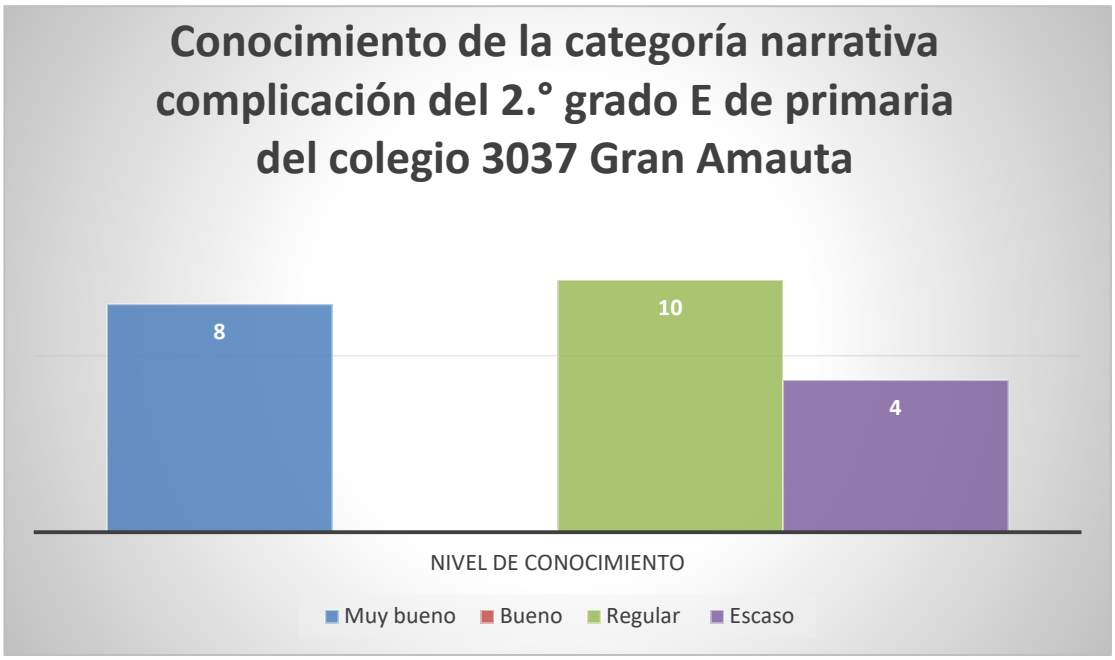
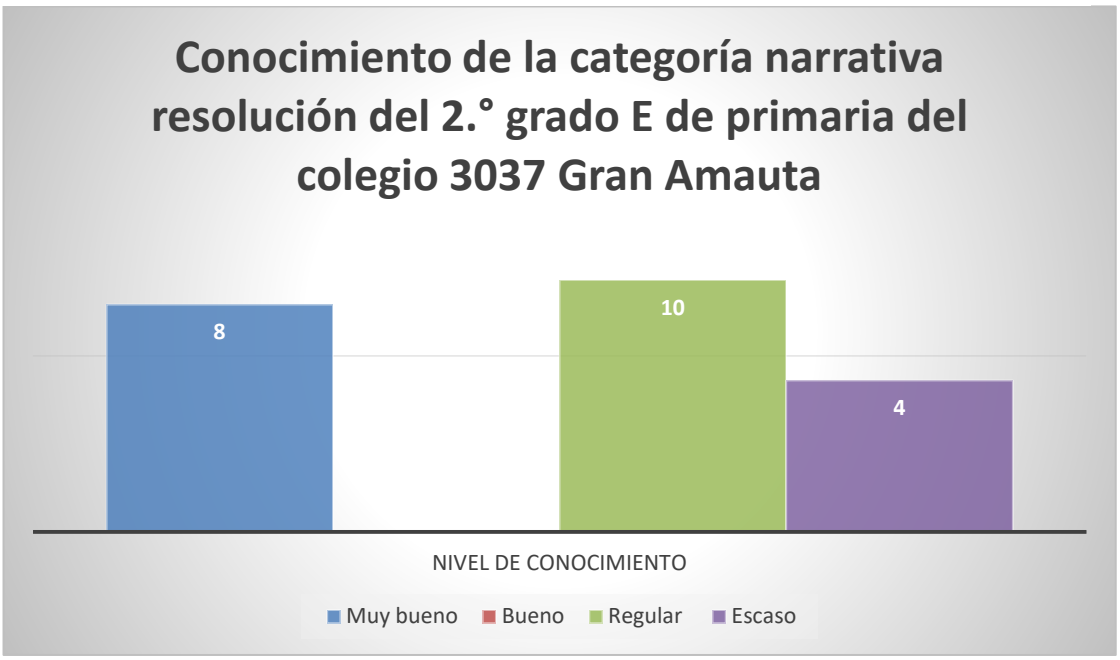


Tabla 3. Conocimiento de la categoría narrativa resolución



4.2 Frecuencia de uso de conectivos

4.2.1 Frecuencia de uso del conectivo conjuntivo polifuncional

A continuación se presenta el análisis de la frecuencia del empleo del conectivo polifuncional de los estudiantes en sus producciones escritas de textos narrativos.

Exposición a cuentos	**Estudiantes**	**Aparición del conectivo *y***	**Significado equivalente**
No leo cuentos en la semana en mi casa.	4	4	Temporal de posterioridad 3 Adición 1
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	10	49	Temporal de posterioridad 5 Adición 44
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	1	7	Temporal de posterioridad 6 Adición 1
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	8	24	Temporal de posterioridad 6 Adición 18

Se aprecia un mayor empleo de conectivos polifuncionales en los grupos de estudiantes que tienen mayor exposición a la lectura de cuentos en su casa o la escuela.

4.2.2 Frecuencia de uso de los conectivos de condicional real y temporal de posterioridad

A continuación se presentan el análisis de la frecuencia del empleo de los conectivos de condición real y temporal de posterioridad de los estudiantes en sus producciones escritas de cuentos.

