

**PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES PARA EL DESARROLLO DE LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO**

Carmen Isabel Cuestas López

Liliana Lucia Muñoz Díaz

Olga Lucia Rueda Lizarazo

Asesora: Teresa Benítez

Universidad del Norte

Facultad de Educación

Maestría con énfasis en Lenguaje

Barranquilla

2017

Tabla de Contenido

	Pág.
1. Introducción	6
1.1. Autodiagnóstico de la Práctica Pedagógica y Planteamiento del Problema.....	7
2. Justificación	10
3. Objetivos	12
3.1. Objetivo General.....	12
3.2. Objetivos Específicos	12
4. Marco Teórico	13
4.1. La Lectura.....	13
4.2. Propósito de la Lectura	14
4.3. Enseñanza de la Lectura	15
4.3.1. Enseñanza directa	15
4.3.2. Lenguaje integral	15
4.3.3. El Constructivismo	15
4.4. Enfoque Sociocultural de Vygotsky	16
4.4.1. Interacción	16
4.4.2. Mediación	17
4.4.3. Andamiaje.....	17
4.5. Pedagogía de Géneros Textuales.....	18
4.5.1. Estrategias didácticas en la Pedagogía de Géneros	20
4.6. Competencia Lectora.....	21
4.7. Competencia Escrita	22
4.8. Innovación Pedagógica.....	22
4.8.1. Contextos de la innovación educativa	23
5. Metodología	24
5.1. Tipo y Metodología de la Investigación	24
5.2. Técnicas e Instrumento de Recolección de Datos	25
5.2.1. Observación	25
5.2.2. Análisis documental.....	25
5.2.3. Diario reflexivo.....	25
5.3. Descripción de la Propuesta.....	26
6. Análisis de los Resultados	28
6.1. Estrategias Pedagógicas.....	28

6.1.1. IRF (Interroga-Responde-Hace Seguimiento	28
6.1.2. Andamiaje	31
6.1.3. Modelaje	33
6.1.4. Puentes Cognitivos	34
6.1.5. Contextualización	35
6.1.6. Construcción de Esquemas	37
6.2. Estrategias de la Docente para el Desarrollo Metacognitivo.....	38
6.3. Aspectos de la Competencia Escrita.....	39
6.3.1. Orientaciones y estrategias a los estudiantes para la escritura de sus textos	39
6.3.2. Calidad de los textos producidos por los estudiantes	43
7. Conclusiones	48
8. Recomendaciones	50
9. Referencias Bibliográficas	51
Anexos	56

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1: Tabla de Géneros Textuales	19
Tabla 2: Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del texto, sesión Representación de las ideas, clase N. 5	28
Tabla 3: Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del texto, sesión Representación de las ideas, clase N. 6	29
Tabla 4: Fragmento Diario Reflexivo	30
Tabla 5: Fragmento Secuencia didáctica.....	31
Tabla 6: Fragmento de la transcripción de la etapa de Contextualización, clase N. 1	32
Tabla 7: Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del texto, sesión Representación de las ideas, clase N. 7	33
Tabla 8: Fragmento Diario Reflexivo	34
Tabla 9: Fragmento de la transcripción de la etapa de Contextualización, clase N. 1	35
Tabla 10: Fragmento de la transcripción de la etapa de Contextualización, clase N. 1	36
Tabla 11: Fragmento de la transcripción de la etapa de Escritura conjunta, sesión Escritura conjunta docente-estudiante, clase N. 9	37
Tabla 12: Fragmento de la transcripción de la etapa de Escritura conjunta, sesión Escritura conjunta estudiante-estudiante, clase N. 9	39
Tabla 13: Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del texto, sesión Lectura detallada, clase N. 3	40
Tabla 14: Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del texto, sesión Representación de las ideas, clase N. 4	40
Tabla 15: Fragmento de la transcripción de la etapa de Escritura conjunta, sesión Escritura conjunta, clase N. 9	43
Tabla 16: Fragmento Diario Reflexivo	43

Lista de Anexos

Anexo 1: Secuencia didáctica	56
Anexo 2: Texto La luna roja	67
Anexo 3: Diario Reflexivo	68
Anexo 4: Formato de transcripción de clase	69
Anexo 5: Material utilizado.....	75
Anexo 6: Trabajos realizados por los estudiantes	77
Anexo 7: Rúbrica	79
Anexo 8: Evidencias fotográficas	80

1. Introducción

Conscientes de las grandes transformaciones que se han dado en los últimos tiempos en la educación colombiana, encaminadas a la mejora de los resultados de la calidad educativa, a partir de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas (nacionales e internacionales), los docentes nos hemos visto enfrentados a diferentes retos que nos proponen trabajar con nuevas y mejores estrategias para el desarrollo de nuestra práctica pedagógica. En la búsqueda de motivar y guiar a los estudiantes en la ruta hacia una lectura crítica y con un propósito las instituciones educativas se están preocupando por implementar clases innovadoras que desarrollen en los estudiantes competencias lectoras y escritas.

Estas competencias, al permear todas las áreas del conocimiento, se convierten en el pilar fundamental para que el estudiante se apropie del mundo que le rodea, sea capaz de interactuar con los demás y expresar sus ideas, opiniones y sentimientos para proponer transformaciones en su contexto. Por esta razón, se hace necesario formar lectores y escritores competentes utilizando estrategias acordes a las exigencias del mundo de hoy.

Este trabajo se enmarca en la investigación cualitativa, en la comunidad educativa del colegio IED Fundación Pies Descalzos del distrito de Barranquilla. El principal objetivo perseguido es evaluar el impacto de la Pedagogía de Géneros Textuales en los estudiantes de 3° de la institución. Se espera que los hallazgos contribuyan al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lecto-escritura a partir de la implementación de esta estrategia.

Al implementar la Pedagogía de Géneros en el aula, se busca que el estudiante sea capaz de apropiarse y enfrentarse a diferentes tipos de texto para que asuman una postura crítica ante el propósito y el mensaje de estos. En las páginas siguientes se encuentra con mayor profundidad la justificación y objetivos de la presente investigación, la fundamentación teórica a partir de varios autores que enriquecen la discusión. También, se establecen los parámetros metodológicos, con la definición de las técnicas e instrumentos de la implementación y un recorrido detallado de la misma; por último, el análisis de los resultados a la luz del marco teórico permite establecer conclusiones y recomendaciones.

1.1. Autodiagnóstico de la Práctica Pedagógica y Planteamiento del Problema

La lectura se ha convertido en el eje central de todos los procesos pedagógicos que se viven en la escuela. El Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación Nacional (2011) se propone:

Formar lectores que ubiquen las prácticas de la lectura en su vida académica, en el ámbito social y, también en lo íntimo, en la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de ésta, estos tres elementos se constituyen en posibles fines de la formación de lectores (p. 12).

Igualmente, la escritura ocupa un papel importante que va más allá de una actividad mecánica, debe ir encaminada a la producción de diversos textos y de esta manera conseguir que los estudiantes en las aulas “participen en diversidad de prácticas de escritura, en el marco de múltiples intenciones comunicativas, en contextos específicos y con interlocutores reales” (Plan Nacional de Lectura y Escritura, 2011, p. 17).

Respondiendo a estos propósitos, la *Institución Educativa Distrital Fundación Pies Descalzos*, desde el área de Lenguaje se ha cuestionado y reflexionado sobre qué tipo de lectores se están formando, y cómo en la escuela se están adelantando procesos para lograrlo.

El colegio está diseñado para la atención prioritaria de los habitantes del corregimiento de La Playa, sector localizado a 5 km al noroccidente de Barranquilla, a orillas de la ciénaga de Mallorquín. Este sector perteneció originalmente al municipio de Puerto Colombia, pero pasó a ser parte de la ciudad en 1993, cuando Barranquilla se erigió como Distrito Especial Industrial y Portuario. Actualmente, atiende los grados transición hasta 11, con un promedio de 35 estudiantes por curso.

La presente propuesta de innovación va dirigida a un curso del grado 3 de Básica Primaria con niños cuyas edades oscilan entre 7 y 9 años. Esta población estudiantil vive en el corregimiento e inicia sus estudios en el centro de atención a la primera infancia AEIOTú de la Fundación Carulla, el cual funciona en las instalaciones del colegio.

Teniendo en cuenta el reporte histórico comparativo publicado por el ICFES de las Pruebas Saber correspondiente a los años 2014, 2015 y 2016, el área de lenguaje ha presentado cambios significativos en los porcentajes de los estudiantes.

En el año 2014 el resultado de las pruebas mostraron que el 5% de los estudiantes de Tercer grado se encontraban en nivel Mínimo y en el 2016 el 18%, dato que vislumbra la existencia de problemas al momento de leer, comprender y responder las preguntas que son de tipo textual. Al referirnos al nivel Mínimo, se observa que en el 2014 un 25% los de estudiantes

lo había alcanzado pero en el 2016, un 29% se ubicó allí. Esto, igualmente, refleja que los procesos lecto-escritores están presentando desaciertos. Al analizar el nivel avanzado, la amplia diferencia entre los porcentajes del 2015, 46 % y del 2016, 16% podemos inferir que ante la complejidad de las preguntas, los estudiantes están presentando mayores dificultades. (Ver Figura 1)

Estos resultados evidencian notorias deficiencias al ubicar información dentro del texto, establecer relaciones temporales entre eventos del texto, recuperar información explícita y local e identificar la intención comunicativa de los textos. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2017)

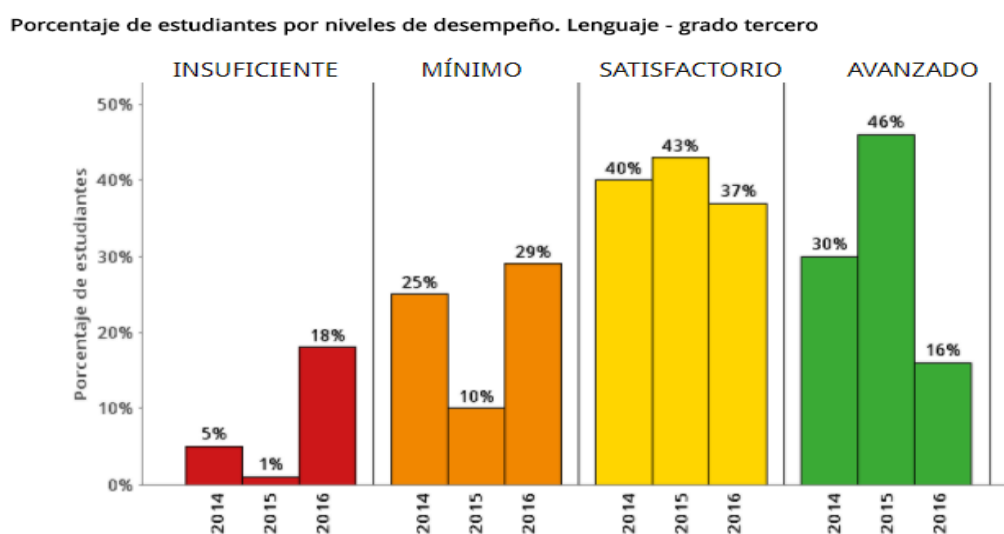


Figura 1: Histórico resultados años:2014, 2015, 2016; en el área del Lenguaje, grado tercero de la IED Fundación Pies Descalzos.

Fuente: ICFES (2017)

Teniendo en cuenta estos aspectos, los resultados del área a nivel institucional se ven afectados negativamente ya que generan pocos avances en el desarrollo de los procesos, los cuales son lentos y repercuten sobre la competencia escrita.

Ante esta realidad hemos analizado los enfoques y las estrategias que podrían optimizar los procesos pedagógicos en pro del aprendizaje de los estudiantes y su desarrollo en las competencias lecto-escritoras. Desde esta perspectiva, la Pedagogía de Géneros Textuales es una estrategia eficaz tanto para el docente como para el estudiante la cual le permite enfrentarse a diferentes tipos de textos de una manera crítica en un contexto específico.

Partiendo de esta situación se genera la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto de la Pedagogía de Géneros Textuales en la competencia escritora de estudiantes de 3° de Básica Primaria en la I.E.D. Fundación Pies Descalzos?

2. Justificación

Este trabajo se centra en la relevancia que tiene el alcance un nivel óptimo en el proceso lector y escritor por parte del estudiante durante el grado tercero, de modo que puedan convertirse en lectores hábiles y competentes. Las exigencias del mundo moderno exigen que los estudiantes deban no sólo decodificar textos, sino asimilar esta información, asumir posiciones críticas frente a lo que leen y ser competentes en la producción de textos coherentes que respondan a una situación social. Por ello, el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras toman un papel preponderante en los procesos educativos del día de hoy.

Entendiendo la lectura como “un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector.” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 27). Vemos la importancia de desarrollar estrategias que formen lectores capaces de enfrentar cualquier tipo de texto y que sean coherentes con el entorno de los estudiantes.

Desde los Lineamientos Curriculares (1998), del Ministerio de Educación Nacional, se comprende la escritura no sólo como un acto de copiar y codificar signos lingüísticos, sino que:

Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo (p. 27).

Es así como al desarrollar las competencias básicas en el proceso lector, se favorece el escritor dado que ambos están determinados por el medio social que circunda al estudiante.

Esta experiencia de investigación nos permitirá implementar estrategias metodológicas para desarrollar la producción textual en los estudiantes de tercer grado, basándonos en la Pedagogía de Géneros Textuales, la cual implementa todos los géneros textuales y le permite al docente y al estudiante construir juntos el conocimiento por medio de un trabajo colaborativo, de tal manera que la interacción en el aula favorezca la participación activa, el trabajo en pares y la evaluación conjunta desarrollando en los estudiantes un proceso lector y escritor autónomo y eficiente.

Se espera que el desarrollo de la presente investigación tenga un impacto positivo dentro de la institución, no sólo en el área de lenguaje sino en las otras áreas del conocimiento. Así mismo, se espera que genere un impacto a nivel social, contribuyendo a la formación de

estudiantes con un alto desempeño lector y escritor. La mejora de los procesos académicos es de interés de toda la comunidad educativa, desde las directivas hasta los padres de familia. Del mismo modo, existe gran expectativa por los cambios que se generarán y, por lo tanto, hay una gran motivación y disposición frente a las posibles transformaciones.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Evaluar el impacto de la pedagogía de géneros textuales en la competencia escrita de estudiantes de 3° de Básica Primaria.

3.2. Objetivos Específicos

- Describir las estrategias pedagógicas empleadas en la implementación de la Pedagogía de Géneros textuales para la enseñanza de la escritura.
- Establecer a qué aspectos de la competencia escrita se apunta durante la implementación de la Pedagogía de Géneros textuales para la enseñanza de la escritura.
- Analizar la calidad de los textos producidos por los estudiantes luego de la implementación de la Pedagogía de Géneros textuales.

4. Marco Teórico

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales de la educación y una de las grandes preocupaciones de los educadores, más aún cuando fueron evidentes las debilidades que en este ámbito estaban presentándose a partir de las pruebas estandarizadas en Colombia. Es por eso por lo que los documentos emitidos desde el Ministerio de Educación Nacional apuntan hacia la formación de lectores competentes y surge la necesidad de responder a estas exigencias diseñando en las escuelas, proyectos innovadores que fortalezcan las competencias lectoras. Cabe anotar que los procesos lectores correctamente desarrollados, optimizan y favorecen los procesos escritores, la producción textual, otras de las áreas que el Ministerio ha querido incluir en los lineamientos y estándares curriculares. Como dijo el escritor y poeta colombiano Jorge González Moore (s.f): *“La mejor inspiración para leer es escribir”*

Con el objetivo de diseñar la presente propuesta se parte de la conceptualización de la enseñanza de la lectura, y sus propósitos; el Enfoque Sociocultural de Vygotsky, profundizando en la Pedagogía de Géneros Textuales. Así mismo, se hace un recorrido teórico sobre los constructos competencia lectora y competencia escrita. Por último, se presentan algunas importantes concepciones de innovación pedagógica desde las que se fundamenta la presente propuesta.

4.1. La Lectura

Al definir la lectura, son variadas las concepciones que de ella se encuentran. Desde los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (1998), se define como: “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p. 47). Al entender la lectura como “proceso” se aparta de la “mecanización” de la misma y explican va más allá de las habilidades físicas del lector, reconociendo la importancia de la interacción entre estos tres (texto, contexto y lector) para la comprensión del texto.

En el Plan Nacional de Lectura (MEN, 2011, p. 11) se define la lectura como “un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto”. Por otra parte, de acuerdo con pruebas internacionales como PISA (2009, p.23) “la lectura se define en relación con la capacidad de los estudiantes para comprender un texto escrito, utilizarlo y reflexionar sobre él con la finalidad de lograr sus objetivos”.

Al revisar los conceptos anteriores se puede afirmar que la lectura no puede concebirse sólo como el acto de decodificar signos, sino que implica otros procesos como la comprensión, utilización y reflexión de la información, brindando al lector un papel activo. Así, el contexto, y el lector, se constituyen en “factores” que unidos permiten alcanzar la comprensión de los textos. Entendiéndose que el lector posee conocimientos y prácticas personales que realiza para comprender el texto, este incluye la intención, el contenido y la forma en que el autor ha organizado su mensaje y, por último, el contexto se define como las condiciones de la lectura, que pueden ser propias del lector o establecidas por el entorno social (Colomer, 1997).

