

**PROPUESTA DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL TRABAJO DE LA PRODUCCIÓN
TEXTUAL POR MEDIO DE LA ESCRITURA COLABORATIVA DE UN CUENTO EN GRADO
CUARTO**

ADRIANA MARCELA GÓMEZ HERNÁNDEZ

Trabajo de investigación presentado para optar por el título de
Licenciado en español e inglés

ASESOR:

NELSON MELLIZO GUAQUETA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ

2020

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Agradecimiento

Todo lo que he podido alcanzar es gracias a mi amada Universidad Pedagógica Nacional, en la cual no solamente he crecido de manera académica, sino personalmente. Agradezco que tuve la fortuna de toparme con compañeros que hicieron de este proceso algo excepcional, motivándome y apoyándome en todo momento, además, de profesores entregados a su labor docente que me impulsaron a esforzarme por cumplir esta meta.

Quiero expresar mi sincera gratitud a la profesora Lida Rincón, todos los conocimientos que adquirí en su clase de énfasis en escritura fueron fundamentales para el desarrollo del presente trabajo de grado.

Finalmente, agradezco el asesoramiento de los docentes Emperatriz Ardila y Nelson Guaqueta, pues sus pautas y guías hicieron posible la finalización de este escrito.

Resumen

Al identificar una problemática en torno a la escritura en el curso 404 del Liceo Femenino Mercedes Nariño en cuanto a la falta de actividades relacionadas a la producción textual, la concepción de las estudiantes de la escritura desde la caligrafía y el bajo rendimiento de un gran porcentaje de alumnas en una prueba diagnóstica de escritura, se elabora la presente propuesta de innovación pedagógica. Con esta investigación se quiere trabajar la producción textual en cuarto grado por medio de la escritura colaborativa de un cuento. Para esto, se realiza una búsqueda de los fundamentos teóricos a utilizar en la propuesta, ahondando en aspectos como la escritura, la producción textual, la escritura colaborativa y el cuento. Después, se decide utilizar a la secuencia didáctica como el insumo innovador del trabajo, elaborando doce sesiones en concordancia con el enfoque pedagógico del constructivismo social, el enfoque didáctico de la escritura como proceso y un material didáctico. También la secuencia didáctica tiene en cuenta unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que están conectados con la organización de las clases planeadas. De esta forma, la secuencia se divide en tres fases, cada una relacionada con el proceso de escritura colaborativa. Finalmente, el impacto de la secuencia didáctica es que permite desarrollar actividades en el aula que posibilitan producciones grupales propias de manera procesual con un propósito comunicativo concreto a través de herramientas que solventan la dificultad de la escritura.

PALABRAS CLAVES: innovación pedagógica, producción textual, escritura colaborativa, cuento.

Abstract

A problem was identified around writing in the 404 course of Liceo Femenino Mercedes Nariño due to the lack of activities related to textual production, the students' conception of writing from calligraphy and the low performance of a considerable percentage of students in a diagnostic writing test. In this way, to solve this necessity, a pedagogical innovation proposal is elaborated. This monograph is focused on the textual production in fourth grade through the collaborative writing of a tale. For this, a search is carried out for the theoretical foundations to be used in the proposal, delving into aspects such as writing, textual production, collaborative writing and the tale. Then, it is decided to use the didactic sequence as the innovative input of the present writing, planning twelve sessions in accordance with the pedagogical approach of social constructivism, the didactic approach of writing as a process and a didactic material. The didactic sequence also takes into account teaching and learning objectives that are connected with the organization of the classes. In this manner, the sequence is divided into three phases, each one related to the collaborative writing process. Finally, the impact of the didactic sequence is that it allows the development of activities in the classroom that enable group writings in a procedural way with a specific communicative purpose through tools that solve the difficulty of writing.

KEY WORDS: pedagogical innovation, textual production, collaborative writing, tale.