Exposición a cuentos	Estudiantes	Condicional real	Temporal de posterioridad
No leo cuentos en la semana en mi casa.	4	Porque 1	Luego 0 Después 0 Finalmente 0
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	10	Porque 2	Luego 2 Después 5 Finalmente o al final 3
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	1	Porque 0	Luego 0 Después 0 Finalmente 0
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	8	Porque 1	Luego 2 Después 3 Finalmente 1

Se aprecia un mayor empleo de conectivos de condicional real y, sobre todo, temporal de posterioridad en los grupos de estudiantes que tienen mayor exposición a la lectura de cuentos en su casa o la escuela.

CAPÍTULO V

INTERPRETACIÓN DEL ANÁLISIS Y DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo interpretaremos el análisis de los datos y los resultados. El análisis de los resultados concuerda con las hipótesis planteadas:

1. Los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.º 3037 Gran Amauta emplean la cohesión, coherencia y los conectivos en sus producciones de textos narrativos según el nivel de conocimiento que poseen sobre estos.

2. El modelo contextual y la categoría conocimiento influyen en gran proporción en el nivel de dominio de la cohesión, la coherencia y los conectivos en la producción de textos narrativos de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I. E. N.° 3037 Gran Amauta.

La interpretación de los datos y los resultados serán explicados mediante los aspectos cognitivo, textual y funcional, así como los criterios del Currículo Nacional para evaluar la producción escrita.

5.1 Aspecto cognitivo

5.1.1 El modelo mental

Se constata que el modelo mental de cada uno de los estudiantes sobre lo que vivieron durante la aplicación de la prueba fue único y subjetivo, ya que se evidencia la influencia de sus experiencias socioculturales y cognitivas particulares en sus producciones escritas.

5.1.2 El modelo contextual

El modelo contextual que hemos postulado nos permitió analizar, a partir de la representación subjetiva de la situación comunicativa y del discurso, los elementos que intervinieron en el plano cognitivo previo a la producción de los textos narrativos.

En la representación subjetiva de la situación comunicativa, se aprecia un conjunto de categorías prototípicas de una prueba de producción escrita que los estudiantes del segundo grado de primaria de la I. E. N.° 3037 Gran Amauta conocen gracias a sus experiencias en la escuela.

En la representación subjetiva del discurso (texto escrito), los estudiantes emplearon un conjunto de categorías prototípicas en la producción de textos narrativos. La categoría conocimiento fue la que influenció en mayor medida en la representación subjetiva del discurso y se reflejó en la producción del texto narrativo.

La categoría conocimiento se evidenció en el empleo de la coherencia, la cohesión y los conectivos en las categorías narrativas (marco, complicación y resolución). Cada grupo de estudiantes mostró un nivel de conocimiento que se reflejó en sus producciones escritas: los grupos con más exposición a los textos narrativos mostraron un nivel más alto al de los que tuvieron menos exposición. Esto se debe a que la categoría conocimiento está relacionada con la memoria episódica o personal; es decir, los estudiantes, con mayor nivel de manejo de las categorías narrativas y su coherencia y cohesión, tuvieron a su disposición rápidamente en la memoria episódica el prototipo de cómo inicia, se desarrolla y finaliza un texto narrativo.

Según los datos recopilados en las pruebas, dentro de la categoría conocimiento, la forma de lograr la coherencia y la cohesión del texto narrativo se fijó, de forma más sólida, en la memoria episódica de los estudiantes que indicaron que leían más textos narrativos en la semana.

5.1.3 Las categorías narrativas

La conceptualización de las categorías narrativas está a disposición de todos los estudiantes que participaron en la aplicación de la prueba. Esto se debe a que en los niveles de inicial y primaria el texto narrativo es por excelencia el leído por los estudiantes. Además, sus categorías narrativas son explicadas de forma explícita y son denominadas, generalmente, como inicio, desarrollo y desenlace. Sin embargo, como se evidencia en la prueba y en la sección de producción escrita, el rendimiento de los estudiantes varía. Algunos son competentes en la coherencia y la cohesión de las categorías narrativas y otros no.

Aunque todos los estudiantes en la escuela están expuestos a textos narrativos y a la explicación de su estructura, los grupos varían en su rendimiento al escribirlos. Esto se debe a que la categoría conocimiento del modelo contextual con respecto a la representación subjetiva del discurso varía debido a las circunstancias socioculturales de cómo se ha relacionado el estudiante con el texto narrativo.

El Currículo Nacional exige a los docentes la lectura y la explicación de las partes del texto narrativo, sin embargo, en vista de los resultados, no es suficiente para que todos los estudiantes lo escriban como se espera en el nivel de logro. Si relacionamos la encuesta de la prueba aplicada y el rendimiento en la escritura de los textos, entonces notaremos que los que leen con más constancia textos narrativos en su hogar o escuela obtienen un mejor rendimiento. Los que leen con más constancia muestran un dominio alto en la coherencia y cohesión de las categorías narrativas.

5.2 Aspecto textual

5.2.1 La coherencia

En los textos narrativos producidos por los estudiantes de los cuatro grupos se observa un nivel distinto en el logro de la coherencia. Esta se construye alrededor de la macroestructura o tema planteado en la sección de la prueba donde deben escribir un texto sobre el primer día de asistencia al colegio. En las producciones de textos de los grupos

que afirman leer con más constancia en la semana textos narrativos se observan proposiciones más cohesionadas. Los que afirman que leen pocas veces a la semana muestran dificultad en la cohesión de las secuencias de proposiciones.

Existe coincidencia entre los que muestran poco dominio de las categorías narrativas, dificultad para cohesionar proposiciones y los que leen textos narrativos con menos constancia. Esta coincidencia se debe a que el poco dominio en la cohesión de secuencias de proposiciones que conforman las categorías narrativas implicaría plantear con dificultad microestructuras para cada una de ellas (marco, complicación y resolución) y, por consiguiente, también para cohesionarlas. En cambio, los que dominan la cohesión de secuencias de proposiciones que conforman las categorías narrativas plantean microestructuras correspondientes a cada una con proposiciones mejor cohesionadas.