Es primordial dentro del aula de clase, que los docentes trabajen por alcanzar un equilibrio entre estos factores, garantizando que la dinámica entre texto, contexto y lector, favorezcan la comprensión. Según lo explica Millán (2010) para que el lector alcance la comprensión ejecuta en su mente unas acciones que le permiten relacionar el mensaje enviado por el autor de un texto, los conocimientos que sobre el tema tienen, sus expectativas y su propósito en la lectura. Por lo tanto, un texto más complejo para un alumno afectará los factores texto/lector o un desajuste en el contexto hará más difícil su comprensión.

4.2. Propósito de la Lectura.

La lectura es un proceso complejo que está involucrada no solo en el ámbito escolar sino en muchos y diferentes aspectos de la vida del ser humano. Por lo tanto, tendrá diferentes fines dependiendo del contexto (Sanz, 2010). Es por esto que es fundamental enseñar a los estudiantes a leer con un propósito o un fin determinado de tal manera que puedan más adelante utilizar la lectura como la herramienta principal para desenvolverse en diversos contextos.

De esta manera, Goodman (1982) plantea como procesos psicolingüísticos el hablar, escribir, escuchar y leer, que son tanto personales como sociales, el primero se enfoca a la satisfacción de necesidades y el segundo a la comunicación entre personas; por lo tanto, se puede decir, que la lectura permite al individuo suplir sus necesidades, conocer e interactuar con el medio, constituyéndose así en una “herramienta indispensable para el desarrollo de los individuos en el mundo actual” (Altamirano, 2010, p. 249). En este sentido se hace necesario nutrir el entorno educativo a fin de lograr que todo lo que el estudiante escuche y lo que lea vaya en concordancia con lo que exprese oralmente y lo que escriba.

Entonces, la lectura es una herramienta fundamental que le permitirá al individuo alcanzar sus propias metas, en cuanto, favorece el desarrollo del conocimiento, pues brinda el acceso a un mundo intelectual contextualizado. En cuanto a favorecer el desarrollo del potencial personal se busca el descubrimiento en la lectura de los valores éticos y estéticos. Y leer para participar activamente en una sociedad compleja, que le permita su participación crítica y

contribuir social y culturalmente en el contexto en el que se desenvuelva como ciudadano (Sanz, 2010).

4.3. Enseñanza de la Lectura

La enseñanza de la lectura ha estado enmarcada en distintos enfoques determinados por las concepciones y teorías predominantes en el momento. Tres de los enfoques más conocidos y trabajados en este campo de la enseñanza de la lectura son: la enseñanza directa, lenguaje integral y constructivismo (Vernon, 1996).

4.3.1. Enseñanza directa. Hace referencia a la conciencia fonológica. Desde el enfoque pedagógico de conciencia fonológica se plantea que la lectura implica cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. A través del proceso perceptivo se recibe e inicia el procesamiento de los estímulos gráficos de lo escrito, los procesos léxicos nos permiten comprender las palabras percibidas, los procesos sintácticos permiten comprender la estructura de las oraciones y a través de los procesos semánticos comprende el sentido de lo leído (Altamirano, 2010).

Esta concepción poco enfatiza en el aprendizaje a partir de textos reales, tomados del contexto, y se basa sólo en la decodificación de símbolos y signos, lo que impide o dificulta la comprensión del texto que se le presenta al estudiante.

4.3.2. Lenguaje integral. Propuesto por Kennett Goodman (1990), este enfoque de lecto-escritura se fundamenta en la presentación de estímulos en asociación de etiquetas y la tarea del niño es aprender la relación existente a través de la asimilación o discriminación perceptivas. Ellos poco a poco van interpretando lo que es leer y escribir, desde su propia perspectiva. “Todo este proceso de construcción del lenguaje, lo va a adquirir durante la niñez, al utilizar signos no convencionales creados por ellos mismos, para pasar luego al uso de los signos convencionales” (Tabash, 2009, p. 190).

El aprendizaje que el niño experimenta inicia en su medio social y si en este predomina la escritura como medio de comunicación, aprenderá a leer porque quiere participar de la cotidianidad de su medio. Este enfoque apoya el uso de textos reales (cuentos, periódicos, propagandas, cartas) ya que la enseñanza desde las sílabas, palabras y oraciones aisladas descontextualizan al estudiante y proporcionan poco sentido a lo que se lee.

Este método favorece la comprensión de su entorno en forma global en cuanto a que le da importancia al contexto y valora las creaciones propuestas por ellos mismos.

4.3.3. El constructivismo. Desde este enfoque el aprendizaje de la lectoescritura es un proceso de construcción personal de conocimiento, en el cual la ayuda y la interacción son muy importantes. Vygotsky, 1979 (como se cita en De Ulsurun, 2000 p. 14) planteaba que el

aprendizaje escolar nunca comienza de cero, tiene unas bases formadas desde su interacción con el mundo físico y social que le rodea.

El enfoque constructivista afirma que es más significativo cuando el docente propone situaciones que sean interesantes para los estudiantes, en el cual ellos se vean retados a resolver un problema. Plantean que se da un proceso de aprendizaje que le permite a los niños entender los textos escritos de acuerdo con su etapa evolutiva. (Vernon, 1996).

En este enfoque, se le da importancia a la capacidad del niño, a su interacción con el entorno y con el otro, que puede ser el docente, en el proceso de aprendizaje. Se le da valor también a los conocimientos previos, a sus propias experiencias y a las habilidades y conocimientos que puede desarrollar. Por consiguiente, el acto pedagógico se convierte en una tarea desafiante para el docente, ya que debe estructurar cada etapa de su clase de tal forma que integre cada aspecto que circunda al estudiante.

Para la presente propuesta de innovación, es importante tomar como punto de referencia el enfoque sociocultural y la Pedagogía de Géneros Textuales como una perspectiva para la enseñanza de la lectura y la escritura.

4.4. Enfoque Sociocultural de Vygotsky

En este enfoque se hace énfasis en la relación que existe entre lo social y los procesos del individuo para poder relacionarse con su contexto. “El lenguaje (oral y escrito) tiene un papel central en esta visión del aprendizaje y Vygotsky lo considera una de las herramientas culturales más poderosas” (Kalman, 2003, p. 45). Desde los primeros años de escolarización el acercamiento al lenguaje escrito es fundamental, se busca que el estudiante aprenda a leer y a escribir y sea capaz de utilizarlos para desenvolverse en sociedad. Este enfoque valora, las interacciones y conocimientos del estudiante dentro y fuera de la escuela, aún antes de ingresar a la escolaridad.

La instrucción debe partir del nivel actual de desarrollo y el nivel que se desea alcanzar, es decir, su “zona de desarrollo próximo” (ZDP), “la que se encuentra en proceso de formación, es el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar” (Chaves, 2001, p. 62). El aprendiz realiza en un primer momento sus tareas con apoyo para posteriormente realizarlas de forma independiente, es decir, pasa por diferentes niveles de aprendizaje hasta alcanzar su potencial. Es por esto necesario, que los educadores reconozcan la importancia de su papel en el guiar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes brindando espacios y actividades que promuevan el alcance de su potencial.

Es importante destacar en este enfoque tres conceptos fundamentales que sustentan las ideas propuestas por Vygotsky: Interacción, Mediación y Andamiaje.

4.4.1. Interacción. Para Vygotsky, 1979 (como se cita en Valls, 2008, p.75) “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y en cooperación con algún semejante [más capaz]”. Como sabemos el niño no sólo interactúa con sus compañeros y profesores, sino que además en su entorno encuentra personas adultas que aportan en su proceso de aprendizaje, como sus padres, abuelos, hermanos, vecinos, entre otros. A través de la interacción todo aquello “externo” y hasta el momento desconocido para el aprendiz, se internaliza, y logra hacerlo de manera independiente, es decir, hay un aprendizaje.

4.4.2. Mediación. Según Carrera y Mazzarella (2001, p. 42) uno de los aspectos más significativos de la obra de Vygotsky es la relación que existe entre el pensamiento y el lenguaje, el cual se constituye en la herramienta de mediación primordial del desarrollo humano. Además, la utilización de herramientas y signos permiten al aprendiz la apropiación del contexto social y cultural en el cual se desenvuelve.

Entonces, el docente se convierte en mediador del conocimiento a través de la interacción con el aprendiz; esto requiere proveer y diseñar que sirvan de mediación (libros, actividades, música) al estudiante.

4.4.3. Andamiaje. Es “una estructura provisional aportada por el docente o los pares más capacitados, que sirve de apoyo al estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes” (Delmastro, 2008, p. 199) por ser “provisional” una vez el estudiante pueda realizar la tarea de forma independiente debe ser retirada. En la escuela el maestro proporciona diferentes tipos de andamiajes, como: “modelar, sugerir, hacerles preguntas dirigidas, completamiento cooperativo de tareas u otros medios que les permitan avanzar hacia el nivel siguiente de aprendizaje” (Condemarin, 2008, p. 63). En este caso, el maestro se constituye en el experto y el estudiante en el novato y en su interacción se va disminuyendo el grado de ayuda hasta que el novato pueda hacerlo de manera independiente.

La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve "colaborativamente"(Baquero, 1997, p. 7). Es decir, el docente no trabaja solo, tampoco el estudiante, aquí se presenta una dinámica en la que delegar se convierte en una herramienta valiosa; cuando el estudiante da muestras de haber asimilado la instrucción, el profesor le brinda la oportunidad de “tener el control”. Cabe anotar que esta ayuda y esta delegación de tareas, debe irse proporcionando gradualmente teniendo en cuenta la capacidad del estudiantado y sus logros.

Según Walqui (2006) en el contexto educativo se pueden diferenciar tres escalas de andamiaje: la primera corresponde a la estructura que soporta las actividades y habilidades a

desarrollar, la segunda a las actividades particulares de la clase y la tercera a los momentos de interacción, en este último resalta no sólo la interacción del experto (docente-padre) con el novato (estudiante); sino también entre pares (estudiante-estudiante) donde pueden construir juntos el aprendizaje, ambos pueden aprender o el estudiante puede trabajar sólo en la internalización del conocimiento.

Van Lier, 1988 (como se cita en Lee, 2007) señala el patrón de interacción, en el aula, IRF (Initiation-Response-Feedback) como uno de los más característicos. Este “feedback” debe ir más allá de la evaluación por parte del docente de la intervención del estudiante, debe aprovecharse para reformular preguntas, reforzar los conceptos y corregir los errores.

Con base en los teóricos citados, Walqui y Van Lier, podemos observar la importancia que tiene la relación *experto-novato* en la etapa de andamiaje. Estos apuntes dan cuenta de la relevancia pedagógica en el acompañamiento de los estudiantes no sólo para instruir, sino para desarrollar competencias que les permitan disfrutar luego de la lectura y comprensión o dominio de diferentes tipos de textos.

4.5. Pedagogía de Géneros Textuales

Este enfoque tiene sus bases en la teoría Lingüística Sistémico - Funcional (LSF) que concibe la lengua como un sistema complejo organizado en diferentes niveles o estratos en relación de realización, permite dar cuenta del significado que se construye en un texto y de cómo se lo construye mediante el análisis en todos los niveles (Moyano, 2010)

La Pedagogía de Géneros Textuales de la escuela de Sydney fue formulada como respuesta a las “oscilaciones pendulares” de las escuelas australianas entre una pedagogía “tradicional” directiva y una pedagogía “progresista” o “constructivista”, que buscaba “democratizar el acceso a los recursos semióticos y empoderar a estudiantes de sectores sociales pobres o marginados” (Moss, 2016). Esto aportó, como lo plantea Lorenzo (2010) la solución a través de una profunda reforma de la educación lingüística, a las dificultades que vivían en ese momento. En otras palabras, se buscaba estabilizar la enseñanza de la lectura brindando los medios necesarios para que toda la población se viera beneficiada.

De ahí surge la organización de los diferentes géneros para favorecer la comprensión lectora, estableciéndose para cada tipo de texto unos patrones formales, culturalmente reconocidos y producidos por una comunidad discursiva concreta, los cuales, para cumplir su propósito comunicativo, deben contar con una serie de funciones que constituyen la estructura esquemática o funcional de ese género (Suau, 2001). En dicha pedagogía, se comprende el texto como un proceso que se analiza teniendo en cuenta las relaciones de cohesión entre las partes de este y cómo se condicionan entre sí (Moyano, 2010).

El estudio de géneros debe hacerse con referencia a la esfera socio histórica que conforma y asigna los roles y objetivos comunicativos, y a su vez establece los recursos disponibles para alcanzarlos (Moris, 2007). De acuerdo con dichos patrones, los géneros se organizan por grupos en: relatos, relatos fácticos, reacción a textos, argumentación, explicación, informes y procedimientos. Cada grupo, a su vez, está subdividido en géneros y cada uno de ellos cuenta con un propósito y unas etapas definidas. La Tabla 1 describe en detalle esta clasificación donde se encuentran los grupos de géneros, sus propósitos y las etapas de cada género.

Grupo de géneros	Género	Propósito	Etapas
Relatos	Recuento	Contar eventos	Orientación Enumeración de eventos
	Narración	Resolver un conflicto	Orientación Conflicto Evaluación Resolución
	Ejemplo	Juzgar el carácter o la conducta de alguien en un relato	Orientación Acontecimiento interpretación
Relatos fácticos	Recuento autobiográfico	Contar eventos vividos	Orientación Enumeración de etapas
	Recuento biográfico	Contar etapas de una vida	Orientación Enumeración de etapas
	Recuento histórico	Contar eventos históricos	Contextualización Enumeración de etapas
Reacción a textos	Reacción personal	Reaccionar ante un texto de manera emotiva	Evaluación Reacción

	Reseña	Evaluar un texto literario, visual o musical	Contexto Descripción del texto Juicio
	Interpretación	Interpretar el mensaje de un texto	Evaluación Sinopsis del texto Reafirmación
	Reacción crítica	Cuestionar el mensaje de un texto	Evaluación Deconstrucción Cuestionamiento
Argumentación	Justificación	Argumentar a favor de un punto de vista	Tesis Argumentos Reiteración de la tesis
	Debate	Discutir dos o más puntos de vista	Asunto Puntos de vista Resolución
Explicaciones	Explicación secuencial	Explicar una secuencia	Fenómeno Explicación

Tabla 1. *Tabla de géneros textuales*. Fuente: Rose (2008)

Al trabajar con la Pedagogía de Géneros, el lector se acerca de una manera más directa al género del texto y logra comprender el propósito de la lectura identificando su lenguaje y estructura, permitiéndole descubrir los elementos que conforman el contexto. Al implementar la pedagogía de géneros en el aula, se espera que el estudiante se pueda enfrentar a cualquier tipo de texto, siendo capaz de comprender los textos y extraer de ellos lo necesario para alcanzar sus propias metas.

4.5.1. Estrategias didácticas en la Pedagogía de Géneros. El trabajo del docente se enfoca en lograr que el estudiante avance en su Zona de Desarrollo Próximo y que sea autónomo; de igual manera se brindan las herramientas necesarias para que reaccione al texto que lee. Esta manera de desarrollar la Pedagogía de Géneros Textuales en la Escuela de Sydney tiene tres etapas: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente.

La deconstrucción consiste en introducir a los estudiantes en un ejemplo de texto perteneciente al género en estudio; la construcción conjunta en la escritura de un ejemplar del género realizada por el grupo y mediada por el docente; la construcción independiente, en la tarea individual de escritura. La última etapa del modelo incluye un momento de consulta al profesor o a los pares acerca del borrador elaborado, así como la edición final del texto en forma individual (Moyano, 2007).

Para la presente investigación se trabajarán las tres etapas en cuanto a que los objetivos apuntan mejorar la competencia escritora de los estudiantes. Según Natale (2005), la propuesta

didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional plantea estrategias didácticas para la implementación de la pedagogía del género en las aulas de clase, entre ellas:

- Hacer uso de la lectura compartida, como una actividad conjunta en la que el profesor lee en voz alta a los estudiantes realizando pausas con el fin de aclarar, comentar, reformular, establecer relaciones, destacar conceptos, marcar formas lingüísticas del autor, plantear o escuchar preguntas y, además, solicitar ampliaciones. A medida que van desarrollando esta lectura, adquieren las habilidades necesarias para realizarla de manera autónoma (p. 2).
- Es importante tener en cuenta las inquietudes y los aportes de los estudiantes, y elaborar en conjunto los significados (p. 8).
- Las lecturas compartidas de los textos impresos favorecen al sostenimiento de la atención del estudiante gracias a las intervenciones, las cuales facilitan la comprensión de lo leído. Es importante que el docente señale las relaciones entre los textos y las imágenes que lo acompañan para desarrollar en el estudiante las habilidades necesarias para que lo haga por él mismo más adelante (p. 9).

En la segunda etapa, construcción conjunta, se entiende la tarea de construcción de un texto “como proceso, no sólo como producto” (Moyano, 2007, p. 578). Esto implica necesariamente un papel activo del docente y los estudiantes en el desarrollo del texto. La autora plantea algunas consideraciones importantes para tener en cuenta, entre ellas: organizar el contenido por medio de esquemas y a partir de este realizar la escritura conjunta. Primero, el docente con los estudiantes; luego, en pequeños grupos, para que al final el estudiante llegue a la construcción individual.