Tabla de contenido

Agradecimiento	3
Resumen	4
Abstract.....	5
CAPÍTULO 1: PROBLEMA	8
1.1 Contextualización	8
1.2 Caracterización de las estudiantes	9
1.3 Diagnóstico.....	10
1.3.1 Prueba de comprensión lectora	11
1.3.2 Prueba de escritura.....	12
1.4 Descripción del problema	14
1.5 Justificación	17
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Estado del arte	19
2.2 Marco Conceptual	22
2.2.1 Escritura	23
2.2.2 Producción textual	23
2.2.3 Perspectiva socio cognitiva.....	27
2.2.4 Escritura colaborativa	28
2.2.5 El Cuento	31
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	34
3.1 Enfoque investigativo.....	34
3.2 Investigación innovación pedagógica	35
3.3 Diseño investigativo.....	35
3.4 Recolección de datos	37
CAPÍTULO 4: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA.....	39
4.1 Enfoque pedagógico.....	39
4.2 Material didáctico.....	42
4.2.1 Taller	43
4.2.2 Actividad.....	44
4.3 Secuencia didáctica:.....	45
4.4 Descripción del material pedagógico didáctico	46
4.5 Fases de intervención.....	54
4.5.1 Fase 1: Actividades de preescritura del cuento	54
4.5.2 Fase 2: Actividades de ejecución del cuento	54
4.5.3 Fase 3: Actividades posteriores a la escritura del cuento.....	55

4.6 Descripción de las sesiones	55
4.6.1 Sesión 1: documentación del cuento	55
4.6.2 Sesiones 2 y 3: Documentación del cuadro actancial de Greimas	58
4.6.3 Sesión 4: planificación, generación de ideas.....	61
4.6.4 Sesión 5: Planificación, plan de trabajo	63
4.6.5 Sesión 6: textualización, los conectores	65
4.6.6 Sesión 7: textualización del escrito	66
4.6.7 Sesión 8: revisión del cuento	68
4.6.8 Sesión 9: revisión por pares	70
4.6.9 Sesión 10: versión final del documento	71
4.6.10 Sesiones 11 y 12: retroalimentación final.....	73
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	76
Recomendaciones	79
BIBLIOGRAFÍA.....	80
ANEXOS.....	85
Anexo 1 diarios de campo	85
Anexo 2 encuesta.....	91
Anexo 3 gráficas respuesta de la encuesta	93
Anexo 4 prueba diagnóstica	94
Anexo 5 rúbrica de comprensión lectora y escritura	95
Anexo 6 resultados prueba diagnóstica	98
Anexo 7 material didáctico.....	101

CAPÍTULO 1: PROBLEMA

En este capítulo se presenta la caracterización del curso 404 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, grupo que se adecua a la población a abordar en la propuesta. De este modo, se realiza una contextualización institucional para conocer sobre el PEI del colegio del grupo base y sus actividades académicas en el área de español. Después, se exponen las características socioculturales, cognitivas y afectivas de las treinta y ocho alumnas del curso 404 del LFMN jornada tarde, junto con un diagnóstico, información que permite determinar una problemática educativa en torno al lenguaje relacionada a la escritura en grado cuarto. Frente a este tema se plantea una pregunta y unos objetivos investigativos con el fin de elaborar una propuesta de innovación pedagógica para el trabajo de la producción textual por medio de la escritura colaborativa de un cuento.

1.1 Contextualización

El escenario de investigación del presente trabajo es el Liceo Femenino Mercedes Nariño localizado en la Avenida Caracas No. 23-24 sur, en el barrio San José. El Liceo es una institución educativa distrital y de carácter femenino netamente. El colegio se encuentra ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe al suroriente de Bogotá donde predominan barrios con viviendas de estrato dos. De acuerdo con el Consejo Local de Gestión de Riesgo y Cambio Climático (2017) la institución está rodeada de avenidas como la avenida Caracas y la avenida Primero de Mayo.