5.2.2 Los conectivos

En las producciones escritas de los estudiantes, la cantidad de conectivos y sus funciones son empleadas de forma diferente según el grupo al que pertenece cada estudiante. Los que pertenecen a los grupos B, C y D emplean más conectivos que los del grupo A. Esto se debe al mayor dominio de la cohesión de secuencias de proposiciones que conforman las categorías narrativas y a la coherencia en torno a la macroestructura y las microestructuras.

En el grupo A se emplea con más frecuencia el conectivo polifuncional *y* con el significado de adición casi de forma exclusiva, en cambio, en los demás grupos (B, C y D) el conectivo polifuncional expresa otras ideas, como la de posterioridad. La diferencia más significativa entre los que leen con más frecuencia en la semana y los que leen menos, con respecto a los conectivos empleados, es la cantidad, pues los primeros produjeron textos más extensos que los segundos. Al ser más extensos los textos se emplean más y diversos conectivos para lograr la cohesión entre las proposiciones mediante estas expresiones morfosintácticas.

Con respecto al empleo de los conectivos, para enlazar las categorías narrativas de los textos narrativos, los estudiantes del grupo A no los emplean con esa función. Esto se debe al escaso manejo de las categorías narrativas del texto narrativo, que se observó en sus producciones escritas, y, por consiguiente, a la poca necesidad de conectarlos mediante conectivos, incluso, en algunos casos, solo escribieron el inicio del relato, por lo cual no tuvieron la necesidad de emplear conectivos que unieran la siguiente categoría narrativa. Por otra parte, los demás grupos (B, C y D) emplearon los conectivos de condicional real y los conectivos temporales de posterioridad para unir las categorías narrativas. Esto se debe a que la categoría conocimiento del modelo contextual recupera rápidamente, gracias a la memoria episódica, las conceptualizaciones de las categorías narrativas. De esta manera, la representación subjetiva del discurso que los estudiantes de los grupos B, C y D se dispusieron a realizar requirió de diversos tipos de conectivos (polifuncional, condicional real y temporal de posterioridad) para estructurar el texto narrativo con cohesión y coherencia.

5.3 Aspecto funcional

En las producciones escritas de los estudiantes, la construcción de significados parte del tema propuesto en la prueba: el primer día de asistencia al colegio. Además, los estudiantes de los cuatro grupos identificaron el género del texto que escribieron y el registro (situación social específica) en que se encontraban.

Con respecto a las diferencias observadas en las producciones escritas, podemos interpretar el poco conocimiento del tipo de género (narrativo) por parte del grupo A, debido a la poca constancia en la lectura de textos narrativos durante la semana.

Al realizarse este tipo de producción de textos en registros específicos, como la escuela, se puede suponer que la explicación explícita de las características de las partes y el propósito (cautivar) de este género no fue suficiente en el grupo A.

En cuanto a los demás grupos (B, C y D) podemos afirmar que el conocimiento del tipo de género y el propósito fueron suficientes para producir significados coherentes y entendibles. Esto se debe a la frecuencia semanal de lectura en sus casas o colegio.

5.4 Criterios de evaluación del Currículo Nacional

El Currículo Nacional realiza una evaluación a partir de las producciones escritas de los estudiantes. Emplea criterios con diversos niveles de complejidad dependiendo del grado donde se encuentren los estudiantes.

Creemos oportuno indicar las diferencias entre el análisis y la interpretación de las producciones escritas desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la lingüística textual, la lingüística sistémica funcional y lo que propone el Currículo Nacional. A continuación presentamos un cuadro comparativo para visualizar mejor las diferencias:

	Diferencias de análisis e interpretación	
	Lingüística cognitiva, textual y funcional	**Currículo Nacional**
Constructo teórico para analizar las producciones escritas.	Proponen un constructo teórico para iniciar el análisis de las producciones escritas.	No propone un constructo teórico para iniciar el análisis de las producciones escritas.
Análisis desde el plano cognitivo de la producción escrita.	Se realiza un análisis explícito del plano cognitivo de las producciones escritas.	No se realiza un análisis explícito del plano cognitivo de las producciones escritas.
Análisis desde la perspectiva de la lingüística textual y la lingüística funcional.	Se realiza un análisis explícito de la coherencia y cohesión. Así como el análisis de la función del texto producido.	No se realiza un análisis explícito de la estructura y las funciones de las producciones escritas.
Interpretación del análisis desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la lingüística textual y lingüística cognitiva.	Se realiza una interpretación del análisis cognitiva, textual y funcional con la intención de lograr un diagnóstico de lo que debe mejorar el estudiante en sus producciones escritas.	Se realiza una interpretación a partir del nivel de estándar de aprendizaje que ha logrado el estudiante en sus producciones escritas.

Como se puede apreciar en el cuadro comparativo, el análisis y la interpretación de las producciones de los textos narrativos de los estudiantes que propone la presente tesis abarca más aspectos que el Currículo Nacional. Esta comparación es válida, ya que esta tesis pretende, más allá de confirmar la hipótesis, aportar a la educación nacional mediante un método desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la lingüística textual y la lingüística sistémica funcional en cuanto al análisis y la interpretación de la producción de textos narrativos. Es así que mediante el cuadro comparativo observamos una insuficiencia en cuanto al análisis y la interpretación de las producciones escritas de los estudiantes en el Currículo Nacional, pues el análisis y la interpretación de los aspectos

cognitivos, textuales y funcionales no son explícitos ni para el docente ni para el estudiante.

En el Currículo Nacional se espera que un estudiante logre un determinado nivel de competencia en la producción de textos escritos, pero no se indica al docente de forma explícita cómo lograr estos objetivos ni con qué base teórica.