Es fundamental agregar, algunos aspectos sobre la edición de las producciones escritas. Se diferencian dos tipos de ediciones: la asistida y la conjunta, a fin de que “el estudiante pueda hacer la experiencia de edición individual con buenos resultados” (Moyano, 2010, p. 13). El proceso de edición busca evaluar el texto producido, identificar problemas y realizar modificaciones. De acuerdo con Moyano (2010), en la edición asistida es el profesor quien realiza estos pasos, en la conjunta lo hace el grupo.

4.6. Competencia Lectora

La lectura es una de las habilidades fundamentales en el proceso de aprendizaje y por ende en la vida personal, pues es a partir de la lectura que se accede al conocimiento y al dominarla de manera eficaz se garantiza el crecimiento personal del sujeto.

La competencia lectora es la “capacidad de un individuo para comprender, utilizar, y reflexionar sobre los textos escritos y comprometerse con ellos para alcanzar sus propios

objetivos, desarrollar sus conocimientos y su potencial, y participar en la sociedad” (PISA, 2013, p. 14)

Solé, 2004 (como se cita en Solé, 2012), afirma que la competencia lectora se asienta sobre tres ejes fundamentales: aprender a leer, leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano y aprender a disfrutar de la lectura. Entonces, es deber del docente ser provocador de ambientes que garanticen que se generen estos tres ejes en las aulas de clase.

Para Marina, 2012 (como se cita en Jiménez, 2014, p.71), es frecuente que se confunda la comprensión lectora con la competencia lectora, por eso es conveniente aclarar, que la primera está más relacionada al sujeto que al contexto en cambio la competencia lectora está más enfocada hacia poner en práctica la inteligencia social en relación con el texto.

En ese sentido, formar estudiantes competentes en el proceso lector, además de lograr unos mejores resultados en las pruebas estandarizadas, se conseguiría lectores críticos, capaces de adoptar una postura propositiva frente a los textos que a lo largo de su vida utilizará.

4.7. Competencia Escrita

Según el Plan Nacional de Lectura y escritura del MEN (1998), “escribir es el proceso lingüístico más revolucionario que se ha dado en la historia de la civilización humana. De tal manera, se hace necesario que en la escuela se dé una transformación real sobre el proceso escritor de los estudiantes, cambiando la visión de proceso meramente mecánico por uno en el que la escritura se haga con un propósito claro y preciso.

Cassany (2011, p. 136) señala las características que debe tener un “buen proceso de composición”, consisten en que el escritor sea consciente de su audiencia, planifique, relea y revise su texto; también hace uso de estrategias de apoyo para solucionar dificultades que se le puedan presentar. Los educadores deben tener en cuenta, que para alcanzar un proceso escritor competente, el alumno primero debe conocer diversos tipos de textos, que le permitan identificar el propósito social de estos; segundo, debe comprender que escribir necesita una razón real se usa para decir algo importante y expresar en un texto sus pensamientos, sentimientos, opiniones o ideas y por último, es importante entender que los textos creados deben ser reales, con un destinatario conocido y enmarcado en una situación comunicativa pertinente.

En los procesos formadores dentro del aula, se debe tener en cuenta que “su enseñanza no puede limitarse a impartir un conjunto de pautas y requisitos formales” (Peña, 2003, p. 3), la Pedagogía de Géneros Textuales permite brindarle al estudiante partiendo de la lectura y del reconocimiento de las características correspondientes al género, ir más allá de las “pautas y requisitos” convertirse en un escritor competente.

4.8. Innovación Pedagógica

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] y la Organización de Estados Americanos [OEA] “La innovación está relacionada con la habilidad de reconocer y aprovechar oportunidades y de encontrar formas de combinar eficientemente los factores en función de esas oportunidades” (Parra, 2011, p. 6). De igual manera, se aborda este constructo como “un proceso en el que se introducen nuevos elementos a través de acciones” (Zabalza, 2012. p. 27). Es así como ambas concepciones: habilidad y proceso se convierten en el camino que, como educadores, debemos tomar para hacer de la práctica pedagógica una experiencia actualizada y presta a desarrollar nuevas estrategias.

Teniendo en cuenta que el presente trabajo se desarrolla en una institución educativa, se hace necesario conceptualizar la innovación en este ámbito, según Cañal (2002) la innovación educativa son todas aquellas ideas y estrategias que generan algún tipo de transformación en la práctica educativa con el fin de modificar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para que esta sea una realidad es fundamental intervenir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y así alcanzar los propósitos de manera conjunta, es decir, que alcancen a toda la comunidad educativa e impacten en la formación de todos los estudiantes.

4.8.1. Contextos de la innovación educativa. Tal y como lo plantea Rosales (1992), existen tres contextos para la innovación educativa, estos son: el aula, donde los alumnos y el profesor son los protagonistas; el Centro, que sería la Institución Educativa en nuestro contexto, la comunidad y la administración educativa.

La innovación educativa comienza en cada una de las distintas etapas de un itinerario pedagógico que se puede recorrer en doble sentido entre el aula, el centro escolar, la administración educativa y la comunidad (Rosales, 1992). Por lo tanto, teniendo en cuenta que cada uno de los contextos es al mismo tiempo influencia e influenciado; la intervención en uno o más de ellos implica el cambio en los otros.

La implementación de la Pedagogía de Géneros Textuales en el aula escolar es una innovación porque busca transformar la producción textual de un grupo específico de estudiantes, sin desconocer su realidad sino por el contrario partiendo de ella para brindar aportes significativos que más adelante puedan incidir en contextos más amplios

5. Metodología

La escuela es un espacio rico en situaciones que se convierten en un campo fértil para realizar investigaciones de corte pedagógico, cuyos resultados permiten mejorar y reflexionar sobre las prácticas que día a día realizan los educadores. Es así como, desde nuestra experiencia, quisimos identificar el impacto que tendría la Pedagogía de Géneros Textuales en las producciones textuales de los estudiantes de 3° grado.

Teniendo en cuenta el planteamiento de los objetivos de la presente investigación, así como los constructos teóricos que la apoyan, se definió la metodología de investigación, la selección de los métodos, técnicas y herramientas que se utilizarán para la recolección de la información y así poder establecer una relación congruente entre la pregunta de investigación, el método y la realidad. En un primer momento se definirá el tipo de investigación, se describirá el procedimiento llevado a cabo y por último se presentarán las técnicas utilizados e instrumentos de recolección de datos.

5.1. Tipo y Metodología de Investigación

Como docentes investigadores en el aula se considera que el tipo de investigación más congruente para este trabajo es el cualitativo, en el cual, “es fundamental reconocer la reflexión en el proceso de investigación, dándole a ésta un enfoque social en el que el investigador se convierte en el más importante instrumento para investigar” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zuñiga, 2006, p.3). Por lo tanto, se ajusta al presente trabajo porque se orienta a la comprensión de fenómenos individuales o grupales respetando el contexto donde se desarrolla brindando elementos que contribuyen a una mejor interpretación de los datos recogidos.

Esta innovación se enmarca en la metodología investigación-acción, la cual busca “resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Se centran en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Hernández Sampieri, Fernández, Baptista, 2003, p. 714). Se ajusta a nuestros objetivos porque permite brindar respuestas a situaciones a través de la interpretación de la realidad vista desde quienes participan.

La reflexión de la realidad del grupo donde se implementará la innovación ha sido un eje transversal de todo el proceso, el cual partió de un diagnóstico de los resultados obtenidos en las Pruebas Saber desde el año 2014, desde cuyo análisis se arrojaron las deficiencias sobre

las cuales trabajar y a partir de estas diseñar e implementar una propuesta que permita alcanzar mejores resultados de los estudiantes. Teniendo en cuenta esta realidad se determinaron las técnicas e instrumentos a utilizar; pero antes de describirlas, se hace necesario conceptualizarlos.

Rojas (2011) explica la técnica corresponde a un “procedimiento” que busca obtener información útil para la solución del problema de investigación planteado, y necesita el uso de un instrumento de aplicación. Teniendo en cuenta que en la investigación cualitativa “la recolección de datos ocurre en ambientes naturales o cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (Hernández Sampieri, Fernández, Baptista, 2003, p. 583), para esta investigación todos los datos se recolectan dentro del aula de clases, que es el ambiente cotidiano de docentes y alumnos en la comunidad educativa.

5.2. Técnicas de recolección.

Para la presente investigación las técnicas de recolección de la información son: la observación, el análisis documental y el diario reflexivo.

5.2.1. Observación. Es necesario adentrarse en las situaciones, manteniendo un rol activo y una reflexión permanente (Hernández, 2003). Las observaciones se hicieron de forma directa dentro del salón de clases en cada una de las sesiones desarrolladas por la profesora y los estudiantes con un número aproximado de 11 sesiones, luego se analizaron las grabaciones a partir de las transcripciones de cada clase, identificando las categorías emergentes a la luz de los objetivos planteados.

La reflexión permanente se hizo a través de un formato estructurado en el cual se analizaron las sesiones de clases trabajadas con los estudiantes, verificando el cumplimiento de las etapas características de la pedagogía de géneros textuales. Asimismo, el rol activo en cuanto el investigador que está dentro del aula liderando las situaciones de aprendizajes como tomando medidas frente a las diferentes situaciones encontradas.

5.2.2. Análisis documental. “Pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio”, “los materiales audiovisuales consisten en imágenes (fotografías , dibujos...) así como cintas de audio o video generadas por un individuo con un propósito definido” (Hernández Sampieri et al, 2003, p. 615) Las grabaciones en vídeo de cada clase implementada, las fotografías tomadas en los momentos claves de las clases, los trabajos producidos por los niños, fueron recolectadas durante todo el proceso para ser categorizadas a partir de los objetivos trazados.

5.2.3. Diario reflexivo. Es una técnica que le brinda al investigador las herramientas para realizar reflexiones constantes del trabajo realizado y evaluar objetivamente su proceso de

investigación. Por lo tanto, reflexionar al finalizar cada una de las clases sobre los objetivos alcanzados, los imprevistos presentados y la forma en que esta se percibió, ofrecieron datos significativos que aportaron valiosos resultados a la presente investigación. Este se realizó a través de un formato estructurado que diligenció la profesora al final de cada sesión, inició describiendo la sesión y luego respondiendo preguntas como: ¿Qué resultó valioso el día de hoy?, ¿Cómo se sintió con las actividades del día de hoy? ¿Qué sugiere para mejorar? La pertinencia de este instrumento radica en la oportunidad del docente-investigador de reflexionar sobre su práctica pedagógica en cada sesión.

5.3. Descripción de la Propuesta

En la fase inicial de esta investigación se realizó un análisis de los documentos institucionales tales como el Proyecto Educativo Institucional, las mallas curriculares en el área de español en el grado tercero y el Plan de área desde Primero a Once. De igual forma se revisaron los resultados de las Pruebas Saber del 2014 - 2016, específicamente en lo correspondiente a la competencia lectora y escrita. Una vez identificadas las dificultades en estos aspectos, se consideró que a través de la implementación de la Pedagogía de Géneros en el aula se podrían mejorar las competencias lectoescritoras de los estudiantes.

Luego se diseñó una secuencia didáctica acorde a esta Pedagogía y a la malla curricular, se decidió trabajar con el grado 3° A Básica Primaria, que suman aproximadamente 35 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años, de la IED Fundación Pies Descalzos. (Ver Secuencia Didáctica en Anexo No. 1). Se desarrolló el ciclo completo de leer para escribir, el cual trabaja con las siguientes etapas:

- **Contextualización:** Se presentó el texto con el que se iba a trabajar a los estudiantes, se indicó el género al que corresponde y su propósito, además se formularon preguntas que activaron saberes previos.
- **Estructura y propósito del texto:** Se identificó la estructura general del texto: párrafos que lo conforman y las etapas propias del género al que pertenece, reconociendo el nombre y propósito de cada una.
- **Deconstrucción:** Esta etapa se divide en lectura detallada: lectura párrafo por párrafo del texto identificando palabras desconocidas. Representación de las ideas: a través de organizadores gráficos y monitoreo de la comprensión textual de una actividad de comprensión lectora. Reacción al texto: Se realizaron cuestionamientos críticos sobre las ideas y lenguaje del texto, identificando las voces presentes y ausentes, vacíos en la información, a partir de preguntas dirigidas.

- Escritura conjunta: Se negoció el tema para un nuevo texto del mismo género elaborado primero docente - estudiantes y luego estudiante - estudiante.
- Escritura individual: Cada estudiante escribió un nuevo texto a partir de la previa negociación del tema. En ambos se realizó edición a partir de una rúbrica dada.

La implementación se realizó en el segundo trimestre del año lectivo posterior a la reunión con directivos, padres de familia y estudiantes con el objetivo de socializar la metodología a trabajar. Se grabaron en vídeo 11 sesiones en la que se desarrollaron las etapas de la secuencia didáctica, a partir del texto elegido “La luna roja” del género narrativo. (Ver lectura La luna roja en Anexo No.2)

Los recursos utilizados para llevar a cabo esta secuencia didáctica fueron: Afiche, diapositivas(video-beam), imágenes de diferentes personajes, lugares y acciones (impresas), título en cartulina, tablero, organizadores gráficos, fotocopia del texto, lápices de colores, “Quiet book” (fomi, tijeras, goma, lana, botones, revistas), hojas de trabajo (worksheets), rúbrica con las etapas y características claves del texto.

Por último, se hizo la evaluación del proceso en la cual se analizaron las transcripciones y las observaciones de las clases, el diario reflexivo y las producciones escritas de los estudiantes, verificando a partir de las categorías, los resultados obtenidos.

6. Análisis de los Resultados

En este capítulo se muestran los resultados de los análisis de los datos recolectados en el transcurso de esta investigación. Todos los datos recopilados de las grabaciones de clases, trabajos de los estudiantes y diario reflexivo del docente, enmarcados en la pregunta problema y los objetivos, permitieron establecer conclusiones orientadas a determinar el impacto de la pedagogía de géneros textuales en la competencia escritora en estudiantes de tercer grado de básica primaria. Para esto, se organizó la información en las siguientes categorías y subcategorías:

- Estrategias pedagógicas: estrategias docentes (interacciones), andamiaje estructurado y no estructurado, (modelaje, contextualización, puentes cognitivos, construcción de esquemas y estrategias para el desarrollo metacognitivo)
- Aspectos de la competencia escrita: Características de las actividades
- Calidad de los textos: Aspectos estructurales y formales de los textos escritos.

A continuación, se presentan el análisis de los hallazgos.

6.1. Estrategias Pedagógicas

A partir del análisis de las transcripciones de las clases desarrolladas y las anotaciones realizadas en el diario reflexivo se obtuvieron evidencias de las interacciones docente-estudiante resultando como la más predominante la IRF y los diferentes tipos de andamiaje dentro del aula de clases.

6.1.1. IRF (Interroga-Responde-Hace seguimiento). Se mantiene un patrón de interacción en el aula donde el docente es quien guía y orienta el proceso, los estudiantes generalmente intervienen para responder preguntas, solicitar ayuda o aclaración, sobre todo en los momentos de trabajo grupal o individual. El docente, luego de cada intervención de los estudiantes hace una retroalimentación inmediata de su intervención y brinda oportunidades de corregir en caso de no ser acertada su respuesta. Como se observa en el siguiente ejemplo:

	INTERVENCIONES
Prof	Bien, ¿quién me dice, en pocas palabras, de qué trata o cuál es la idea principal de eso que acabo de leer de la orientación? ¿Con pocas palabras quién me dice de qué trata ese párrafo? Daniela.

E4	Sobre un planeta
Prof	Explícamelo con tus palabras, bien fuerte, alza la voz
E4	Sobre un planeta que estaba pequeño, estaba sucio, estaba contaminado.
Prof	Ok, sobre un pequeño... un planeta... ¿cómo fue que dijiste?
E4	Sobre un planeta que estaba sucio.

Tabla 2. Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del Texto, sesión Representación de las ideas (Clase N° 5)¹

Según Lafuente (2012), en este patrón IRF, el profesor tiene el “poder” de iniciar la secuencia a partir básicamente de preguntas para incluir al estudiante en la comunicación; éste, tiene el “poder” de rechazarla. Este proceso es fundamental en el aula de clases, pues brinda oportunidades de aprendizaje; todo este proceso, es recomendable se de en un ambiente de negociación.

Así mismo, la docente utilizó el “andamiaje” (Walqui, 2006) para animar a los estudiantes a dar respuestas argumentadas e ir más allá de brindar información; como se observa en el siguiente ejemplo, donde en el diálogo profesora-estudiante, ésta última es capaz de brindar razones de la respuesta de la actividad.

INTERVENCIONES	
Prof	No, diferente a lo que han contestado ya. ¿Quiénes respondieron:” A. alegre y responsable”? (ocho estudiantes levantan la mano, la profesora los cuenta en voz baja), ¿por qué? ¿Por qué el niño? ¿En qué parte del texto me dice que el niño es un niño responsable? Allison
E1	No lo dicen, pero nosotros lo podemos inferir
Prof	¿Cómo? (Interrogándola por evidencias en el texto)

¹ En los ejemplos Prof significa profesor y E estudiante, Intervenciones hace alusión al discurso del profesor o el estudiante.