En cuanto al plan de desarrollo educacional, el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) “Liceísta, crítica, reflexiva, y autónoma, transformadora de contextos para la convivencia” (Proyecto Educativo Institucional, 2019. p 12) busca la construcción de las estudiantes como líderes sociales y seres que empleen sus saberes para mejorar su realidad. En este sentido, el colegio le brinda un énfasis primordial a la convivencia, promueve en las alumnas valores como el respeto y el diálogo para resolver cualquier conflicto que se presente en su vida cotidiana.

De esta manera, de acuerdo al manual de convivencia (2019) la misión de la institución es la de tener estudiantes en las que prevalezca el respeto, la honestidad, la identidad, la solidaridad y la autonomía para que construyan su proyecto de vida, transformen su entorno y disfruten de una

buena coexistencia con otros. En consecuencia, la visión del colegio es que en el 2025 el Liceo sea reconocido por la excelencia de las alumnas egresadas en cuanto al dominio de los saberes para generar cambios en su entorno, el manejo de una buena convivencia y el uso de las lenguas inglesa y francesa.

Frente al aprendizaje en la clase de español, en primaria las alumnas tienen tres horas semanales de esta materia. En este espacio, la docente realiza ejercicios en torno a la lectura y la escritura. En cuanto a la lectura, las estudiantes leen textos narrativos e informativos en la clase. Para abordar las lecturas, la docente primero realiza preguntas referentes al tema de los escritos activando conocimientos previos y, al finalizar, las estudiantes resuelven talleres donde dan cuenta de la linealidad del texto y el propósito del mismo (Anexo 1, diario de campo 1).

Por otro lado, en torno a la escritura, la docente realiza actividades la mayor parte del tiempo de transcripción, dictado y resolución de talleres. La profesora copia preguntas en el tablero sobre la lectura y las niñas transcriben y solucionan la actividad para obtener una calificación, por lo que la escritura como producción no es frecuente en el aula (Anexo 1, diario de campo 1, 3 y 4).

1.2 Caracterización de las estudiantes

Las estudiantes del curso 404 pertenecientes a la jornada de la tarde fueron caracterizadas a través de una encuesta realizada en el mes de septiembre del año 2019 (ver anexo 2) para indagar aspectos socio afectivos, culturales y académicos de su contexto. De acuerdo con los datos obtenidos de la encuesta (ver anexo 3) se encontró que el grupo está conformado por treinta y ocho estudiantes entre los 8 (64%), 9 (33%) y 10(3%) años que viven en localidades como: Rafael Uribe Uribe, Usme, San Cristóbal, Tunjuelito, Antonio Nariño y Ciudad Bolívar (ver figura 1 y 2).

En relación a la dimensión socio afectiva, es notorio que el trabajo en equipo es relevante para las niñas. En la encuesta el 93% las alumnas sostienen que les gusta realizar este tipo de dinámicas grupales en la clase (ver figura 3). Ellas argumentan que existen tres razones claves por las cuales disfrutan de esta actividad: un 12% explica que pueden jugar, un 28% que pueden socializar y con un 60%, las estudiantes declaran que esto les brinda una facilidad en su aprendizaje

al tener la posibilidad de recibir ayuda mutua (Ver figura 4). De esta manera, los ejercicios grupales son valorados por las alumnas porque les permite compartir conocimientos que hacen más sencilla la resolución de actividades escolares.

En cuanto a la parte cultural, la encuesta muestra que a las estudiantes les gusta realizar actividades en casa como ver televisión, escuchar música, pintar, leer libros, cantar y escribir (ver figura 5). Los datos obtenidos evidencian que el producto televisivo que más frecuentan las alumnas son las películas, a las niñas les agrada los filmes animados y las películas juveniles (ver figura 5). Así, es notorio que las alumnas consumen productos audiovisuales de manera frecuente.

En cuanto al aspecto académico, se indaga sobre la actitud de las alumnas hacia la escritura en el aula. Frente a su percepción de esta actividad, el 83% de las estudiantes asegura que les gusta, un 14% no les gusta y a un 3% le da igual. Aunque la mayor parte del curso afirma que le agrada la escritura, entre las razones que brindan para justificar su respuesta están: la mejora de la escritura con un 50%, por diversión con un 28%, por obligación con un 17 % y por aprender con un 5% (ver figuras 6 y 7). De esta manera, las alumnas relacionan el concepto de escritura con la caligrafía y su gusto se deriva a la mejora del trazo.