A partir del análisis y la interpretación realizada de las producciones de los textos narrativos de los estudiantes del segundo grado E de la I. E. N.° 3037 Gran Amauta, podemos afirmar que el método expuesto en el análisis y la interpretación también puede ser aplicado a otros tipos de textos, con las variantes necesarias que exige cada uno de estos.

CONCLUSIONES

A través de los cinco capítulos de la presente tesis, hemos explicado la importancia del análisis de las producciones escritas de textos narrativos desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la lingüística textual y la lingüística sistémica funcional. También hemos analizado las producciones e interpretado los resultados. Por esta razón, consideramos necesario presentar las siguientes conclusiones:

1. En la presente tesis, se ha afirmado que los estudiantes dominan una modalidad oral interlocutiva antes de empezar la escolaridad. Esta aclaración es oportuna, ya que este estudio se circunscribe al análisis de la variación del dominio del uso de la modalidad monolocutiva; es decir, a la producción escrita individual de textos narrativos. Es así que podemos concluir que algunos estudiantes presentan dificultad en el uso de la modalidad monolocutiva.

2. En las producciones de los cuatro grupos de estudiantes (A, B, C y D), se aprecian diferencias en el dominio de la coherencia y cohesión en las secuencias de proposiciones que conforman a las categorías narrativas. La diferencia más evidente se produce entre el grupo A y el resto de grupos. El grupo A está conformado por los estudiantes que contestaron que no leían cuentos en la semana en su casa. Esta característica del grupo A es esperable, ya que no se relacionan continuamente con la lectura de textos narrativos, donde mejorarían la coherencia y cohesión en las secuencias de proposiciones que conforman a las categorías narrativas. Una explicación plausible es la dificultad de recuperar de la memoria a largo plazo las secuencias de proposiciones prototípicas de las categorías narrativas. Esto no sucede con los demás grupos (B, C y D), los cuales sí muestran un dominio en la coherencia y cohesión en las secuencias de proposiciones que conforman a las categorías narrativas, ya que se relacionan con textos narrativos de forma continua, de esta forma las características de estos textos son rápidamente recuperadas de la memoria episódica.

3. El modelo contextual de los estudiantes que conforman los cuatro grupos es parecido, ya que la representación subjetiva de la situación comunicativa y del discurso parten

de experiencias compartidas en el aula de clases y en sus hogares. La diferencia que resalta, por la influencia en sus producciones escritas, es la categoría conocimiento, ya que algunos estudiantes conocen en menor (grupo A) o mayor (grupo B, C y D) medida cómo representar, en la producción escrita, las categorías narrativas con coherencia y cohesión.

4. En el análisis funcional de los textos producidos por los estudiantes, se evidencia que todos los grupos, excepto el A, han tenido el propósito de cautivar o captar la atención de sus futuros lectores, ya que han producido un texto donde relatan una historia que consideran de interés.

5. Con respecto al nivel alcanzado, según el Currículo Nacional, el grupo A no logra evidenciar las capacidades requeridas en la competencia producción de textos, los grupos B, C y D, en cambio, sí se acercan y obtienen el nivel para el ciclo III esperado.

6. Los aportes de la lingüística cognitiva, la lingüística textual y la lingüística sistémica funcional pueden contribuir a la mejora del análisis de las producciones escritas de los estudiantes de los primeros grados de la educación básica regular. Estos aportes serían los siguientes: una base teórica que enriquezca los métodos de análisis; nuevos términos provenientes de la lingüística cognitiva (modelo mental, modelo contextual, memoria episódica, etcétera), la lingüística textual (proposición, superestructura, macroestructura, etcétera) y la lingüística sistémica funcional (género, registro, etcétera) para ampliar los elementos de análisis e integración de aspectos psicológicos y socioculturales al análisis, por lo general, exclusivamente lingüístico de las producciones escritas de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se desprenden de la investigación son las siguientes:

1. Incorporar el análisis desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la lingüística textual y la lingüística sistémica funcional en los procesos didácticos de la comprensión y la producción de textos. De este modo se podrán elaborar diagnósticos del dominio de la coherencia y la cohesión en las secuencias de proposiciones que conforman los textos narrativos de los estudiantes. Con esta información, posteriormente, se podrán elaborar planes de acción para mejorar el rendimiento escolar de cada estudiante.

2. Plantear análisis explícitos en el Currículo Nacional de la comprensión y la producción de textos desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, la lingüística textual y la lingüística sistémica funcional, con el objetivo de encontrar las causas del bajo, mediano o alto nivel de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Angulo, T. (1994). *El resumen como estrategia de composición textual y su aplicación didáctica* (tesis doctoral). Facultad de Filología Departamento de Filología Española I de la Universidad Complutense de Madrid.

- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.

- Castilla Martínez, N. y Pastrana Ledesma, I. (2014). *Las inferencias discursivas en la* comprensión *de textos argumentativos: un estudio diagnóstico en la universidad de Cartagena* (tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias Humanas Programa de Lingüística y Literatura de la Universidad de Cartagena.

- Cifuentes Honrubia, J. L. (1996). *Gramática cognitiva: fundamentos críticos*. Eudema.

- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel, S. A.

- Cuetos Vega, F. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura*. Editorial Escuela Española.

- De la Herrán, A. (2012). Currículo y Pedagogías Renovadoras en la Edad Antigua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(4), 285-334.

- Ghio, E. y Fernández, M. (2008). *Lingüística sistémica funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Ediciones UNL.

- Halliday, M. A. K. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI (2020). Planos Estratificados de Lima Metropolitana a Nivel de Manzanas 2020. Según ingreso per cápita del hogar.

- Johnson-Laird, P. N. (2010). Mental models and human reasoning. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 7*(43), 18243-18250. https://doi.org/10.1073/pnas.1012933107

- Ladrón de Guevara Arnedo, S. P. (2017). *La pedagogía de géneros como estrategia pedagógica para la comprensión lectora (tesis de magister)*. Universidad del Norte.