E1	No lo dicen, pero nosotros lo podemos inferir
Prof	¡¿Cómo?! (El resto del grupo se ríe) (Burla)
Prof	Déjala que ella va a pensar
E7	Aquí no lo dice, pero nosotros lo podemos inferir porque el niño es responsable al cuidar la planta.
Prof	Ajá, el niño es responsable al cuidar la planta, ¿y cómo se yo que es un niño alegre? (...) Los que contestaron esa respuesta, levanten la mano los que contestaron A, (un par de niños levantan la mano) ¿cómo sabes que el niño es un niño alegre? (...) cómo lo infiero, como dice Allison

Tabla 3. Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del Texto, sesión Representación de las ideas (Clase N° 6).

Este tipo de interacción favoreció a que en la dinámica de la clase se escuchará más la voz de los estudiantes, en intervenciones donde ellos mismos iban encontrando las respuestas a través de un diálogo abierto y reflexivo, orientado por la docente, lo cual permitió un ambiente de trabajo motivado, reflejado en la alta participación de los estudiantes.

De la misma manera, se vio reflejado este tipo de interacción en las anotaciones que la docente hacía en su diario reflexivo, como se observa a continuación:

DIARIO REFLEXIVO	
Fecha: Julio 18 de 29017	Clase Nª: 3
Descripción de la sesión: En esta clase se hace la explicación de los elementos y expresiones claves del género narrativo, con ayuda de los estudiantes se realiza la lista de los elementos que forman parte de un cuento recurriendo a sus conocimientos previos para que ellos mismos los identifiquen en la lectura.	

¿Qué resultó valioso el día de hoy?

Hubo mucha participación con aportes valiosos por parte de los estudiantes en la construcción del conocimiento y en el análisis del texto, resultó valioso partir del error de uno de los estudiantes al identificar a la flor como un personaje situación que permitió un proceso bien completo de construcción de las características que debe tener un personaje en un texto narrativo.

Tabla 4. Fragmento Diario Reflexivo.

6.1.2 Andamiaje. Los datos recolectados durante la clase evidencian que la docente implementó la clase guiada por la secuencia didáctica, de tal manera que fue notorio un tipo de andamiaje estructurado desde el inicio. Delmastro (2008) reconoce dos tipos de andamiaje, de acuerdo a la intención y la planeación: estructurado y no estructurado.

A continuación, se presentan como ejemplo un fragmento de la secuencia didáctica contrastado con el momento específico durante la clase en la que se desarrolló lo planeado.

Etapa de la clase	Actividades y procedimientos
Contextualización	<p>Luego se formularán preguntas sobre lo que observan en él, ideas sobre lo que puede tratar la historia, para activar conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> * ¿Qué observas? * ¿Qué es la luna? * ¿Por qué está roja? *¿Alguna vez has visto la luna roja? *¿Por qué se verá la luna roja? *¿Quiénes pueden ir a la luna? <p>- Explicación breve de la biografía de su autor: por medio de diapositivas el docente leerá a los estudiantes una corta biografía sobre el autor del texto.</p>

Tabla 5. Fragmento Secuencia Didáctica.

	INTERVENCIONES
Prof	La luna, ¿quién me dice que sabe de la luna, ¿qué es la luna? A ver Isabella
E10	Es algo que sale todas las noches
Prof	Es algo que sale todas las noches, ¿quién más? ¿Qué más saben? Elías, Shaira
E11	Brilla cuando sale en la noche
Prof	Brilla cuando sale en la noche ¿Sale todas las noches? ¿Todas las noches yo veo la luna?
EE	Si (se escuchan varias respuestas)
Prof	A veces no, las nubes la pueden tapar (repetiendo una de las respuestas), pero no quiere decir que la luna se fue o no esté, ahí está lo que pasa es que no la vemos. Ok. (Señalando a una niña que aún levanta la mano) A ver Daniela, ¿qué más me tiene que decir de la luna?
E4	La luna es una iluminación, que alumbra, que ilumina la tierra
Prof	Que ilumina la tierra, vamos a cambiar iluminación por una palabra nueva que les voy a traer hoy, es un satélite, la luna es un satélite, no es planeta, la luna es un satélite y es un satélite natural que tiene la tierra, y nos ayuda a iluminarnos en la noche aunque no siempre la vemos. Ok, ¿la luna en este afiche de qué color está?
EE	Roja
Prof	¿Quién me quiere decir si alguna vez ha visto la luna de este color? (señalando en el afiche (Varios niños levantas la mano) ¿quién la ha visto ¿de este color, a ver? (mira alrededor del salón) Bajen la mano. ¿Quién nunca ha visto la luna de este color?

	Bueno. Los que han visto la luna roja, ¿por qué creen ustedes que la luna se pone roja?
E12	(Un niño responde sin turno asignado) Porque el sol la tapa, el sol la calienta

Tabla 6. Fragmento de la transcripción de la etapa de Contextualización (Clase Nº 1).

Analizando el diálogo de la docente con los estudiantes se identifican las preguntas que fueron previamente preparadas en la secuencia didáctica. Esta se desarrolla de una manera dinámica y flexible que permitió el enriquecimiento de la clase con los aportes de los estudiantes. Lo que favoreció que la profesora aprovechara los conocimientos previos de los estudiantes para construir un nuevo concepto grupal. Como dice Natale (2005), estos aportes de los estudiantes son importante para luego en conjunto con el docente elaborar el nuevo conocimiento.

6.1.3. Modelaje. En la etapa de “representación de las ideas” los estudiantes debían representar por medio de imágenes en un “quiet book” las etapas del texto. Antes de iniciar el trabajo con los estudiantes, la profesora presenta no sólo la actividad y da instrucciones al respecto, sino que presenta un ejemplo de éste ya realizado y va explicando además parte por parte cómo se realizó, orientando la atención de los estudiantes a los detalles. Como se observa en el siguiente ejemplo:

	INTERVENCIONES
Prof	Historia, entonces, aquí más o menos les traje un ejemplo de cómo van a trabajar ustedes, ojo, porque esto que tengo acá, igualito lo van a hacer ustedes en parejas. Ok. El “Quiet book” les voy a entregar un libro en blanco (mostrando el libro), vean, y ustedes tienen que hacerlo, elaborarlo entre los dos, presten atención, yo tengo acá diferentes tipos de colores, de recortes, lo van a hacer con colores, me ponen el título (señalando en el libro modelo), con letra clara, recuerden escoger el que como que escribe mejor para que se le vea bien, escribe, lo único que va a tener palabras, el título, Michael por favor siéntate bien, el título, autor, colocan el nombre del autor, ya ustedes saben quién es el autor de este texto, ¿quién me lo recuerda?

Tabla 7. Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del texto, sesión representación de las ideas (Clase Nº 7).

Durante esta “fase de modelaje” (Delmastro, 2008), la profesora juega un papel activo explicitando las características de la actividad que luego desarrollarán los estudiantes en un primer momento de forma asistida y luego de forma autónoma. Al modelarse, cuidadosamente cada uno de los pasos que debían seguir los alumnos se obtuvo un trabajo acorde con los requerimientos.

El modelaje, fue también utilizado por la docente, en las primeras etapas de la secuencia, para la enseñanza de la estructura de los textos narrativos; y lo deja explícito en su diario reflexivo; esto refleja que reconoce la importancia que tiene la modelación de las actividades trabajadas y sabe utilizarlo en los momentos requeridos. En la descripción de la actividad del diario reflexivo, se observa:

DIARIO REFLEXIVO	
Fecha: Julio 17 de 2017	Clase N ^o : 2
<p>Descripción de la sesión:</p> <p>Durante esta sesión la profesora modeló la estructura del texto según las etapas del género narrativo y los acontecimientos que ocurrieron en cada uno de ellos y se identificaron y señalaron los hipertemas, los niños recibieron copia del texto y junto con la docente iban marcando en su hoja cada una de las etapas. Los niños estuvieron receptivos, atentos y siguiendo las instrucciones.</p>	

Tabla 8. *Fragmento del Diario Reflexivo.*

6.1.4. Puentes cognitivos. Estos fueron evidenciados en la etapa de contextualización, cuando la profesora formula preguntas para indagar sobre los conocimientos que tienen los alumnos acerca del tipo de género con el que se va a empezar a trabajar, a través de cuestionamientos claros y dirigidos logra activar en ellos los conocimientos que tengan sobre el nuevo tema. Esto permite además, la discusión dentro del aula gracias a que cada estudiante podía comparar de forma inmediata su conocimiento con el de sus compañeros y con la información brindada por la docente. Los “puentes cognitivos” (Oyarbide, 2004) enlazan los conocimientos previos que poseen los estudiantes con los nuevos contenidos que se enseñan. Este momento es observable en el siguiente ejemplo:

	INTERVENCIONES
Prof	Ok, es un texto que nos narra historia. ¿Quién me dice qué características tiene una narración?, o sea, ¿qué hace que una narración sea diferente a otra, qué tiene de especial una narración?, (Varios niños levantan la mano, la profesora le da un turno a un niño sentado adelante con un gesto).
E6	Xxxx
Prof	Alza la voz un poquito Donney
E6	Tiene un inicio, un nudo y un desenlace
Prof	Tiene un inicio, tiene un nudo y un desenlace, ¿qué más tiene una narración? (Asigna con un gesto turno a una niña sentada al frente que levantaba la mano)
E7	Xxx
Prof	Allison, ¿tú puedes alzar la voz?
E7	Un personaje que siempre está a lo largo de la historia

Tabla 9. Fragmento de la transcripción de la etapa Contextualización (Clase Nº 1).

6.1.5. Contextualización. Para la presentación del texto, que era nuevo para los estudiantes, se utilizó material que resultara atractivo, en este caso un afiche con imágenes fácilmente reconocibles para ellos de manera aislada, pero que al estar todos juntos representaban algo nuevo. Se observó motivación e interés, reflejado en el nivel de participación, al punto que la profesora se ve obligada a utilizar un discurso regulativo para mantener el orden en el aula.

Al contextualizar se enfrenta al estudiante con materiales tangibles que le permiten acercarse a los contenidos de forma significativa, haciendo más explícitos los mecanismos por medio de los cuales el interés facilita el aprendizaje (Tobías, 1994).

INTERVENCIONES	
Prof	<p>En un lugar determinado que puede ser cualquier lugar, un bosque, puede ser una casa, una cueva, puede ser la tierra, (algunos niños mencionan lugares sin turno asignado) un castillo o el mar; en fin, cualquier lugar.</p> <p>Entonces ya tenemos claro, ya recordamos, lo que son las narraciones, ¿cierto? Les vuelvo a recordar que este texto que les traje de la luna roja es de tipo narrativo y que tiene como propósito resolver una complicación y cautivarnos. Bueno, entonces, hoy les traje este afiche (mostrándolo a los niños y pegándolo en el tablero) voy a ponerlos aquí, que más o menos nos dice de qué va a tratar la historia. Ahí está el título del cuento o del texto ¿cómo se llama?</p>
EE	La luna roja
Prof	<p>La luna roja y hay ciertos elementos, ¿quién me dice qué ven ahí? ¿qué hay ahí? ¿Todos lo pueden ver?</p>
EE	Sii (hay varios estudiantes levantando la mano, pidiendo la palabra)
Prof	Isabella, ¿qué ves en ese afiche?
E8	Una flor
Prof	<p>Vamos a hacer una cosa (dirigiéndose al tablero), porque no todos están viendo, vamos a quitarlo de aquí y los voy a poner al frente de ustedes, tranquilos no se preocupen, para que todos lo vean (sostenido el afiche en alto) ¿ahora sí todos lo están viendo?</p>
EE	Si
Prof	<p>Ok. ¿Qué hay en este afiche? (varios estudiantes comienzan a responder) Isabella estaba hablando, perdón, dime.</p>

Tabla 10. Fragmento de la transcripción de la etapa Contextualización (Clase Nº 1).

Para el desarrollo de la escritura conjunta (docente-estudiantes) se negoció el tema del cuento, y se presentaron diferentes temas para ellos familiares. En ese proceso, la docente verificó el tema a elegir y por medio de preguntas de verificación se aseguró que fuese un punto de referencia conocido para todos.

INTERVENCIONES	
Prof	Y no han dicho nada para empezar a arreglar ese lugar, entonces, hay que empezar algún tipo de trabajo para arreglar ese lugar. Ok. Entonces, ¿quieren escribir un cuento sobre la playita?
EE	Si
Prof	Entonces, vamos a es escribir un cuento sobre eso, no vamos a escribir el título todavía, primero vamos a buscar a los personajes, ya tenemos el lugar, que va a ser, imagínense todos “la playita” yo no la conozco, algún me llevan y la conozco, muchos de ustedes la conocen, ¿cierto? Levanten la mano los que la conocen (casi todos levantan la mano)

Tabla 11. *Fragmento de la transcripción de la etapa Escritura Conjunta, sesión Escritura conjunta docente-estudiantes (Clase N°9).*

En estos ejemplos, la contextualización se observa en dos momentos diferentes de la clase, en la primera fue utilizada para motivar a los estudiantes e introducirlos en el nuevo que se iba a trabajar y en la segunda partió de ellos el tema para escribir el nuevo texto, donde la profesora los orientó a pensar desde sus “contextos significativos” (Delmastro, 2008), en ambos casos se observó la motivación de los estudiantes reflejado en la alta participación de los estudiantes y en la aplicación de los conceptos en los trabajos realizados posteriormente.

6.1.6. Construcción de esquemas. Durante la implementación fue utilizado un organizador gráfico para identificar los elementos que conforman un texto. De esta forma la docente logró que los estudiantes centraran su atención en aspectos importantes de la información (Walqui, 2008) y comprendieran así, mejor la lectura. La elaboración del organizador gráfico cumplió con dos funciones importantes: identificar los personajes, lugares y tiempo en un texto narrativo y reconocer las expresiones y características que dan cuenta de estos elementos en sus futuras producciones.

IED FUNDACIÓN PIES DESCALZOS
LA LUNA ROJA

Nombre: gabriel cardenas Fecha: Julio 2021 Grado: 3º

Completa las flores con los elementos que correspondan.

El niño

Planeta Luna

una vez

Personajes

Lugar

Tiempo

Título

La luna roja

Figura 2: Organizador gráfico realizado por los estudiantes en la etapa de Deconstrucción, sesión: Representación de las ideas.

6.2. Estrategias de la Docente para el Desarrollo Metacognitivo

La docente propone a los estudiantes la tarea de escribir un texto, de acuerdo con las características dadas (rúbrica de evaluación) y a lo trabajado durante las etapas anteriores de la secuencia. Los estudiantes se enfrentan en parejas a un primer intento de utilizar todas estas herramientas para componer un texto narrativo. Cabe anotar que durante este trabajo, la docente asume su papel de guía y reconoce las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a su zona de desarrollo próximo. Tal como lo afirma Klimenko (2009):

... es fundamental el rol del profesor como guía e instructor que explicita al estudiante las estrategias de aprendizaje, proporciona una orientación en las características de la información disponible, dirige y sitúa su reflexión sobre las fortalezas y falencias propias frente al aprendizaje, etc., permitiendo de esta manera que el estudiante aumente gradualmente su conocimiento metacognitivo (p.21).

En el ejemplo a continuación, la profesora aprovecha la pregunta de una pareja de niños que se encuentra trabajando en la escritura conjunta de un texto narrativo, para orientar la tarea de revisión y edición que todos deben hacer a partir de la rúbrica dada con anterioridad.

	INTERVENCIONES
Prof	<p>Con mayúsculas (continúa la revisión puesto por puesto). Por favor les pido que no utilicen nada de lapicero, nada, sólo con lápiz, porque si se equivocan... Todo desde el título, las comas, los puntos, todo con lápiz, porque cualquier cosa es más fácil borrar para poder trabajar. Voy a utilizar la pregunta que me acaban de hacer María Alejandra y Elías. María Alejandra y Elías me muestran un párrafo que tiene varias oraciones y me dicen: Señor, ¿este puede ser el primer párrafo? Isabela presta atención que también te puede pasar a ti, te puede estar pasando entonces yo lo leo y si efectivamente es el primer párrafo porque la orientación habla de esta frase (señala el cartel que contiene frases claves para la orientación), presentó a los personajes, pero si te falta por lo menos describir cómo es el personaje. Si es la niña o el niño, cómo es la niña no va a ser una cosa muy larga, cosas puntuales cómo es su cabello, cosas puntuales y sobre todo si estamos hablando sobre el respeto, un poquito su forma de ser, hablo de grosera, algo, una cosita que está haciendo que ella está haciendo que ella tenga problemas con sus compañeros.</p>

Tabla 12. Fragmento de la transcripción de la etapa Escritura Conjunta, sesión Escritura conjunta estudiante-estudiante (Clase N°10).

6.3. Aspectos de la Competencia Escrita

6.3.1. Orientaciones y estrategias a los estudiantes para la escritura de sus textos.

Durante el desarrollo de las clases y en las instrucciones dadas por la docente a los estudiantes, se establecieron pautas de aspectos estructurales y formales de los textos escritos. En la mayoría de los casos estas eran dadas por la docente de manera verbal instruccional, pero también, a partir de aspectos hallados en los textos. los estudiantes escribieron sus textos y utilizaron una rúbrica como guía, que la docente previamente les había explicado.