Con la información registrada por medio de la encuesta, se resalta que las estudiantes provienen de diferentes localidades, teniendo contextos sociales diversos. Además, la mayoría de las alumnas gustan de la asignación de ejercicios grupales en el aula, realizan actividades en sus hogares con relación al consumo de productos televisivos como las películas y finalmente, conciben a la escritura desde la caligrafía. Estos datos son relevantes para conocer el entorno y los intereses de las alumnas.

1.3 Diagnóstico

Con el propósito de conocer el nivel de desempeño de las estudiantes frente a la escritura y la lectura, se diseña y se aplica una prueba diagnóstica (anexo 4) que indaga sobre aspectos como las inferencias al momento de la lectura y la producción textual de un resumen. Esta prueba ayuda a

conocer de manera objetiva el proceso de aprendizaje en estas dos competencias en un aula de cuarto grado.

En este sentido, para el diseño de la prueba, se utiliza el cuento “*El hada de la noche*” del autor César Manuel Cuervo, el cual es el insumo principal de la evaluación diagnóstica. Se decide utilizar un cuento como base de la prueba porque es uno de los recursos utilizados por la docente en la clase (anexo 1, diario de campo 2) siendo la tipología textual que las estudiantes conocen.

1.3.1 Prueba de comprensión lectora

El cuestionario de lectura consta de seis preguntas de opción múltiple que tienen como propósito conocer la elaboración de inferencias como: meta supra ordenada, reacciones emocionales, instrumental, antecedente causal y temática. Además, la prueba cuenta con dos preguntas abiertas, en las cuales las estudiantes tienen que escribir sus propias respuestas, estos interrogantes ahondan en las inferencias predictiva y consecuencia causal. De esta forma, la prueba tiene un total de ocho preguntas.

Para la evaluación del cuestionario, se diseña una rúbrica (ver anexo 5) teniendo en cuenta las inferencias que, de acuerdo a Graesser et al. (1994) son realizadas para la comprensión inferencial de textos narrativos. De este modo, la lectura es evaluada por medio del establecimiento de explicaciones, la coherencia global y la resolución de preguntas *offline* (inferencias desarrolladas después de la lectura del texto). Estos parámetros permiten analizar y cuantificar las respuestas de las alumnas en la prueba.

Con el análisis de los datos obtenidos (ver anexo 6) en cuanto al establecimiento de explicaciones, a través de las inferencias meta supra ordenada y antecedente causal, se demuestra que un 44% de las alumnas comprende la meta que motiva la acción de un personaje y conecta su conocimiento previo con elementos de la historia teniendo el indicador alto. Sin embargo, el 53% solo identifica una de las dos inferencias ubicándose en el indicador medio y un 3% no logra identificar ninguna de las dos inferencias, teniendo dificultad con respecto a las explicaciones de la

historia. Así, se evidencia que la mayoría de las alumnas comprenden la razón por la cual un personaje realiza determinada acción o relacionan su conocimiento previo para establecer una conexión entre lo dicho por el texto y lo que no está explícito en él.

En cuanto a la construcción de la coherencia global, por medio de las inferencias de reacciones emocionales, instrumental y temática, se conoce que un 89% del grupo comprende la emoción de un determinado personaje al realizar una acción, entiende el mecanismo por el cual un personaje alcanza su objetivo e identifica el tema principal del cuento ubicándose en el indicador alto. El 11% restante, identifica dos de las tres inferencias estando en el indicador medio. De esta manera, la mayoría de las alumnas construyen la coherencia global de manera completa, comprendiendo las ideas principales que están involucradas en el escrito, siendo inclusive, capaces de entender el tema central del mismo.