- Martínez Macalupu, M. C. (2015). *Efectos del programa "Imaginación" en la producción de textos escritos narrativos en escolares del tercer grado de primaria de la Institución Educativa N.° 5011 "Darío Arrus" (tesis de magíster)*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Menéndez, S. M. (2007). El modelo sistémico funcional: una opción de texto-discursiva para la enseñanza de la lengua materna. *Actas XV Congreso AIH, 1,* 201-210. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/15/aih_15_1_022.pdf

- Ministerio de Educación del Perú (2016a). *Programa curricular de Educación Primaria.*

- Ministerio de Educación del Perú (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica.*

- Ministerio de Educación del Perú (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018.*

- Moyano, E. I. (Comp.) (2013). *Aprender Ciencias y Humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Ong, W. J. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

- Lebrero Baena, Paz y Fernandez Perez, Dolores y García García, Emilio (2015) *Neurociencia de la lectura y escritura.* En *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Síntesis, pp. 15-42.

- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra.

- Van Dijk, T. A. (1994). Modelos en la Memoria. El papel de las representaciones de la situación en el procesamiento del discurso. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, Invierno 1993-1994, 2*(1), 39-55.

- Van Dijk, T. A. (1996a). *La ciencia del texto*. Editorial Paidós.

- Van Dijk, T. A. (1996b). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso (nueva edición aumentada)*. Siglo XXI Editores.

- Van Dijk, T. A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED*, *Revista latinoamericana de estudios del discurso, 1*(1), 69-81.

- Van Dijk, T. A. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. https://bit.ly/2VZWyN0

- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y sociedad, 2*(1), 201-261.

- Van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Editorial Gedisa.

- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Editorial Gedisa.

- Villa, D. (2011). Las concepciones de currículum su importancia en la elaboración de un doctorado curricular estomatología. *Cubana Estomatol*, *48*(3). 301-314.

ANEXO 1

PRUEBA

Nombres y apellidos:_____

Edad:_____

Grado y sección:_____

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

_____

_____

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

_____

_____

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

_____

_____

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

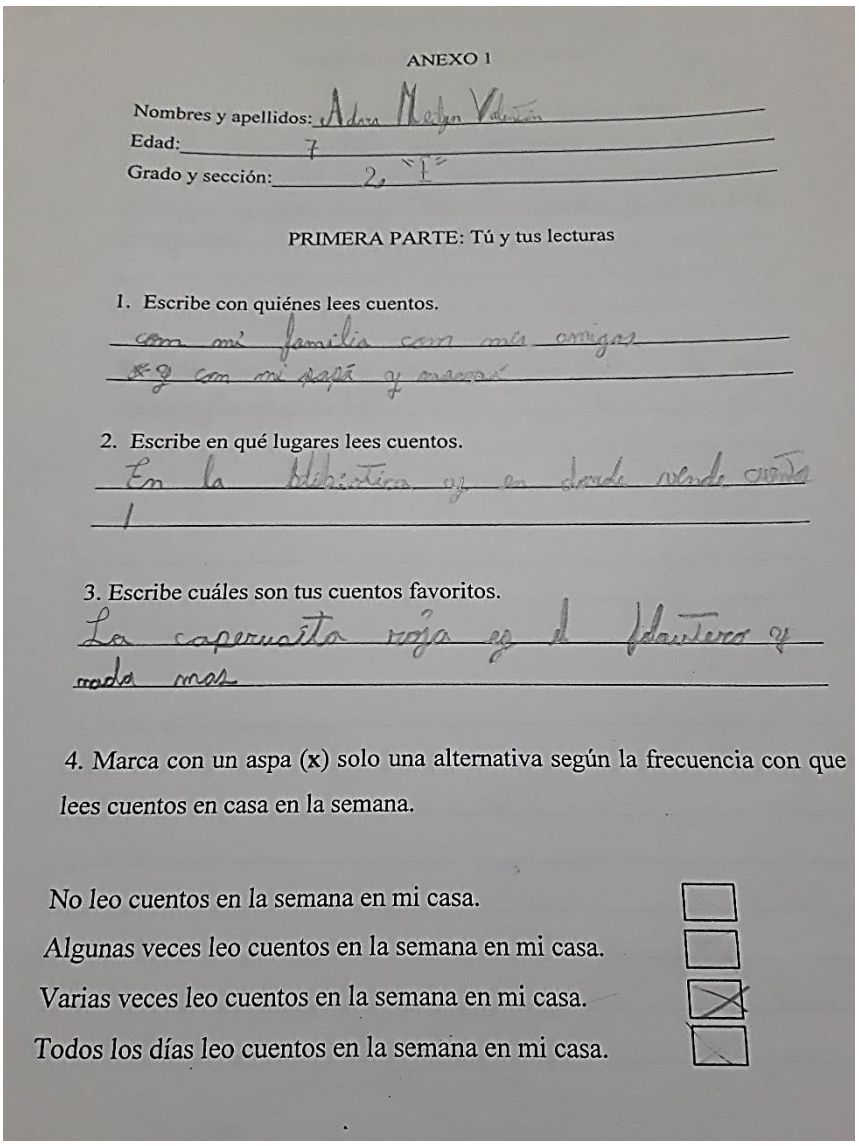
No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

ANEXO 2

El CORPUS



ANEXO 1

Nombres y apellidos: Adara Meilyn Valentín

Edad: 7

Grado y sección: 2 "E"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

con mi familia con mis amigos y con mi papá y mamá

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En la biblioteca y en donde vende cuentos