Al trabajar desde la Pedagogía de Géneros Textuales, en el proceso de edición (Moyano, 2010) se busca que el estudiante de manera asistida y luego individual evalúe el texto producido, identificando problemas y realizando las modificaciones requeridas. Teniendo en cuenta que un buen escritor revisa y evalúa sus textos (Guzmán & Rojas-Drummond, 2012), este paso es fundamental para el dominio del género.

Por ejemplo, en el desarrollo de la clase número 3, correspondiente a la etapa de “deconstrucción del texto”, los estudiantes se encuentran identificando los personajes del texto “La luna roja”, la profesora no sólo instruye sobre este texto sino da indicaciones para el momento de escritura individual.

INTERVENCIONES	
Prof	Es un niño cualquiera, no le ponen nombre, entonces a veces eso es bueno tenerlo en cuenta porque a veces cuando yo esté escribiendo mi texto yo no le puedo poner nombre a mis personajes, hay veces en que si les ponen nombre a los personajes. En este caso, el señor Pedro Pablo Sacristán quiso hablar de un niño y como dice, como dijo Nataly, no hay un niño particular, cualquier niño puede ser. Ok. ¿Hay otro personaje en la historia? ¿Manuel?

Tabla 13. Fragmento de la transcripción de la etapa de Deconstrucción del texto, sesión Lectura detallada (Clase N° 3).

A medida que los estudiantes van desarrollando las diferentes actividades propuestas por la docente, va dando pautas relacionados a los aspectos formales de la escritura (presentación y organización, gramática y ortografía). De esta forma se siguen las orientaciones del Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011), donde se busca que el estudiante escriba textos con propósito sin abandonar la enseñanza de los aspectos formales los cuales “surgen como una necesidad para vincularse a diversas dinámicas sociales”. (p. 17). A continuación, se observa las indicaciones que la profesora hace sobre estos aspectos:

INTERVENCIONES	
Prof	<p>¡Recuerden que el título es con mayúscula, yo comienzo a escribir con mayúscula siempre... ojo! Que me están colocando la luna roja, esa L con mayúscula...</p> <p>(Se escucha a lo lejos que le habla a un estudiante) Ponlo en el centro, para que quede vea más bonito, ¿dónde están esos personajes aquí?, estamos hablando de los personajes del texto, Michael por favor, concéntrate, borra por favor, y vuelve escribir... ¡correcto!...</p> <p>(Camina por el salón revisando el trabajo de los niños y dando algunas indicaciones y corrigiendo) xxx el lugar xxx, solamente el lugar xxx, hazme la letra más grande por</p>

favor... (Sigue el trabajo de los niños) ... Yussep por favor (llamándoles la atención, porque estaba distraído) ...los tallitos de las flores, sí los podemos colorear, recuerden que los palitos de las flores de qué color son?

Tabla 14. Fragmento de la transcripción de Deconstrucción del texto, sesión Representación de las ideas (Clase N° 4).

En la mayoría de las composiciones elaboradas por los estudiantes, se observa cómo siguen las indicaciones dadas por la docente esforzándose por cumplir con el propósito del texto y además la organización formal del texto. En el siguiente ejemplo, las estudiantes cuidaron de utilizar las mayúsculas, el texto organizado en párrafos y con letra legible.

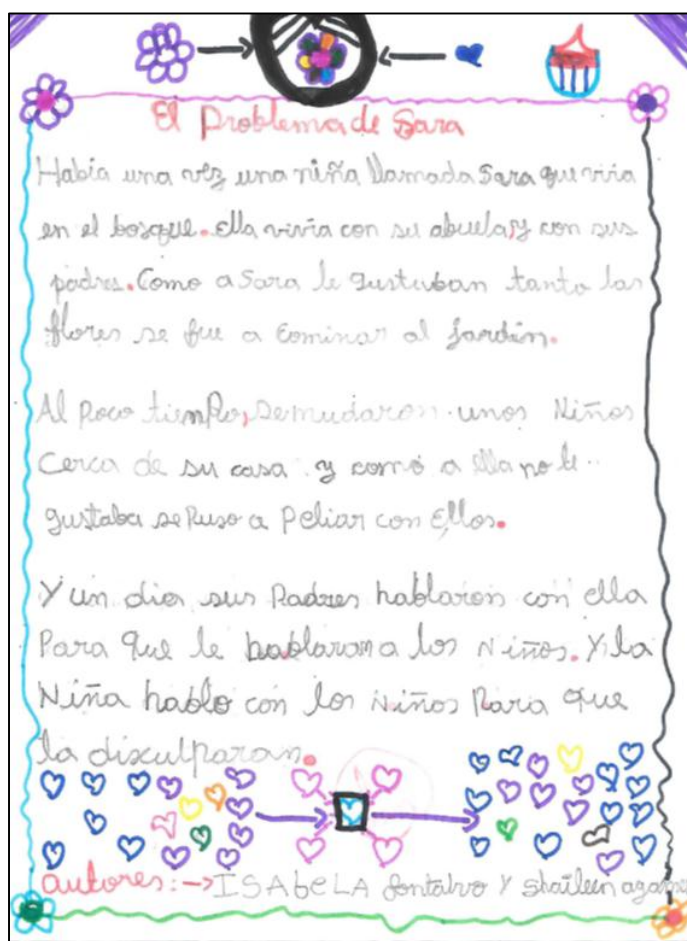


Figura 3: Trabajo realizado en parejas en la etapa de Escritura conjunta.

Las actividades de los organizadores gráficos, desarrolladas durante la etapa de “representación de las ideas”, favorecieron a la estructuración de la información encontrada en el texto y a los nuevos aprendizajes sobre la estructura y elementos del texto representativo del género narrativo, y a utilizar sus propias palabras en la reescritura de lo ocurrido. Así mismo, la ejercitación de los conectores y la diferenciación con las expresiones claves del género, permitieron ampliar el léxico de los estudiantes.

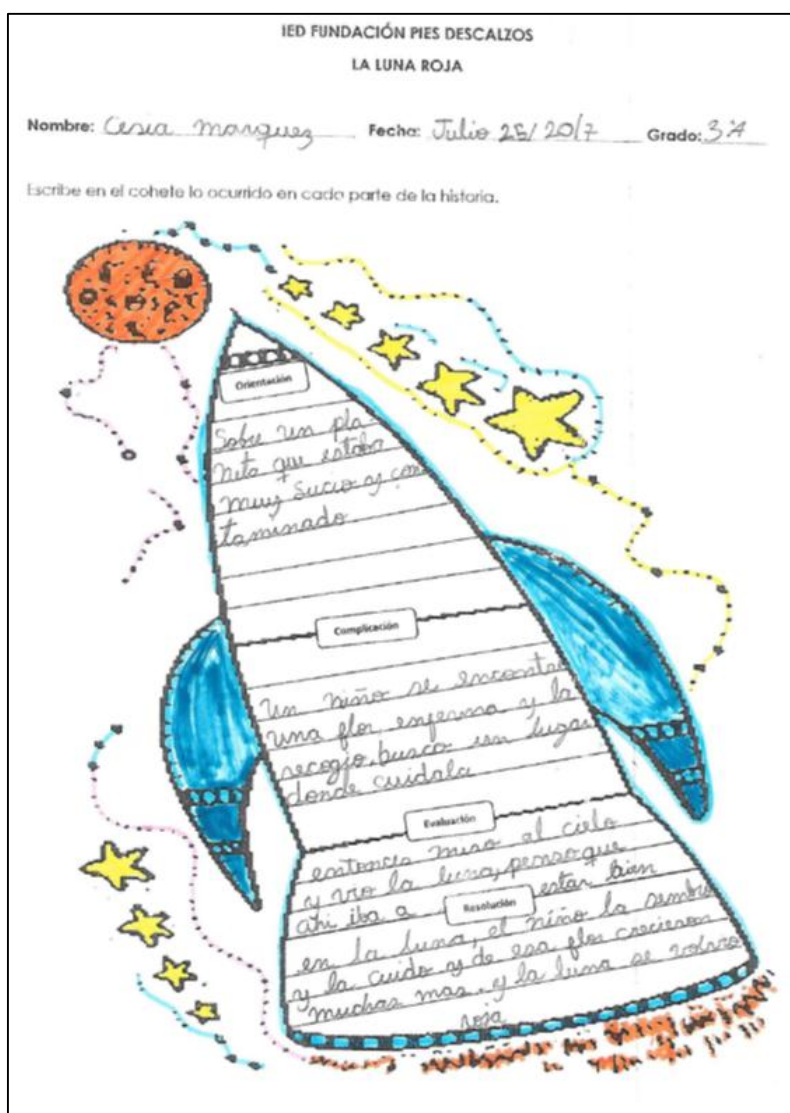


Figura 4: Organizador gráfico realizado por los estudiantes durante la etapa de Deconstrucción, en la sesión de: Representación de las Ideas.

Durante la etapa de escritura conjunta (docente-estudiantes/estudiante-estudiante) la profesora interviene y va guiando el proceso de escritura y va señalando los aspectos que debe tener el texto, de manera reiterativa y utiliza no solamente la rúbrica al final de la escritura para la evaluación, sino que va a través de preguntas y de recomendaciones va haciendo “edición asistida”

INTERVENCIONES	
Prof	Eso también lo voy a evaluar. La letra, la letra debe ser legible y clara, legible es que se entienda, ojo con mis amiguitos que esas letras son... porque esa letra tienen que hacerla bien bonita, aquellos que también hacen una letra bien bonita a veces se ponen, como por ejemplo mi amiga Nicolle, que la vez pasada estaba escribiendo todo en mayúscula, yo no puedo escribir todo con mayúscula, el texto debe tener la mayúscula al comienzo y después debe ir con minúscula, esos niños que me escriben como regularcito, la letra de Nicolle es bella, hermosa, pero se dio cuenta que no puede escribir todo con mayúscula, entonces, no estoy hablando sólo para los que tienen una letra hmm, hmm; sino también para los que tienen buena letra que a veces se ponen a hacer cosas que no están bien. ¿Si les quedo claro todo lo que vamos a evaluar? Todo esto va a ser importante y lo voy a tener en cuenta y ustedes lo van a conocer. Hoy vamos a hacer un texto entre todos, el primero, ¿Danilo me ibas a preguntar algo, ¿qué me ibas a preguntar? (...) A ver Daniela

Tabla 15. *Fragmento de la transcripción de la etapa de Escritura Conjunta (Clase N°9).*

6.3.2. Calidad de los textos producido por los estudiantes. La docente reflexiona en su diario sobre la manera en que los alumnos trabajaron en la creación de sus textos individuales y hace referencia al interés de los estudiantes por elaborar un texto de acuerdo a las especificaciones que le fueron dadas. Como se observa a continuación:

DIARIO REFLEXIVO	
Fecha: Septiembre, 12 de 2017	Clase N°: 11
Descripción de la sesión: La clase inicia cuando la docente lee algunos de los textos hechos por los niños en la clase anterior haciendo junto con los estudiantes una retroalimentación según la rúbrica entregada. Después, la docente entrega las rúbricas nuevamente a los niños, se escoge un nuevo tema para la escritura individual y se reparten las hojas para que los niños comiencen su trabajo.	
¿Qué resultó valioso el día de hoy? El interés que mostraron los niños por hacer un texto completo, con todas las etapas aprendidas, fue valioso ver cómo se notaban motivados por utilizar bien las expresiones claves del género, escribir correctamente con buena ortografía y caligrafía.	

Tabla 16. *Fragmento del Diario Reflexivo.*

De igual forma, se evaluaron y analizaron los textos producidos de manera individual por los estudiantes, en la etapa de “escritura individual”; posterior a la escritura conjunta (estudiantes con la docente, parejas de estudiantes). Estos textos, fueron evaluados por las docentes-investigadoras a partir de la rúbrica previamente presentada y trabajada con los estudiantes, es decir, “evaluación asistida” (Moyano, 2010). Para determinar los parámetros de

calidad de los textos narrativos (cuentos), se estableció una escala de valoración que va desde Nivel 2 (“necesitas esforzarte”) hasta Nivel 5 (“lo haces muy bien”). (Ver Rúbrica en Anexo No.7)

Se encontró que los estudiantes en sus textos mantuvieron un léxico acorde al tema elegido y cumplieron con el propósito del género narrativo (cautivar y resolver una complicación).

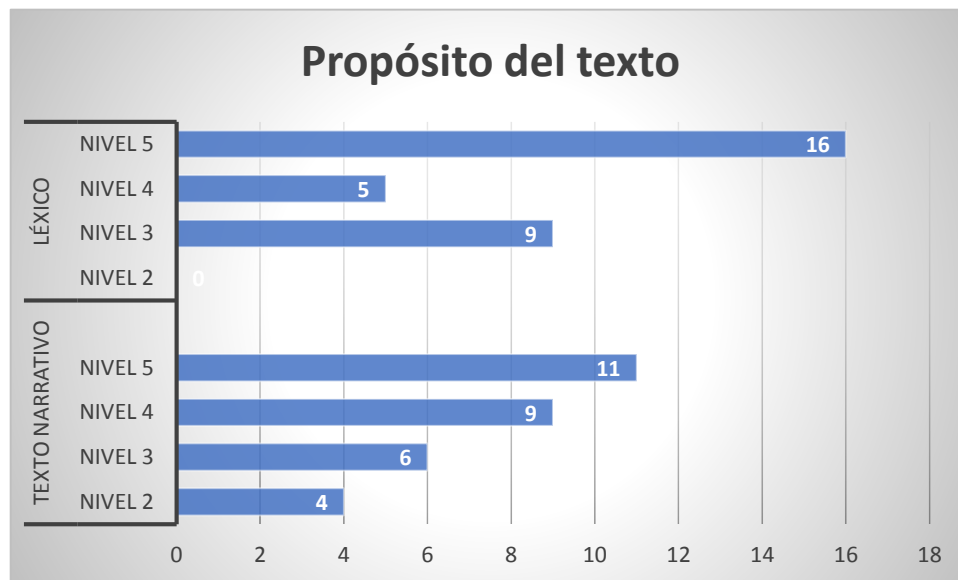


Figura 5: Consolidado de resultados de la etapa Edición Asistida (Propósito)

Esto es importante porque “genera las condiciones para que los niños y jóvenes ingresen a la cultura escrita” reconociendo la importancia de las características y propósitos de cada tipo de texto (Plan Nacional de Lectura, 2011.p 18)

Los Problemas de Pedro

Había una vez en un Colegio llamado el Cañavate, había un niño llamado Pedro de pelo castaño, moreno, de ojos negros, de 10 años, alto, y la materia que más le gusta Religión y el colegio es grande.

De repente Pedro se puso grueso con sus compañeros les estaba pegando con una regla de madera y unos de los estudiantes fue a decirle a maestra que Pedro estaba pegando a mis compañeros.

Entonces Pedro se dio cuenta de lo que estaba haciendo mal con sus compañeros y se disculpó con ellos y también con su Maestra.

Finalmente Pedro se disculpó con sus compañeros y se puso amable con ellos y los otros aceptaron su

Figura 6: Trabajo individual de una estudiante donde se observa la organización del texto en párrafos.

Así mismo, fueron capaces de organizar por párrafos las etapas correspondientes al género; sin embargo, el uso de conectores y el enlace de las ideas mostraron mayor dificultad para los alumnos, pues no se desarrollaron claramente las ideas y aunque se observaron las expresiones claves del género en cada etapa, se evidenciaron falencias en el planteamiento de las características de los personajes y lugares; en el desarrollo y resolución de la complicación.

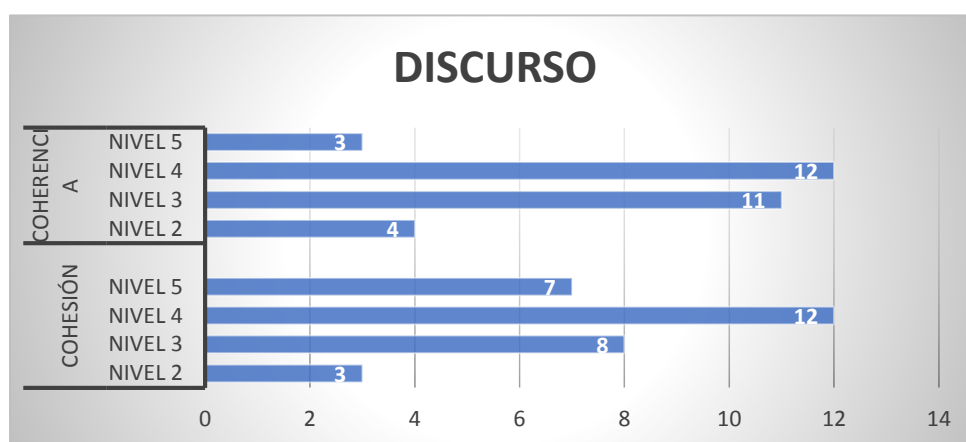


Figura 7: Consolidado de resultados de la etapa Edición Asistida (Discurso)

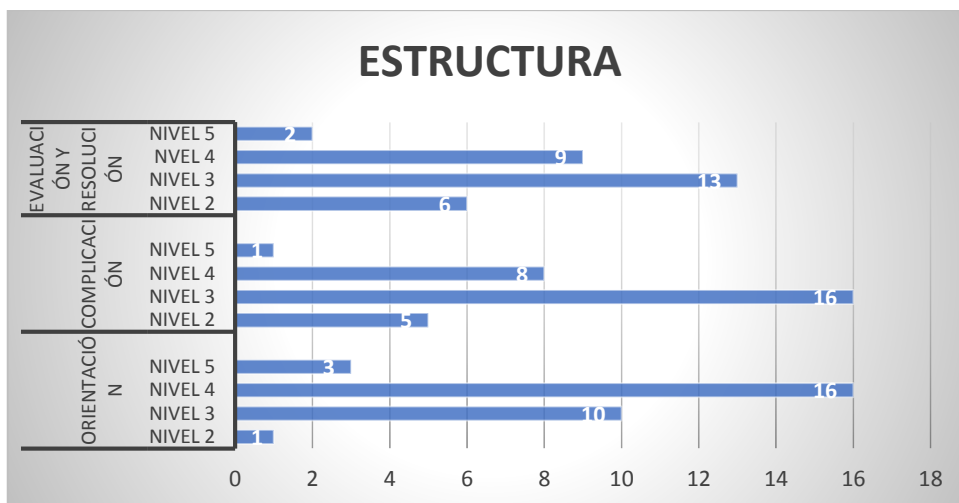


Figura 8: Consolidado de resultados de la etapa Edición Asistida(Estructura)

Según explica Graham y Weintraub (1996) citado por Sánchez et al (2007, p 561), los aspectos mecánicos de la escritura interfieren en los procesos de composición textual en al menos cinco formas una de ellas hace referencia a la interferencia que ocurre cuando el estudiante atiende simultáneamente a la producción y a la reflexión de lo producido lo cual afecta la complejidad y coherencia del texto. El análisis que hacen estos autores nos permite explicar la razón por la cual los estudiantes mostraron mayor dificultad para alcanzar el manejo del discurso del texto.