En relación a las preguntas *offline*, por medio de la inferencia predictiva y consecuencia causal, el 100% de las estudiantes logran elaborar tanto proyecciones como pronósticos sobre la historia ubicándose en el indicador alto. Esto revela que las alumnas tienen la capacidad de realizar hipótesis de una posible continuación de la historia y de finales alternos acordes a las ideas que da el texto.

1.3.2 Prueba de escritura

Después de las preguntas inferenciales, se desarrolla la prueba de escritura. De esta manera, el ejercicio escritural consiste en la realización de un resumen del cuento. Para la evaluación del texto, se diseña una rúbrica (ver anexo 5) que tiene en cuenta indicadores de acuerdo al concepto de resumen brindado por el departamento de lectura y escritura académica de la Universidad Sergio Arboleda (2014) como son la documentación y la textualización.

En cuanto a los resúmenes realizados por las alumnas, en términos de documentación, un 50% de los escritos muestra una lectura completa del cuento teniendo el indicador alto, un 17% evidencia una lectura incompleta del texto base ubicándose en el indicador medio y el 33% restante

no demuestra una lectura del cuento estando en el indicador bajo. Teniendo en cuenta que la mitad del grupo está en el indicador alto, se observa que los escritos de las alumnas evidencian la lectura del texto base, realizando síntesis relacionadas con la información del cuento netamente.

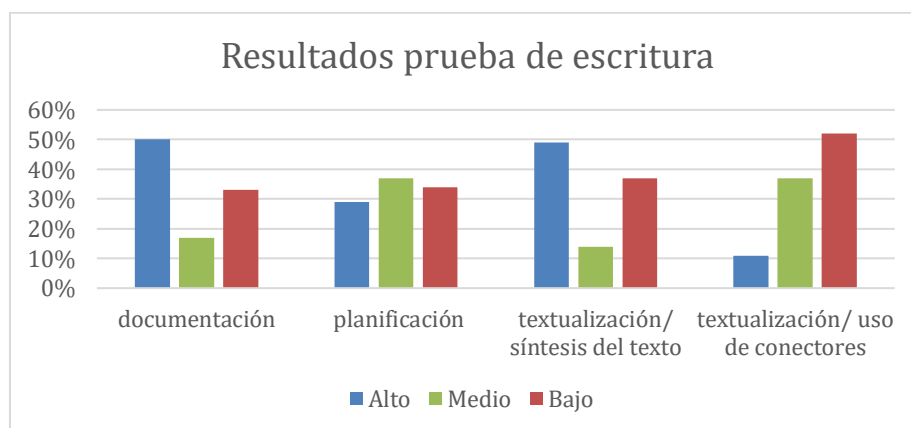
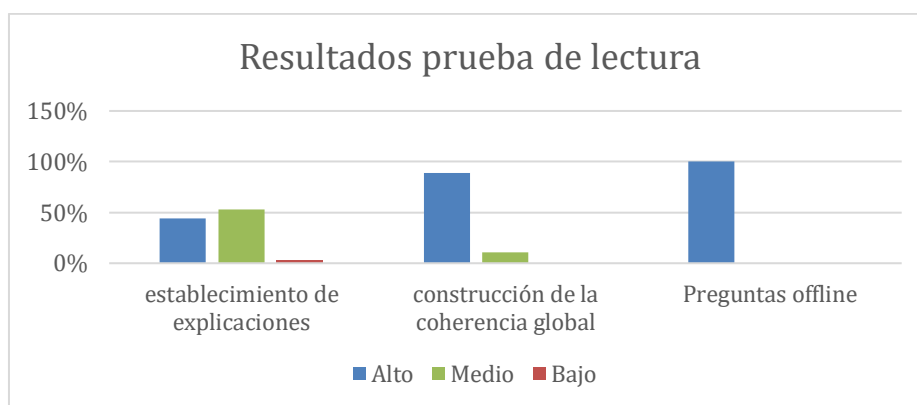
En términos de planificación, el 37% de los escritos sólo dan cuenta sobre dos de los tres eventos más relevantes del cuento teniendo el indicador medio, el 34 % de los escritos no evidencia una identificación de ninguno de los tres eventos relevantes del texto base teniendo el indicador bajo y el 29% restante de los escritos muestra una identificación de los tres hechos más importantes de la historia ubicándose en el indicador alto. Con estos resultados se demuestra que gran parte de los estudiantes tiene idea sobre el concepto de inicio, nudo y desenlace, no obstante, no logran identificar los tres eventos de manera completa.