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

La caperucita roja es el flautero y nada mas

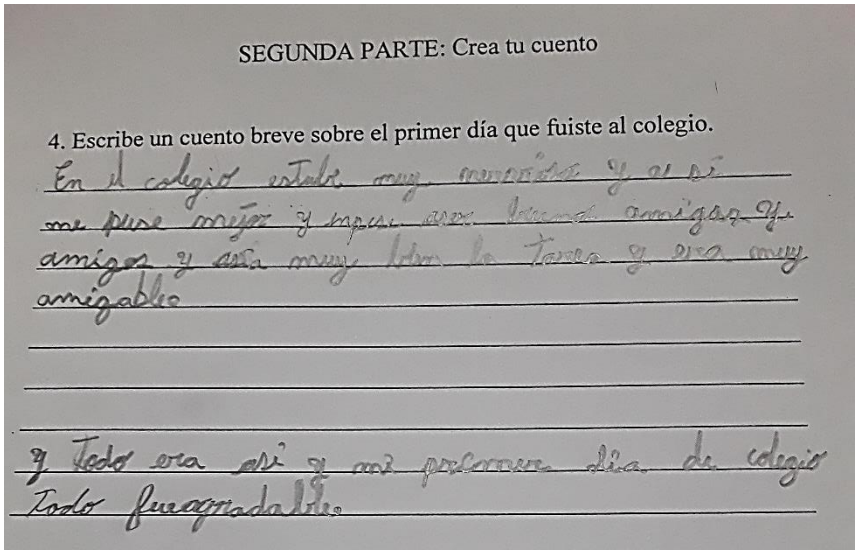
4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☒

Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa. ☐



SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

En el colegio estaba muy nervioso y a si me puse mejor y empese a ser buenos amigos y amigos y avia muy bien la tarea y era muy amigable

y todo era así y mi primer día de colegio todo fue agradable

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Walter Mendoza

Edad:

Grado y sección: "2" 3"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

conigos osorio y niaza Fanviso y niago Kory

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

nela casa

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

coco

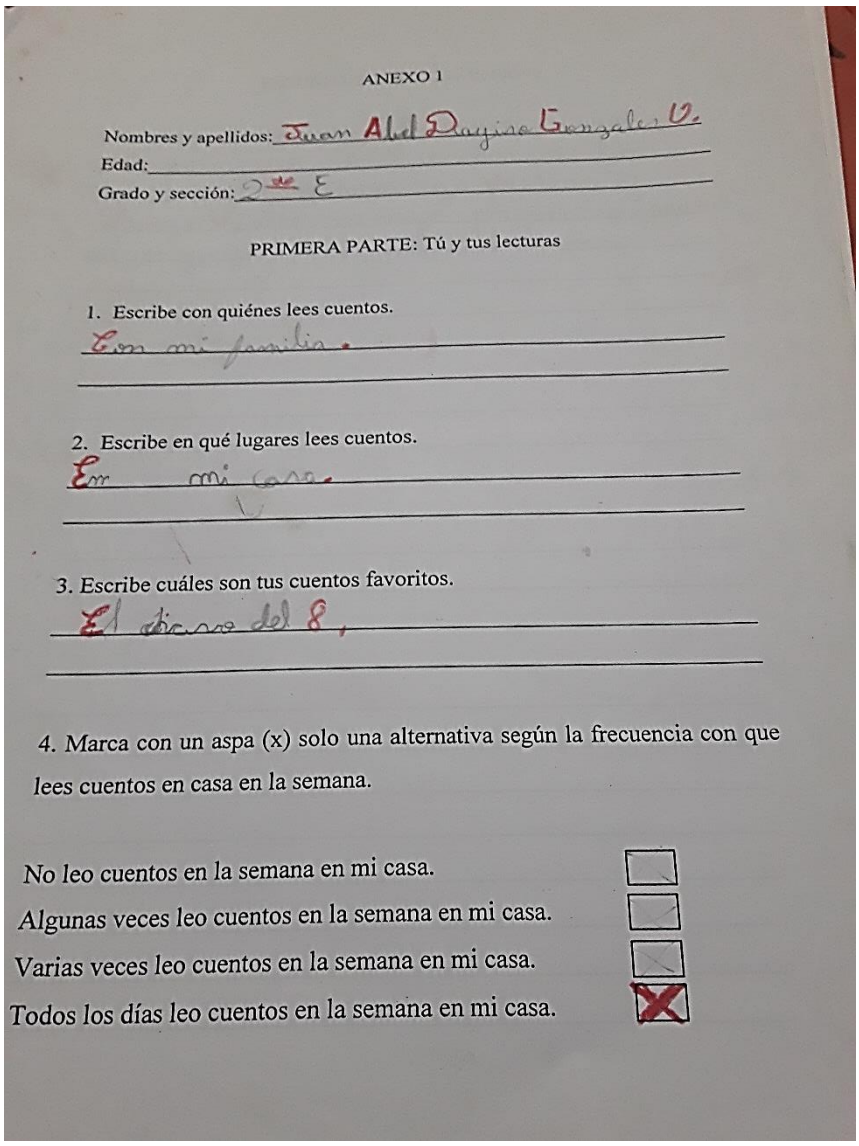
4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☒

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Mi amigo S osorio y enciados es nos amigo y nemos gados anios muy adesanigso y nos enos querados



ANEXO 1

Nombres y apellidos: Juan Abel Dayiro Gonzales U.

Edad:

Grado y sección: 2do E

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Con mi familia.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En mi casa.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