Los estudiantes se preocuparon por presentar sus textos de manera organizada y limpia, pero, los aspectos formales de la gramática y la ortografía no alcanzaron altos niveles de calidad.

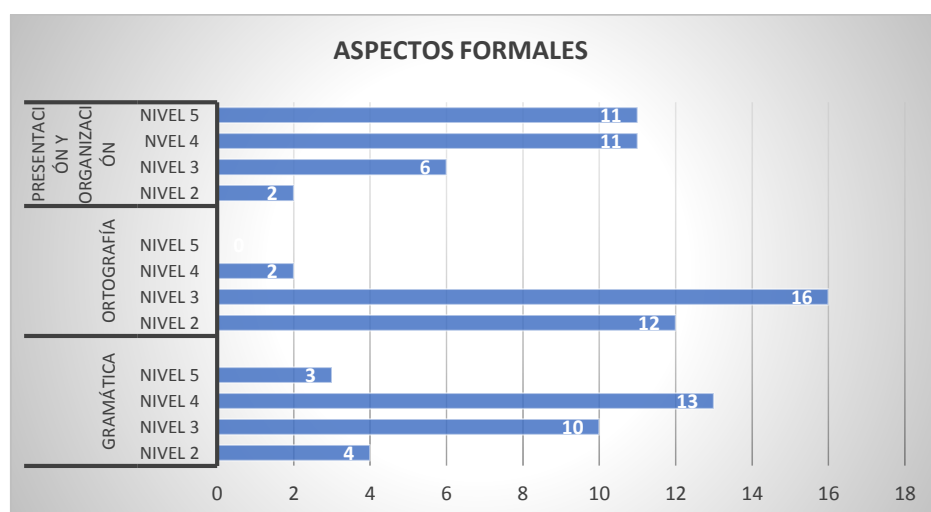


Figura 8: Consolidado de resultados de la etapa Edición Asistida (Aspectos formales)

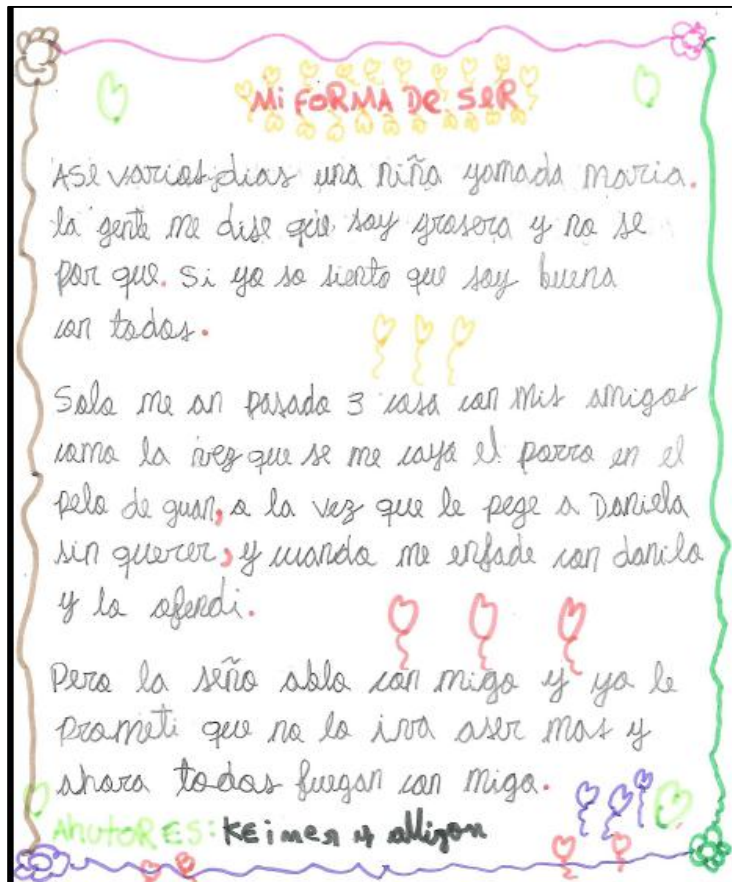


Figura 10: Trabajo individual de una estudiante donde se observa con buena presentación pero con dificultades en ortografía.

7. Conclusiones

Nuestra investigación estuvo encaminada a evaluar el impacto de la pedagogía de géneros textuales en la competencia escritora de estudiantes de 3° de Básica Primaria, de la I.E.D. Fundación Pies Descalzos. Esto contribuyó a desarrollar habilidades lectoescritoras, que favorecieron la producción individual de textos del género narrativo, la cual fue lograda por las estrategias implementadas por la docente a partir de la secuencia didáctica en la que los alumnos desarrollaron el ciclo de leer para escribir.

Al utilizar estrategias propias de la Pedagogía de Géneros, fue posible llevar un proceso donde los estudiantes aprendieron a producir textos, en este caso, narrativos, teniendo como base una lectura contextualizada y detallada. Teniendo en cuenta que los procesos lectores impactan directamente sobre los escritores, durante la implementación, se desarrollaron habilidades y competencias que permitieron que los alumnos dieran un paso importante para convertirse en lectores autónomos. Lo que permitirá a estos mostrar un mejor desempeño frente a las Pruebas de estado estandarizadas.

Siendo la Pedagogía de Géneros textuales una metodología novedosa con la que los estudiantes y la docente por primera vez tenían contacto, la implementación de la misma se desarrolló sin dificultades gracias a que las estrategias y actividades utilizadas estuvieron acordes a la edad de los niños, sus necesidades y al contexto en el cual se desarrollan, generando en ellos un interés permanente hacia la nueva propuesta.

La utilización del andamiaje como estrategia pedagógica permitió que los estudiantes se apropiaran de la lectura y fueran capaces de identificar y comprender la estructura y propósito del texto a trabajar, fortaleciendo así los procesos encaminados a leer para comprender.

Por otro lado, se evidenció que la utilización de estas estrategias, influyeron directamente sobre aspectos básicos relacionados con la competencia escrita que tuvimos en cuenta para nuestra investigación como fueron los estructurales (propósito del texto, discurso y estructura) y formales (presentación, organización, ortografía y gramática).

Un aspecto a mejorar en la planeación de la secuencia didáctica es permear cada una de las etapas con orientaciones y estrategias para trabajar en mayor medida los aspectos formales. Pues, al analizar las producciones de los estudiantes pudimos vislumbrar una deficiencia en la coherencia, la ortografía y la gramática, asunto que puede ser abordado desde la primera fase de la clase.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la calidad de los textos producidos, luego de implementar la Pedagogía de Géneros Textuales y la urgencia que surge de trabajar con niños desde los primeros grados en la correcta escritura.

8. Recomendaciones

Al implementar la Pedagogía de Géneros Textuales y analizar sus resultados en los estudiantes de Tercer grado, pudimos dimensionar el impacto que esta estrategia puede tener si es utilizada en diferentes áreas y grados. Por lo tanto, presentamos a continuación unas recomendaciones que serán un aporte para el trabajo de quienes opten por desarrollar las competencias lecto-escritoras utilizando esta estrategia:

- Generar espacios dentro de la Secretaría de Educación, para dar a conocer la propuesta y poder permear todas las instituciones educativas.
- Socializar la estrategia de Pedagogía de Géneros Textuales a los docentes de la institución educativa, utilizando los espacios de Jornadas Pedagógicas.
- Realizar capacitaciones docentes para que desde los primeros grados los estudiantes puedan trabajar a partir de dicha metodología, en todas las áreas, no sólo el español.
- Proponer a las directivas del plantel un cronograma de actualización periódica, en la cual se revisen los documentos ministeriales (Lineamientos, Estándares, DBA) en relación con la Pedagogía de Géneros Textuales.
- Teniendo en cuenta los resultados específicos de este trabajo, consideramos que se deben implementar por lo menos dos secuencias didácticas en el trabajo con los estudiantes, utilizando diferentes tipos de textos, lo cual permitiría llevar un mejor control y seguimiento sobre los resultados obtenidos.
- Al planear y llevar a cabo las secuencias didácticas, se deben incluir instrucciones y actividades que permitan trabajar en mayor medida los aspectos formales, tales como organización, gramática y ortografía.

9. Referencias Bibliográficas

- Altamirano, A. (2010). Discusión sobre los modelos de enseñanza de la lectura en los primeros grados inspirados en la conciencia fonológica. *Revista de investigación en psicología*, 13 (2), 249-13 Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/998>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4687>
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Buenos Aires: Aique.
- Cañal, P. (2002). La innovación educativa, vol. (4), pp 11-12. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=8446017555>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos*.20. 6-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/72846>
- Condemarín, M. (2008). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. Borrero Pardo, MI (comp.) *Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niñas y niños*, 60-72. Recuperado de: <https://www.scribd.com/document/31361465/EDU-47-LeerEscribir>
- Chaves Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>> ISSN 0379-7082
- Delmastro, A., & Salazar, L. (2008). El andamiaje instruccional como activador de procesos metacognitivos durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Entre Lenguas*, 13, 43-55. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28676/1/articulo3.pdf>
- De Ulzurrun, A. D., Pinyol, N. F., Ràfols, R. F., Cardete, M. R. M., i Pellisé, D. A., Rovira, D. R., ... & Olivella, F. C. (2000). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva*

constructivista. Vol. II: Actividades para hacer en el aula: lenguaje publicitario, periodístico, del cómic, popular, poético y de la correspond (Vol. 143). Grao.

Guzmán Tinajero, Kissy, & Rojas-Drummond, Sylvia Margarita. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 217-245. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100010&lng=es&tlng=es

Goodman, K. (1982). *El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En E. Ferreiro, MG. & Palacio (Ed), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (13- 28). Siglo XXI editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación vol. (707)*. México: McGraw-Hill.

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74. Recuperado a partir de <https://www.compensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/17>

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol (8), 37-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>

Klimenko, O., & Alvares, J. L. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1483/1652>

Lafuente Giménez, S. (2012). La secuencia IRF en clases de historia de la eso: del foco en el contenido al feedback de estímulo. *Tonos Digital*, 23(0). Recuperado de: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/807/540>

Lee, Y. A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of pragmatics*, 39(6), 1204-1230. DOI of original article: 10.1016/j.pragma.2006.02.004.

- Lorenzo, F. (2010). Lingüística de la comunicación: El currículo multilingüe de géneros textuales. *Signos*. 42 (74), 391-410 Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500001>
- Millán L., N.R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/33624>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares, Santa Fe de Bogotá, p. 27 – 47
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Plan Nacional de lectura y escritura, Bogotá, p. 11-17
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Icfes interactivo, Santa Fe de Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Icfes interactivo, Santa Fe de Bogotá
- Moris, j. p., & Navarro, f. (2007). Género y Registro en la Lingüística Sistémico Funcional. Un relevo crítico. *Actas del I Coloquio Argentino del Grupo ECLAR “Texto y Género”*. Recuperado de: <http://www.magusosauane.yolasite.com/resources/GENERO%20Y%20REGISTRO%20DE%20LA%20LSF.pdf>
- Moss, G. (2016). Teoría de Género. En: G. Moss, T. Benítez & J. Mizuno (Eds), *Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte* pp. 15-26. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte (En prensa)
- Moyano, Estela. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto preuniversitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista signos*, vol 40(65), 573-608. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Moyano, E.I. (2010). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso & Sociedad*, vol (2), 294-331. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>

- Natale, L. (2005). La lectura de los textos de estudio en el nivel polimodal. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional. I Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior", *Proyart-Ungs, ISFD, vol (42)*. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/887-la-lectura-de-los-textos-de-estudio-en-el-nivel-polimodal-una-propuesta-didactica-basada-en-la-linguistica-sistemico-funcionalpdf-Q8xyu-resumen.pdf>
- Oyarbide, M. A. (2004). Estilos cognitivos, desarrollo operatorio y preconcepciones. *Revista Internacional de Psicología, 5(1), 1*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6161350>
- Parra Mesa, I. D. (2011). *Innovación. Conceptos, procesos, mitos y realidades*. Medellín. Universidad de Antioquia.
- Peña Borrero, L. B. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- PISA. (2009). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE, Informe español, p. 23
- PISA. (2013). Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI, Marco de evaluación y preguntas de la Prueba, Tercera edición, Santiago de Chile, 2013, p. 14
- Rojas Crotte, I. R. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar, 12(24)*. Recuperado de: <http://artificialwww.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>
- Rose, D. (2008). *Reading to Learn*. Australia. Reading to learn
- Rosales, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación educativa, 1(22)*, 9-12. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/724>

- Sánchez Abchi, V., & Borzone, A., & Diuk, B. (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 559-569. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760308>
- Sanz, D. (2010). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de educación*, vol (18), 95 - 120. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Educación* vol (59) 43 -51. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/59387>
- Suau Jiménez, F. (2001). El género y el registro en la traducción del discurso profesional: un enfoque funcional aplicable a cualquier lengua de especialidad. *CULTURELE*, 2001. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/31179>
- Tabash Blanco, N. (2009). El Lenguaje Integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas* (10). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/8887>
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research*, 64(1), 37-54. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543064001037>
- Valls, R., Soler Gallart, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2008, num. 46, p. 71-87. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/58596>
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica*, *Revista de la escuela y el maestro*, 9, 63-71. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/pemde/lectura/tdea.pdf>.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>
- Zabalza, Miguel A. 2012. *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Santa Fé, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.

ANEXO 1. Secuencia Didáctica

FORMATO PLANEACION DE SECUENCIA DIDÁCTICA DE ESCRITURA DESDE LA PEDAGOGÍA DE GÉNEROS TEXTUALES

I. IDENTIFICACIÓN

Nombre del profesor: Olga L. Rueda L./Liliana Muñoz/Carmen Cuestas Clase/Grado:
3°A

Número de estudiantes:35

Edad de los estudiantes: Entre 7 y 8 años

Unidad: La narración Tiempo estimado de duración: 16 Horas

Estándares:

- Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades
- Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Sabe reconocer la estructura y el propósito del texto.
- Sabe reconocer las secuencias presentes en el texto.
- Escribe con cohesión y coherencia textos narrativos
- Utiliza las expresiones propias del género narrativo en sus escritos
- Utiliza el lenguaje característico para hablar de los personajes, lugares y tiempo presentes en los textos.
- Escribe un nuevo texto imitando el original

Temas a desarrollar en la clase:

- Textos narrativos: El cuento
- Elementos de los textos narrativos
- Estructura de los textos narrativos
- Función de los textos narrativos

Materiales/Recursos: Texto: La luna roja de Pedro Pablo Sacristán, fotocopias, video beam, cuaderno de trabajo.

II. DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

LOGRO.

1. Interpretar un texto del género narrativa reconociendo su estructura y elementos característicos.
2. Producir textos narrativos coherentes aplicando la estructura y elementos propios de este género.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Sabe reconocer la estructura y el propósito del texto.
2. Sabe reconocer las secuencias presentes en el texto.
3. Escribe un nuevo texto narrativo imitando el original con cohesión y coherencia
4. Utiliza las expresiones propias del género narrativo en sus escritos
5. Utiliza el lenguaje característico para hablar de los personajes, lugares y tiempo presentes en los textos.