Con referencia a la textualización, se tienen en cuenta dos aspectos: la síntesis de todo el texto y el uso de conectores. Al mirar la síntesis de todo el texto base, el 49% de las alumnas sintetiza el cuento de inicio a fin teniendo el indicador alto, el 37% de las estudiantes omite la mayor parte de las ideas teniendo el indicador bajo y el 14% de los escritos muestra un resumen incompleto de la historia ubicándose en el indicador medio. Al analizar los escritos, se evidencia que un gran porcentaje de los resúmenes le dieron un final al escrito, realizando el ejercicio completo.

Por último, en cuanto al uso de conectores, el 52% de los textos no tiene ningún conector estando en el indicador bajo, el 37% de los resúmenes poseen tres conectores ubicándose en el indicador medio y el 11% restante de los textos presentan cinco o más conectores teniendo el indicador alto. Más de la mitad del grupo se ubica en el indicador bajo, esto ilustra que la mayoría de las alumnas no conocen los conectores, lo que dificulta la lectura del resumen.

En conclusión, frente a la escritura, las alumnas se ubican en el indicador alto en la documentación y en la textualización en cuanto a la síntesis del texto base. Por otro lado, se evidencia una dificultad frente al uso de conectores, más de la mitad de las estudiantes estuvieron

en el indicador bajo, este fue el único resultado en donde el mayor porcentaje está en este desempeño en toda la prueba. Además, al realizarse una comparación frente a los resultados de la prueba de escritura y lectura (ver figura 8 y 9) se evidencia que hubo porcentajes considerables de más del 30% en el medidor bajo en todos los indicadores evaluados en la prueba de escritura a diferencia de la de lectura, en la que solo en un indicador el 3% de las estudiantes estuvo en esta categoría. Así, se evidencia una necesidad frente a la escritura en el curso 404.



1.4 Descripción del problema

Con los datos encontrados tanto en los diarios de campo (ver anexo 1) la encuesta (ver anexo 3) y en la prueba diagnóstica (ver anexo 6) se evidencia una necesidad frente a la escritura en el aula. Teniendo en cuenta que los trabajos en el salón de clase se relacionan con la transcripción y resolución de talleres solamente, esto genera que algunas alumnas tengan dificultades al enfrentar una tarea escritural que involucre la producción de un texto. Esta situación se ve reflejada con la prueba diagnóstica frente a la competencia de escritura, aunque hubo dos indicadores en los que las

alumnas estuvieron en el medidor alto, una gran cantidad de estudiantes se ubicó en el indicador bajo, lo que significa que no lograron elaborar un resumen en el que se evidenciara la lectura del cuento, no identificaron los elementos relevantes del escrito, omitieron la escritura de la mayor parte de ideas del texto y principalmente no utilizaron ningún conector. En consecuencia, se observa una necesidad con relación a ejercicios en el aula que involucren la escritura desde la producción textual para solventar esta clase de situaciones.

En adición, la falta de ejercicios escriturales causa que las estudiantes conciban a la escritura como una práctica para mejorar el trazo y no para compartir ideas. Frente a los resultados encontrados en la encuesta se ilustra que, aunque el 83% del curso afirma que le agrada los ejercicios escriturales en el aula, el 50% de las estudiantes sostiene que la razón principal es porque pueden mejorar su trazo y con solo un 5% porque podían aprender. Por consiguiente, es necesario que las alumnas sean introducidas a ejercicios de producción de textos en los que tengan la posibilidad de elaborar escritos de autoría propia con un propósito comunicativo concreto para ver reflejada la escritura como medio de comunicación.