El diario del 8,

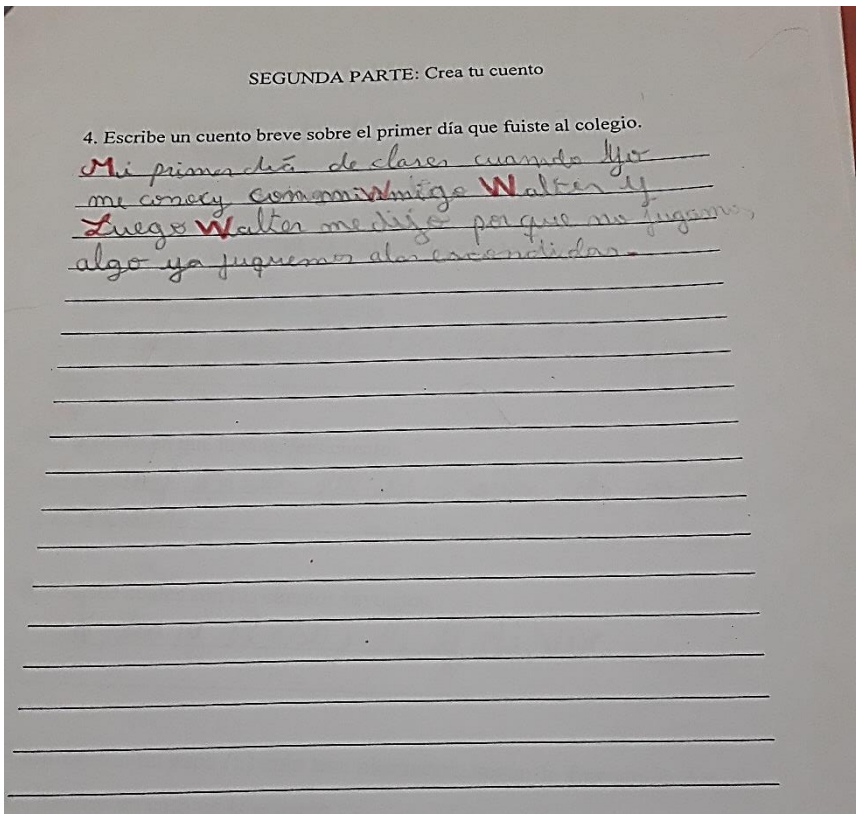
4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa. ☒



SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Mi primer día de clases cuando yo me conocy con mi Amigo Walter y Luego Walter me dijo porque no jugamos, algo ya juguemos alas escondidas.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Tania Rojas Pucar

Edad: 8 años

Grado y sección: 2do "E"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Con mi familia con mis Tía, Tío.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En mi casa en la casa de mi abuela.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

Macha y el oso, le y di Voc.

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa. ☒

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

El primer dia del colegio.

Havia una vez una niña llamada Tania Rojas un día su tia y su tio me llamaron para hir ar pero Regresé tuvo mañana en el salon de 1 grado.

Despues su mamá le cambio a un colegio Gran Amauta.

Finalmente la niña paso de año y paso a 2do "E".

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Ana Karelly Alfaro Laverian

Edad: 7 años

Grado y sección: 2do "E"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Yo con mi abuela.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En casa y en mi cuarto.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

Blanca nieves.

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

- No leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa. ☒

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Me diverti y con mi maesta era
vonito y limpio y grande y se
muchos amigo avia una amiga
que conosí primera se llamava
elena y ese era mi primer día
de clas.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Anellana Uribe

Edad: 9

Grado y sección: 2:E

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Con la mis y lla

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En el salon

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

los tres conejos y los tres ceditos

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☒

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

lla conosi a mi amiga Zarate y gugamos futbol y nos conosimos y somos dos megores amigos y gugamos lla cena bibimos en la mis ma casa

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Alexandra Andrea Rojas Carmiro

Edad: 8 años

Grado y sección: 2do "D"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Mi mamá, papá y mi hermana.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En la biblioteca en mi casa.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

La Bella durmiente, la Caperucita Roja y Pinocho.

4. Marca con un aspa (x) según la cantidad de cuentos que lees en la semana.

Mucho (6 veces a la semana)	[x]	Regular (3 veces a la semana)	[ ]
Poco (1 vez a la semana)	[ ]	Nada (no lees en la semana)	[ ]

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Mi primer día en el colegio fue: divertira al principio tenía una poca de miedo pero despues me fui acostumbrando y tuve muchos amigos y la pase muy bien con ellos luego izimos un compartir y los dulces estaban bien ricos despues me fui a mi casa y hoy lo comparti con mi hermana.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: FABRIZIO Garcia

Edad: 8

Grado y sección: 2 ÷ E 30 37

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

la mis Y Ausiliar

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

en la vivlioteca y los 3 chachitos

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

la caperacula rroja y

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

- No leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa. ☒

2

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

cuando en tre ala aula vi mu
chos niños felises pasado dias tu be
mucho amigos y amigas un dia en
el recreo unos niño querian jugar
con nosotros nos y simos amigos
parasi enpre.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Thomas Tomazo de carvallo

Edad: tengo siete años

Grado y sección: 2:E

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

yo leo cuentos con mi Mama y mi Papa y mi abuela y mi Tia

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

en la casa de mi abuelita porque me quiere mucho y me ama

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

la caperucita roja y el lobo feros y los tres chanchitos

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☒

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

el primer dia que fuy al colegio fue muy divertido porque conocia mi mejor amigo que se yama Borja pero nunca me separe de el pero no peleamos y volvimos a ser amigos y siempre fuiste mi amigo y mejor de mi vida

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Leonel Stiven Rio Mio

Edad: 10

Grado y sección: 2 7

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

yo le o come amigo thiageo Enzo

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

colegio

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

el chabo del ocho

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	X
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	

2

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

sedia que conosi migo Aro era megore a migo esedia connoci su nobia esedia precite a migo thiagos

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Kimberly Sanche Sajami

Edad: 7 años

Grado y sección: 2° E.

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

leo sola y ABECE

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En mi CASA

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

LOS ERMANOS CURIOSO

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	X
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	

2

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

el PRIMER DIA ME CETI TRISTE PORQUE deje a mis amigas Y UNA COMPAÑERA me DIJO ELLA Si qui ere QUE cuente un chiste y yo le Dije Si y nedes

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Emerolala

Edad: E 2

Grado y sección: 1

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Mesorgulen ubcarlum

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

Ergulsuno ero

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

umelg

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	X
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Erdrausnero mordramguso mandraman
mamera radra rorrol . AOSosasa
mararatrol lasor fororororuro
ro

ANEXO 1

Nombres y apellidos: BENJAMIN TORRES ROMANI

Edad: 8 años

Grado y sección: "2" "E" "2"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Con mismi ga

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

en micasa

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

pinocho

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	X
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	15
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

cuando entra alcolejio isebuenos amigos y mefuibien.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Rosangel Rios Medina

Edad: 8 Años

Grado y sección: 2°F

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Yo y mi mama tambien con mi papa.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En mi casa leo cuentos.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

La niña de las nieves.