Etapa de la clase.	Objetivo específico/DBA	Actividades y procedimientos	Materiales	Tiempo estimado para cada actividad
<p>CONTEXTUALIZACIÓN</p>		<p>- Presentación de ilustraciones del cuento La luna roja: a partir de un afiche expuesto en el tablero se le presentará a los alumnos la ilustración de la portada, el título del cuento y autor. Se indicará cuál es el género al que corresponde la lectura, su propósito y se formularán preguntas que apunten al concepto previo que tengan sobre este género y sus características generales. *¿Alguna vez has leído una narración?</p>	<p>Afiche: imágenes tomadas de: - https://es.pinterest.com/explore/imagenes-de-astronautas/- https://es.123rf.com/imagenes-de-archivo/planta_marchita.html</p> <p>Diapositiva con foto y biografía del autor.</p> <p>Diapositivas con la lectura completa segmentada en sus sesiones (video-beam)</p>	<p>30 minutos</p>

		<p>*¿Sabes lo que son las narraciones?</p> <p>*¿Cuáles son las características más importantes de una narración?</p> <p>-Explicar la importancia de este texto para la asignatura.</p> <p>Luego se formularán preguntas sobre lo que observan en él, ideas sobre lo que puede tratar la historia, para activar conocimientos previos:</p> <p>* ¿Qué observas?</p> <p>* ¿Qué es la luna?</p> <p>* ¿Por qué está roja?</p> <p>*¿Alguna vez has visto la luna roja?</p> <p>*¿Por qué se verá la luna roja?</p> <p>*¿Quiénes pueden ir a la luna?</p> <p>- Explicación breve de la biografía de su autor: por medio de diapositivas el docente leerá a los estudiantes una corta biografía</p>	
--	--	--	--

		sobre el autor del texto.		
ESTRUCTURA Y PROPÓSITO DEL TEXTO.	-Sabe reconocer la estructura y el propósito del texto	<p>Se les entregará a los alumnos la fotocopia del texto Señalar que se trabajará con un texto del género: narrativa Indicar que el propósito de este texto es cautivar y resolver una complicación</p> <p>-En una diapositiva se mostrará el texto en su totalidad, con las etapas señaladas, de manera que se observe el número de párrafos que lo conforman y las etapas propias del género: Orientación, complicación, evaluación y resolución.</p> <p>- Se presentará cada sesión de la lectura en diapositivas independientes , escribiendo el nombre y su propósito.</p>	<p>Fotocopia del texto.</p> <p>Lápices de colores.</p> <p>Diapositivas de cada una de las sesiones del texto.</p>	30 min

		- El estudiante señalará en su copia cada una de las sesiones, párrafos y enumerará las líneas.		
<p>DECONSTRUCCIÓN DEL TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura detallada - Representación de las ideas del texto. - Reacción al texto 	<ul style="list-style-type: none"> -Sabe reconocer la estructura y el propósito del texto -Sabe reconocer las secuencias presentes en el texto. 	<p>Lectura detallada:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La docente iniciará la lectura dirigida con el fin de que los alumnos se familiaricen con esta. -Se orientará en la búsqueda de grupos de palabras guiándose por la enumeración que se hizo a cada línea previamente. -Se les pedirá a los estudiantes que lean en voz alta oración por oración, asignándoles previamente los turnos de lectura; a partir de allí: 	<p>Fotocopia del texto</p> <p>Lápices de colores</p> <p>Marcadores de colores</p> <p>-Hojas de trabajo (worksheets)</p> <p>-Láminas con expresiones claves y conectores.</p> <p>-Organizador gráfico “flor”</p> <p>- Láminas de oraciones del texto y conectores.</p>	3 horas

		<p>-Se explorará sobre los significados de términos desconocidos. -Subrayar con colores los hipertemas de cada párrafo. -El docente hará un resumen del significado de cada oración en términos simples, identificando: * Los elementos (personajes, lugar, tiempo) y el lenguaje propios que permiten reconocerlos dentro de la narración. * Expresiones claves del género *Explicación de los conectores que indican la secuencia un texto</p> <p>Representación de las ideas: -Ubicación de los elementos que forman parte del texto (personajes, lugar y tiempo) a través de un organizador gráfico. (Flor)</p>	<p>Organizador gráfico (tablero, fotocopia) cohete.</p> <p>“Quiet book”: fomi, tijeras, goma, lana, botones, revistas.</p>	
--	--	---	--	--

		<p>-Organizar el texto con cohesión, por fases, utilizando el banco de conectores.</p> <p>- Plenaria en donde presentarán los trabajos realizados.</p> <p>- A través de un organizador gráfico (cohete), se escribirá junto a los estudiantes (tablero-fotocopia) los acontecimientos de cada etapa del texto.</p> <p>-Se les entregará a los alumnos una hoja de trabajo para que realicen la comprensión lectora, con preguntas de única respuesta orientado a: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración de la forma de un texto.</p>	
--	--	--	--

		<p>- Representación gráfica en forma creativa de las etapas de la estructura del texto a través del “Quiet Book”</p> <p>- Socialización de los Quiet books en grupos de trabajo.</p> <p>Reacción al texto</p> <p>-Realizar cuestionamientos críticos sobre las ideas y lenguaje del texto, identificando las voces presentes y ausentes, vacíos en la información, a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>*¿Un planeta se puede sentir triste?</p> <p>*¿Cuál crees tú que es el nombre del planeta del que se habla en esta historia?</p> <p>*¿Cómo crees que la flor pudo sobrevivir en un planeta tan contaminado?</p>	
--	--	---	--

<p>ESCRITURA CONJUNTA</p>	<p>-Escribe un nuevo texto narrativo imitando el original con cohesión y coherencia</p> <p>-Utiliza las expresiones propias del género narrativo en sus escritos</p> <p>-Utiliza el lenguaje característico para hablar de los personajes, lugares y tiempo presentes en los textos.</p>	<p>Escritura conjunta todos los alumnos:</p> <p>- Lluvia de ideas para escoger el tema del nuevo texto.</p> <p>- Exponer en el tablero las palabras y expresiones claves del género escritas en las láminas de colores.</p> <p>- A partir del tema elegido y las expresiones claves del género, los estudiantes orientados por el docente desarrollara la escritura conjunta de un nuevo texto de género narrativa, en el tablero.</p> <p>-Durante el proceso de la escritura conjunta el docente orientará el proceso de edición acompañando y revisando la</p>	<p>Láminas con expresiones claves.</p> <p>-Organizador gráfico cada estudiante en su cuaderno de trabajo.</p> <p>Hojas de block, marcadores de colores.</p> <p>-Rúbrica con las etapas y características claves del texto.</p>	<p>4 horas</p>
----------------------------------	--	---	--	----------------

		<p>coherencia de las oraciones, uso correcto de conectores, cohesión del texto, verificando que sea fiel al ejemplar del género.</p> <p>Escritura conjunta por grupos pequeños -Proponer la escritura conjunta de un nuevo texto en grupos, con un tema en común escogido en lluvia de ideas.</p> <p>-Socialización de los textos creados revisando en conjunto (docente-grupo) si cumplen con las etapas y características del género.</p>		
EDICIÓN CONJUNTA	<p>-Escribe un nuevo texto narrativo imitando el original con cohesión y coherencia</p> <p>-Utiliza las expresiones propias del género narrativo en sus escritos</p>	<p>-Socialización de los textos creados revisando en conjunto (docente-grupo) si cumplen con las etapas y características</p>	<p>-Cuaderno de trabajo, colores.</p> <p>- Rúbrica</p>	4 horas

		del género teniendo en cuenta la rúbrica donde se verifique cohesión, coherencia, uso de expresiones propias del género y del lenguaje característico de los personajes, el tiempo y el lugar .		
ESCRITURA INDIVIDUAL	-Escribe un nuevo texto narrativo imitando el original con cohesión y coherencia	-Negociación con los alumnos para elegir un nuevo tema. -Generar los espacios para que, dentro de la clase, se realice la escritura individual de un nuevo texto. -Revisión individual de los textos creados, los cuales deben cumplir con las etapas y características propias del género	Cuaderno de trabajo -Rúbrica	4 horas

ANEXO 2. Texto “La luna roja”

LA LUNA ROJA

ORIENTACIÓN

Había una vez un pequeño planeta muy triste y gris. Sus habitantes no lo habían cuidado, y aunque tenían todos los inventos y naves espaciales del mundo, habían tirado tantas basuras y suciedad en el campo, que lo contaminaron todo, y ya no quedaban ni plantas ni animales.

COMPLICACIÓN

Un día, caminando por su planeta, un niño encontró una pequeña flor roja en una cueva. Estaba muy enferma, a punto de morir, así que con mucho cuidado la recogió con su tierra y empezó a buscar un lugar donde pudiera cuidarla. Buscó y buscó por todo el planeta, pero estaba tan contaminado que no podría sobrevivir en ningún lugar.

EVALUACIÓN

Entonces miró al cielo y vio la luna, y pensó que aquel sería un buen lugar para cuidar la planta.

RESOLUCIÓN

Así que el niño se puso su traje de astronauta, subió a una nave espacial, y huyó con la planta hasta la luna. Lejos de tanta suciedad, la flor creció con los cuidados del niño, que la visitaba todos los días. Y tanto y tan bien la cuidó, que poco después germinaron más flores, y esas flores dieron lugar a otras, y en poco tiempo la luna entera estaba cubierta de flores.

Por eso de cuando en cuando, cuando las flores del niño se abren, durante algunos minutos la luna se tiñe de un rojo suave, y así nos recuerda que si no cuidamos la Tierra, llegará un día en que sólo haya flores en la luna.

Pedro Pablo Sacristán

Basado en el cuento de Constanza Norambuena, de 10 años de la Escuela Juan Madrid
Azolas de Chillán

<https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-luna-roja>

ANEXO 3. Diario Reflexivo de la Implementación

DIARIO REFLEXIVO

Fecha: Julio 11, 2017 Clase N^o: 1

CATEGORÍA

Descripción de la sesión:

Los niños se encontraban emocionados y expectantes por el inicio de la grabación, la docente aprovechó esta situación para generar interés en los niños hacia la lectura. La clase comienza explicando el tipo de texto que se va a leer y el propósito de este. Luego se hace una activación de conocimientos previos donde los niños participaron activamente.

La sesión transcurrió con una permanente motivación por parte de los estudiantes, su participación activa durante toda la clase, lo que permitió que la clase se desarrollara como se tenía planeada.

¿Qué resultó valioso el día de hoy?

Se despertó en los niños la inquietud por el tema y fue muy notorio en ellos la espontaneidad al participar todos de manera muy activa y emocionados. En el momento de la lectura en voz alta, aunque todos no alcanzaron a leer se vió su interés por seguir la lectura en forma individual. Los niños se sintieron seguros al expresar las palabras desconocidas del texto y aunque otros compañeros se reían de lo obvio de la palabra al final entendían que esta era también importante y los ayudaría a entender mejor el texto.

¿Cómo se sintió con las actividades del día de hoy?

Como docente liderando el proceso me sentí nerviosa por emprender una nueva forma de dar mi clase, algo preocupada porque no sabía cómo sería su reacción ante este nuevo proyecto pero cuando se comienza la clase y los noto muy atentos, participativos y emocionados me llenó de mucha tranquilidad y seguridad.

Como docentes observadoras nos sentimos expectantes por saber cómo iban a reaccionar los niños ante los materiales que llevábamos pero al final, satisfechas por la acogida que hubo.

¿Qué sugiere para mejorar?

Brindarle más espacio a los alumnos para su participación

DIARIO REFLEXIVO

Fecha: Julio 17 de 2017

Clase N^o: 2

Descripción de la sesión:

Durante esta sesión la profesora modeló la estructura del texto según las etapas del género narrativo y los acontecimientos que ocurrieron en cada uno de ellos y se identificaron y señalaron los hipertemas, los niños recibieron copia del texto y junto con la docente iban marcando en su hoja cada una de las etapas. Los niños estuvieron receptivos, atentos y siguiendo las instrucciones.

¿Qué resultó valioso el día de hoy?

Lo valioso de este día fue que los niños se apropiaron tanto de la lectura que fueron capaces de reconocer paso a paso lo que se iba explicando en cada fase.

¿Cómo se sintió con las actividades del día de hoy?

Satisfecha porque se cumplió el objetivo planteado y la colaboración de los niños fue positiva y aunque no hubo tanta participación porque la sesión no lo ameritaba se mostraron atentos e interesados.

¿Qué sugiere para mejorar?

Es recomendable trabajar la próxima sesión en horas de la mañana, ya que se notó algo de cansancio por parte de algunos niños debido a que esta sesión se llevó a cabo después de la hora del almuerzo.

ANEXO 4. Formato de Transcripción de Clases de la Implementación

OBSERVACION No 5	
Colegio:	IED Fundación Pies Descalzos
Grado:	3ºA
Fecha:	Julio 18, 2017
Profesora:	Olga Rueda
Hora:	12:15 pm
Observadores:	Carmen Cuestas, Liliana Muñoz
Tema:	Textos Narrativos

Participantes	Intervenciones
Prof:	<p>Ahora vamos a trabajar sobre unos amigos muy especiales que son los conectores, de ellos hemos trabajado, hemos conocido mucho durante todo este año, porque son esas palabritas claves, palabritas claves, que me ayudan a conectar, como su nombre lo dice, una idea con otra; entonces, hay conectores de secuencia como los que les traemos hoy acá (señalando en los carteles en el tablero) que son: “luego, antes, más adelante, a continuación, después y mientras”. ¿Por qué de secuencia? porque mientras yo esté, eh, escribiendo un texto, yo lo puedo utilizar para conectar una idea con otra o comenzar una nueva idea; por ejemplo, vamos utilizar (...) conocimos también que había, conectores, conectores no, las palabras o expresiones claves del género narrativo que es el que estamos, eh, trabajando ahora que es sobre “la luna roja”; entonces, estas frases claves se parecen mucho a esto, pero no son iguales, no es lo mismo hablar de estas expresiones claves que son las que me ayudan a saber cuando empieza la orientación en el texto, cuando empieza la complicación, cuando hablamos de evaluación, cuando hablamos de resolución, es distinto.</p> <p>Cuando nosotros necesitamos unir una oración con otra ahí es cuando vienen y cuando aparecen estos señores de acá (señalando en los carteles) los conectores. Entonces vamos a hacer un pequeño ejercicio para ver cómo podemos utilizarlos y cambiar lo que está aquí en el texto (se encuentra proyectado en una diapositiva) Imaginemos (leyendo) “Había una vez un pequeño planeta muy triste y gris.”, ¿cierto? “Sus habitantes no lo habían cuidado, y aunque tenían todos los inventos y naves espaciales del mundo, habían tirado tantas basuras y suciedad en el campo, que lo contaminaron todo, y ya no quedaban ni plantas ni animales. Un día, caminando por su planeta, un niño encontró una pequeña flor roja en una</p>

	cueva.”; Hasta ahí!, aquí comienza otra idea, otra oración, que tiene que ver con esta “estaba muy enferma” antes de entrar acá, de empezar esto, (señalando en el texto la idea siguiente) ¿yo puedo utilizar alguno de estos conectores que de pronto me ayuden a continuar esta misma idea de acá?
EE:	Sii (responden varios niños)
Prof:	A ver, busquenlos bien, miren los que están aquí (un niño permanece con la mano levantada) y luego miren si lo pueden continuar y me lo leen con el conector (el niño baja la mano, todos miran al tablero)(...) “Un día, caminando por su planeta, un niño encontró una pequeña flor roja en una cueva” (vuelve a leer) Antes de “estaba” miren que conector de aquí me puede servir para hacer la unión (Una niña levanta la mano, se escucha la voz de un niño diciendo “mientras”, la profesora da el turno) Léemelo, Elias.
E26:	Un dia, mientras caminaba por su planeta
Prof:	Ok. Es que este jovencito lo incluyó en otro lado, muy bien, está perfecto y también se puede: “Un día” tú aquí me incluiste un conector, “mientras” caminaba por su planeta; muy bien Elías, también queda muy bien, ese conector. “Mientras caminaba por su planeta un niño encontró una pequeña flor roja en una cueva, estaba muy enferma a punto de morir, así que con mucho cuidado, la recogió con su tierra y empezó a buscar un lugar donde pudiera cuidarla. ” Antes de la palabra “buscó” ¿yo puedo unir esta idea con esta (señalando en el texto) con alguno de estos conectores? Daniela
E4:	Luego, buscó y buscó por todo el planeta
Prof:	Muy bien, “luego” aquí antes de esa, “luego, buscó y buscó por todo el planeta, pero estaba tan contaminado que no podría sobrevivir en ningún lugar. Entonces.” Y aquí aparece (subrayandolo en el tablero) tal vez el único conector que puede tener este texto. Este texto no tiene muchos conectores, eh, sin embargo, ellos son muy importantes para escribir nuevo texto o escribir un texto . Yo lo puedo utilizar de tal manera que queden, que unan la oración, pero que no queden como que una cosa no tiene que ver con la otra.
E5:	Que haya enlace
Prof:	Que enlace, Nataly muy bien, que haya enlace, el único conector que puede aparecer en este texto podemos decir que es: “entonces”. Yo también puedo decir en vez de “entonces” puedo decir “después miró al cielo” y ya cambie el conector, puedo utilizar otro conector, hmmm, por ejemplo, “antes miró al cielo” ¿ese conector queda ahí?
EE:	Noo
Prof:	No, porque no tiene
E5:	No tiene coherencia
Prof:	No tiene coherencia, no tiene cohesión, la idea que me da el conector con la idea que viene, muy bien. Entonces, sigamos, vamos a ver, en dónde podemos meter más conectores o si ya no lo podemos, “Así que el niño se puso su traje de astronauta, subió a una nave espacial, y huyó con la planta hasta la luna.” ¿aquí puedo yo incluir un conector antes de empezar “lejos”? (varios niños levantan la mano y dicen si) ¿si? ¿cuál? Miremos (un niño levanta la mano insistentemente) dejemos que piensen algunos y la mano. Zear Hassub, cuéntame, dale
E29:	(...)