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☒
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Mi primer dia de colegio yo conoci a la Kimi que fue mi primera amiga y despues conoci a la génesis y nos y zimos mejores amigas conoci a todos mis compañeros y compañeras y a mis profesoras. me hice amigos de todas mis compañeras y compañeros.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Sean Kory Lee Morales Lourte

Edad: 8 años

Grado y sección: 2° "E"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Con Osorio Con mi amigo Fabian con THIAGO y CON ELSO.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En mi Colegio en la casa en una Libreria y en un Hospital

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

Los tres cerditos, El pastor mentiroso y Pinocho.

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☒
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Yo estudie en Mari y Jesus a y fue mi primer día de clases me yamo Kory a y ise muchos amigos, Habia juegos nos daban comida eran amables Hacemos pinturas.

Despues en la Tarde Podemos ir a unas computadoras y jugamos, Tambien aprendemos a sumas, tambien Hacemos ejercios y todos mis amigos eran buenos con migo y la miss se llamaba mis Merlin Pisgarro Peso.

Al Final del día vemos televisión y tambien teniamo recreo y jugabamos y era bueno con mis amigos y muy ovediente con los demas.
Y yo estrayo orita a mi profesora a mis amigos y Yo siempre recordare ese Colegio que se llama Maria y Jesus.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Marcela Arevalo Contreras

Edad: 7 años.

Grado y sección: 2° E°

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Adora valentin rromeros.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En mi mesa

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

bancanieves

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

- No leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☒
- Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

El primer diá de Clases

En el primer dia de Clases conosi a on niña que sellamava llorllia y la mis escrivia algo en la pisarra y escrivimos y imimos una carrera y en rresaves y yo gane y la sigiente amiga fue carlas y jugamos y las dos a siamos la Tarea poro los dos secanviaron de colegio.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Thiago Mugante Vilcarromero

Edad: 8

Grado y sección: 2° 3

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Con mi amigo Emgo y Leonel

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En mi salon

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

1 La caperucita roja

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☒
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

El primer día de clase fue el día más bonito de mi vida conoci una profesora llamada Susan y mi auxiliar se llamava Susana y la conoci un monton de niños pero el que jugo todos los días fue Emgo Julca Arevalo es mi mejor amigo. [illegible]

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Karolina Anahi Betito Veliz

Edad: 8 años

Grado y sección: 2"E"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

con mis familia y mis amigos.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

en mi casa.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

la caperucita roja.

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☒
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

El primer día de mis clases

fue bien y conocí amigas y en recreo

juegue con mis amigas y mis amigas

se llama: Sarah, Karelly, Angelina, Adara,

Kimberli, esmeralda.

Fin

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Angelina Mogollón

Edad: 8 años

Grado y sección: 2E

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Mi papá

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En el colejio

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

los tuscarditos

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☒
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

conos; conpañeros y maestar
y un nuebos alon y un colegio. y
ausiliar.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Fabián Quispe pilco

Edad: 8

Grado y sección: 2 : E

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Con migo osorio y Kori y Tiago y fabián

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En mi colegio y en mi casa

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

Los ciete cabritos y del chabo

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

- No leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☒
- Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa. ☐
- Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa. ☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Yo mesenti muy felis de estar
Emi colegio se llamaba alcodes
carrion 4021 y mis amigo se
llama persi y leonardo y segundo

Despues deiamos tele y con mis
amigos y despues jugabamos
con mis amigos

Finamente imos a crases co
tobo mis amigos

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Farah De la cruz Pacheco.
Edad: 8 años.
Grado y sección: 2° "E".

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.
Con mis padres y compañeros.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.
En mi casa, escuela y biblioteca.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.
La ceniciento y La bella durmiente.

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☒
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.
Mi primer día de clases fue así: primero conocí a mi compañera Koraima y ella es muy amigable. Luego conocí a otra compañera llamada Esmeralda y ella me presento a Adara.
Para mi ese día fue muy especial porque conocí a muchas personas y me llevo muy bien con ellas.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: genesis Flores Acevedo Irene.

Edad: 8

Grado y sección: 2 'F'

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.

Con mis padres y con mis amigas.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.

En el colegio y también en mi casa.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.

Los Hijos de la bérjen y La niña de la nieve y Las paloma y dios

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☒
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.

Había una vez una niña que tenia muchas amigas y esas amigas se llama van María Breana y Saray ellas eran las mejoras amigas y cuando la mis dijo que a que a ser un grupo y yo y saray y maria fromam grupo de 3 y des de a y fueron mejores amigas.

ANEXO 1

Nombres y apellidos: Jazzury Tarrillo Sousa.
Edad: 7 años
Grado y sección: 2 "E"

PRIMERA PARTE: Tú y tus lecturas

1. Escribe con quiénes lees cuentos.
Con la profesora.

2. Escribe en qué lugares lees cuentos.
En el colegio.

3. Escribe cuáles son tus cuentos favoritos.
Los que invento.

4. Marca con un aspa (x) solo una alternativa según la frecuencia con que lees cuentos en casa en la semana.

No leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Algunas veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☒
Varias veces leo cuentos en la semana en mi casa.	☐
Todos los días leo cuentos en la semana en mi casa.	☐

SEGUNDA PARTE: Crea tu cuento

4. Escribe un cuento breve sobre el primer día que fuiste al colegio.
Había una vez una niña llamada Jazzury que le gustaba jugar. Un día sus padres decidieron matricularla en Gran Amanita y estaba nerviosa porque no sabía que amigos iba a tener ♥

Después ella cuando ingresó a clases conoció a Kimi y luego a Elena ♥

Finalmente fueron creciendo mas ♥ amigas ♥