Prof:	"Así que el niño se puso su traje... ,leelo
E29:	"Así que el niño se puso su traje de astronauta, subió a una nave espacial, y huyó con la planta hasta la luna." (...)
Prof:	Míralos acá (señalando en los carteles)
E29:	(...) (Varios niños levantan la mano, la profesora les pide lo dejen pensar, un par de niños en la parte de atrás le dicen que le está señalando al compañero la respuesta, ella les aclara que solo tenía la mano ahí)
Prof:	A ver, Nataly
E5:	"Así que el niño se puso su traje de astronauta, subió a una nave espacial, y huyó con la planta hasta la luna." Más adelante, "lejos de tanta suciedad la flor creció..."
Prof:	"Más adelante, lejos de tanta suciedad", ¿si les parece que queda bien ahí? (algunos niños responden afirmativamente), excelente. Ahora, yo les voy a decir otro conector, que de pronto no aparece aquí, no es tanto de secuencia, pero es un conector que me sirve para unir una oración con otra que puede ser (escribiendo en el tablero) bueno, Nataly dijo "más adelante", que puede ser: "y". "Y lejos de tanta suciedad" ¿que pasa con el "y"?
E5:	Que no se pueden usar tantos "y"
Prof:	Que queda como mal en el texto cuando yo repito siempre como la misma palabra para conectar: "mientras, mientras, mientras" o "y, y, y". Ok, Esto que estamos haciendo acá quiero que lo trabajen un poquito ustedes en grupo. Prestenme atención cómo lo van a hacer, yo les traje... Pero, no lo vamos a trabajar, no vamos a cambiar los conectores, vamos a utilizar estos de aquí, prestenme mucha atención, eh, yo les voy a entregar a cada grupo, un paquetico, vamos a trabajar por grupo, un paquetico en donde está párrafo por párrafo cada una de las fases del texto. Ok. El grupo lo va a organizar, en orden, obviamente, dónde va la orientación, dónde va la complicación, etc, etc, y vamos a organizar el texto yo les voy a entregar una hoja, un papel grande, en donde ustedes, me van a pegar ¡en orden! Colocandome nombre por nombre de cada fase; por ejemplo, eh, ¿esta puede ser la...? ¿está cuál puede ser? (mostrando una de las hojas)
E:	La orientación
Prof:	La orientación, entonces, con mi tijera yo lo recorto bien, recorto y pegó, después viene la complicación, después viene la.. ¡jojo! Porque yo quiero, preste mucha atención, o necesito que me utilicen estas expresiones claves del género (señalando en los carteles) para cambiar estas de aquí, si yo pego aquí la orientación, le coloco el título arriba, tengo que escribir: o-rien-ta-ción (mientras va haciéndolo en el tablero)¿cierto?, bueno, orientación, ¿qué hago? Busco la frase, busco la frase que me está dando la orientación en este texto, ¿cuál es la frase que me está dando la orientación acá?
EE:	(Se escuchan varias respuestas)
Prof:	¿Cuál es?
EE:	Había una vez

Prof:	Había una vez, no quiero esta frase, la tachan (mientras lo va haciendo en el tablero) la tachan, y ¡buscan otra! Que esté en la orientación y la utilizan, cualquier otra, ¿cuál quieren poner?
EE:	(Se escuchan varias voces, una voz sobresale) Había una vez
Prof:	No es ésta, tiene que escoger otra que la... “en un lugar muy lejano” (se escuchan voces de los niños dando ideas) que tengan que ver (todos hacen silencio y escuchan) lo mismo hacen con la complicación, lo mismo hacen con la evaluación, y lo mismo hacen con la...
EE:	Resolución
Prof:	¿Está claro? ¿Queda claro?
EE:	Sii
Prof:	<p>Necesito que por favor cuando yo les pida, no se va a mover todos al tiempo, solamente va a dar media vuelta para que trabajen en la mesa,(se dirige a la primera fila de las cuatro que hay en el salón) entonces, como Zear no se puede mover, Anibal e Isabella dan media vuelta y trabajan con Shaira acá. Ustedes media vuelta y trabajan acá (mientras va caminando por la segunda fila organizandolos), ustedes media vuelta trabajan acá, ustedes dos (señalando a los primero de la fila) dan media vuelta y trabajan con ellos dos (Los comienzan a moverse y la profesora sigue dando indicaciones a los niños que faltan por organizarse, una vez todos los niños están organizados la profesora continúa con las indicaciones dirigiéndose a todo el grupo)</p> <p>Ok. Listo. La mesa va a sacar (refiriéndose al grupo) la mesa solamente necesita, si quiere recortar recorta, si a ustedes les parece que esta muy larga y yo quieren recortar este pedacito aquí lo pueden hacer sino van pegando para que le quede bien, solamente necesitan la tijera, una sola por grupo, (algunos niños se mueven de puesto, la profesora les llama la atención) y también el pegastick o la goma del grupo, una por grupo, ok. (La profesora comienza a entregar los materiales a cada grupo, los niños comienzan su trabajo, el salón se ve organizado y aunque hay varias voces, mantienen un tono bajo, cuando termina de repartir el material, se dirige nuevamente al grupo)</p> <p>Miren lo que van a hacer van a coger las hojas, obviamente yo no puedo coger un texto que está partido por la mitad y lo voy a pegar así como así, tengo que leerlo, cierto, hay cuatro en el grupo cada uno en el grupo va a leer una parte, ¿quién tiene la orientación? ¡yo la tengo! ¿quién tiene la complicación? ¡yo la tengo! ¡yo tengo la resolución!, ¿si me hago entender? Cuando ya la tengan bien organizada, entonces, comienzan a tacharle y a escribir, escojan el que tenga mejor letra, el que escriba mejor, a mi me gusta recortar, yo recorto (los niños comienzan a hablar en los grupos y se escuchan muchas voces en el salón) ¡perdón, perdón!, yo ahorita les reparto las funciones (los niños vuelven a hacer silencio) Una vez que ya tengan organizado cada párrafo, entonces comienzan (hace el ejemplo en el tablero) no quiero “había una vez” vamos a cambiarlo y buscan en la orientación otro diferente que me sirva para empezar la orientación; viene la complicación ¿cuál es la frase clave de este texto?</p>
EE:	Un día
Prof.	Un día, no la quiero vamos a buscarnos otro y entonces busco aquí otro (señalando en el cartel) y el que tenga mejor letra escriba aquí arriba bien bonito, ¿si me hago entender? Ok, (los integrantes de los grupos comienzan a hablar entre sí, al profesoraes le atiendan)

	<p>Voy a dar funciones, dentro del grupo, dentro del grupo (los niños hacen silencio y atiende) van a haber unas funciones para cada uno, ahorita se ponen de acuerdo quién tiene la mejor letra, no se me van poner a estar pendiente de que trabajen, no se distraigan, mira, cada quien se reparte las funciones, relojero y el que está pendiente de todo.</p> <p>Tenemos 20 minutos a partir de ya (los niños comienzan a trabajar, se escuchan sus voces más fuertes en el salón, la profesora va caminando por todo el salón ayudando a los grupos y dando instrucciones)</p> <p>(Pasados unos minutos, la profesora retoma la instrucción general)</p> <p>Escúchenme por favor esto (le toma unos minutos que todos los niños hagan silencio, mostrando unos pliegos de papel periódico) siguen buscando al que tenga mejor letra, escribe "orientación" pega la orientación, escribe "complicación" pega la complicación (los niños vuelven a hablar entre ellos)... con colores por favor (los niños retoman el trabajo, por unos minutos más. La profesora hace un conteo para terminar y organizarse, los niños poco a poco van terminando el trabajo, al terminar el conteo prestan atención a las indicaciones de la profesora)</p> <p>Como somos tantos grupos vamos a ir exponiendo acá al frente (dirigiéndose a cada grupo) escojan dos, uno que lea muy bien porque tienen que leer acá al frente (los niños van organizándose al frente del salón, la profesora los organiza para que puedan hacer la presentación)</p> <p>Listo, ¡excelente! Primero que todo los que estamos sentados y que tenemos las manos desocupadas vamos a dar un aplauso a los que están ahí (señalando a los niños que están al frente, todos aplauden) Gracias, pero el aplauso también es para ustedes mismos que están ahí sentados, porque lo hicieron muy bien.</p> <p>Entonces, Manuel y Sebastián que son del grupo de Danilo y Nataly, por favor, solamente me va a leer, la frase clave, la expresión de la orientación que ustedes escogieron y reemplaza "Había una vez", todos se preparan porque me van a leer todos la orientación (va indicando grupo por grupo los turnos asignados)</p>
E30:	"En un lugar muy lejano, un pequeño planeta muy triste y gris"
Prof:	Ok. Muy bien, Juan Andrés, ¿qué hizo su grupo? La orientación Juan Andrés
E28:	"En un lugar muy lejano, un pequeño planeta muy triste y gris"
Prof:	Ok, utilizaron el mismo, Shaira o Isabella, ¿quién va a leer?
E31:	"En un lugar muy lejano, un pequeño planeta muy triste y gris"
Prof:	Van iguales, ¿quién no utilizó el mismo? ¿quién utilizó otro diferente? (Dos niñas levantan la mano) A ver Daniella y Nicolle
E25:	"Vivía una vez un pequeño planeta muy triste y gris"
Prof:	Esa era donde quería llegar, oiganme lo que escribieron, lo que escribió el grupo de Nicolle, Daniela, Samuel y Lewis "Vivía, una vez un pequeño planeta muy triste y gris", "Vivía, una vez un pequeño planeta muy triste y gris", si nosotros ya sabemos de qué trata este cuento o ese texto, ¿esa frase, es una buena frase para comenzar el cuento o para comenzar la narración? (se escucha una voz que dice si) ¿Quién cree que no? (varios niños levantan la mano, eligiendo entre los niños que están al frente) A ver Donney, ¿por qué no?
E6:	Porque no tiene concordancia

Prof:	Concordancia con qué (el niño señala el texto) Si a mi me dicen "Vivía, una vez un pequeño planeta triste y gris" ¿de quién me van a hablar en el cuento?
EE:	De un planeta

ANEXO 5. Materiales Utilizados Durante la Implementación

I.E.D. FUNDACIÓN PIES DESCALZOS

COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE _____ FECHA _____ 3° _____

OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN

1. ¿Quién encontró la flor?
 - a. La luna
 - b. Mi amigo
 - c. Un niño

2. ¿En qué lugar se encontraba la flor?
 - a. En un jardín
 - b. En una cueva
 - c. En la luna

COMPRENSIÓN GENERAL

3. El planeta era triste y gris, porque:
 - a. Los habitantes siempre estaban tristes
 - b. Siempre hacía mal tiempo
 - c. Los habitantes no lo cuidaron, lo contaminaron

4. Nacieron muchas flores, porque:
 - a. El niño las plantó
 - b. El niño la cuidó y nacieron más
 - c. Hubo una lluvia de flores

ELABORACIÓN DE UNA INTERPRETACIÓN

5. ¿Qué cualidades tiene el niño del texto?
 - a. Alegre y responsable
 - b. Descuidado y flojo
 - c. Inteligente y sensible
6. ¿Por qué la luna era un buen lugar para sembrar a la flor?
 - a. Porque era un lugar limpio y sin contaminación.
 - b. Porque estaba muy lejos de la Tierra.
 - c. Porque tenía más flores.

ELABORACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA FORMA DE UN TEXTO

7. ¿Qué valor te enseña este cuento?
 - a. Cuidar las flores de la Luna
 - b. Cuidar y proteger la naturaleza
 - c. Limpieza e higiene personal



Afiche utilizado en la fase de Contextualización.

ANEXO 6. Trabajos Realizados por los Estudiantes

Deconstrucción del texto

I.E.D. FUNDACIÓN PIES DESCALZOS

NOMBRE: Nicole Garcia Miranda CURSO 3^{ra}



LA LUNA ROJA

Resolución y Evaluación Complicación Orientación

1 Había una vez un pequeño planeta muy triste y gris. Sus habitantes no lo
2 habían cuidado, y aunque tenían todos los inventos y naves espaciales del
3 mundo, habían tirado tantas basuras y suciedad en el campo, que lo
4 contaminaron todo, y ya no quedaban ni plantas ni animales.

5 Un día, caminando por su planeta, un niño encontró una pequeña flor roja
6 en una cueva. Estaba muy enferma, a punto de morir, así que con mucho
7 cuidado la recogió con su tierra y empezó a buscar un lugar donde podiera
8 cuidarla. Buscó y buscó por todo el planeta, pero estaba tan contaminado
9 que no podría sobrevivir en ningún lugar. Entonces miró al cielo y vio la
10 luna, y pensó que aquel sería un buen lugar para cuidar la planta.

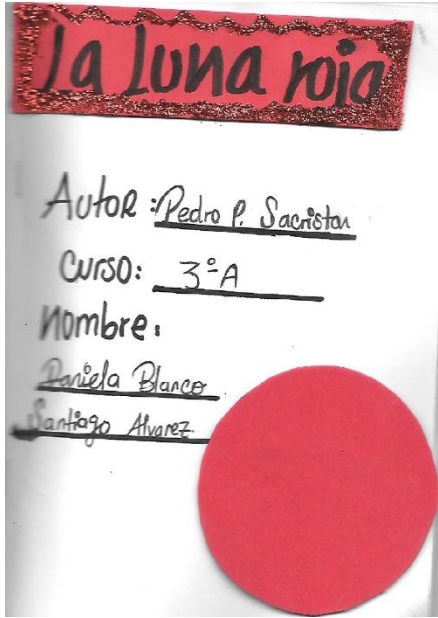
11 Así que el niño se puso su traje de astronauta, subió a una nave espacial, y
12 huyó con la planta hasta la luna. Lejos de tanta suciedad, la flor creció con
13 los cuidados del niño, que la visitaba todos los días. Y tanto y tan bien la
14 cuidó, que poco después germinaron más flores, y esas flores dieron lugar
15 a otras, y en poco tiempo la luna entera estaba cubierta de flores.

16 Por eso de cuando en cuando, cuando las flores del niño se abren, durante
17 algunos minutos la luna se tiñe de un rojo suave, y así nos recuerda que si
18 no cuidamos la Tierra, llegará un día en que sólo haya flores en la luna.

Pedro Pablo Sacristán

Basado en el cuento de Constanza Norambuena, de 10 años de la Escuela Juan Madrid Azolas de Chillán

<https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-luna-roja>



Quiet book

ANEXO 7. Rúbrica

RUBRICA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA INDIVIDUAL CURSO: 3						
ASPECTOS PARA EVALUAR	CRITERIOS	DESCRIPCIÓN DEL CRITERIO	INDICADORES DE DESEMPEÑO			
			LO HACES MUY BIEN Nivel 5	ESTAS APRENDIENDO Nivel 4	SE PUEDE MEJORAR Nivel 3	NECESITAS ESFORZARTE MAS Nivel 2
PROPOSITO DEL TEXTO	TENTO NARRATIVO - CUENTO	Se transmite claramente el proposito del texto narrativo: cautivar y resolver una complicación.				
	LÉNICO O VOCABULARIO	Cada palabra y expresión del texto dan cuenta del tema que se asignó para escribir el texto				
COHESION	COHESION	Las ideas se presentan en un orden lógico y coherente. Cada etapa se desarrolla en párrafos separados				
	COHERENCIA	Las ideas están bien enlazadas y el uso de conectores son correctos				
ESTRUCTURA	ORIENTACION	Se presentan los personajes, el lugar, el tiempo y se hace una breve descripción de estos aspectos iniciando con expresiones claves de la etapa de orientación, como: hace varios años, habita una vez, en un país lejano, entre otras.				
	COMPLICACION	Muestra claramente una secuencia de eventos inesperados utilizando las expresiones que dan cuenta de la complicación, como: de repente, de pronto, inesperadamente, bruscamente, entre otras.				
	EVALUACION Y RESOLUCION	En el texto se observan las reacciones de los personajes ante el problema y la forma como se solucionan utilizando expresiones que dan cuenta de la evaluación y la resolución, como: finalmente, al fin, así fue como, así fue que.				

	LÉNICO	Los personajes se presentan con mucho detalle permitiendo que el lector tenga una imagen clara de ellos, se utilizan correctamente las palabras que expresan acciones y los indicadores de tiempo, como también el uso creativo de los lugares físicos en que se desarrollan los acontecimientos, real o imaginario, rasgos físicos y su comportamiento.				
	MANEJO DEL TEMA	Identifica correctamente las características y estructura de un texto narrativo que dan cuenta de un apropiado manejo del tema.				
ASPECTOS FORMALES	GRAMÁTICA	Presenta una correcta construcción de palabras, oraciones y expresiones claras y bien elaboradas				
	ORTOGRAFIA	Se presentan pocos errores ortográficos y de puntuación en el texto.				
	PRESENTACION Y ORGANIZACION (Letra y orden de los escritos)	El texto presenta excelente pulcritud y orden. La letra es legible y clara.				
		0	0	0	0	0
	CALIFICACION	0,0				

ANEXO 8. Evidencias Fotográficas