De este modo, el tipo de escritura empleado en la educación tradicional ha contribuido en las deficiencias frente a la producción de textos con un fin comunicativo. De acuerdo con Ardila (2017) el uso del cuaderno de apuntes como único recurso del trabajo escritural en el aula genera que el estudiante solamente realice transcripciones de las temáticas abordadas para tener apuntes de los contenidos vistos en el salón de clase. Esto provoca que el alumno repita lo que el profesor escribe en el tablero y no se brinde un espacio para que produzca escritos de autoría propia, originando una carencia frente a la producción textual. Además, este tipo de dinámica no posibilita que exista un lector más allá del docente, pues es el que revisa la información y da una nota al respecto de lo escrito. Así, este tipo de actividad en el aula no posibilita que el estudiante elabore escritos y lo induce a copiar información netamente.

Por otro lado, la escritura desde la perspectiva psicológica ha sido considerada como un proceso arduo y de entrenamiento. Es por eso que Kellogg (2008) manifiesta que al igual que los

jugadores profesionales de ajedrez, los escritores necesitan de un proceso de preparación previo al enfrentar tareas escriturales. El autor usa el factor tiempo como un determinante para adquirir una experticia al producir escritos, argumentando que el proceso de escritura tarda aproximadamente 20 años en lograrse satisfactoriamente mediante una práctica persistente. En consecuencia, teniendo en consideración la trayectoria que necesita tener un escritor frente a la escritura, la falta de ejercicios en el aula en torno a esta actividad provoca que los individuos no conozcan estrategias para solventar su dificultad y no logren tener un nivel satisfactorio al escribir textos.

En consecuencia, los sujetos que no están involucrados en ejercicios de producción textual no solo tienen problemas al enfrentar la dificultad de la escritura, también cuentan con desventajas en cuanto a su aprendizaje. Rincón (2015) sostiene que los individuos que no están vinculados de forma activa frente a ejercicios de producción textual tienen desventaja en comparación de las personas que poseen mayor conciencia escritural frente al conocimiento, puesto que “Desde los años de formación inicial, la escritura es una herramienta crítica, tanto para el aprendizaje como para dar cuenta de lo que se sabe.” (Rincón, 2015, p.2). por consiguiente, la escritura es considerada como un medio de construcción del conocimiento, en el que el individuo plasma la información que conoce de un determinado tema y para esto, necesita realizar textos coherentes, los cuales solo se alcanzan al estar inmersos en procesos escriturales constantes.

Por último, existen conocimientos en cuanto a la escritura que solo pueden ser interiorizados por medio de la praxis regular de la misma. De esta manera, Camps (2000) afirma que es necesario enseñar y desarrollar actividades de producción textual en la que los estudiantes puedan ver las diferencias entre las tipologías textuales y los contextos en que pueden ser empleadas para aprenderlas realmente. En este sentido, solo por medio de ejercicios en el aula, en los que los alumnos exploren con diferentes tipos de textos y sus elementos, se adquiere esta diferenciación.

1.5 Justificación

Es necesario recalcar que en el aprendizaje escolar los estudiantes están inmersos en un espacio en el que necesitan de la comunicación con otros, los conocimientos son adquiridos en un contexto grupal y, por lo tanto, es fundamental que se creen espacios de diálogo y compañerismo en las actividades escolares desarrolladas en el aula. En este sentido, Vygotsky (1978) (citado por Narváez, 2008) sostiene que el niño no solo está en contacto con los objetos del mundo, sino, además, con las otras personas de su comunidad como lo son los adultos y los compañeros de clase. Por esto, el aprendizaje de la lengua y el mundo se dan en interrelación con los demás, siendo el conocimiento una actividad social.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje se produce por medio de una construcción colectiva, Fung (2010) afirma que una alternativa para que exista una comunicación conjunta en el salón de clase, es involucrar a los alumnos en procesos de escritura grupal. Esto se debe a que, de acuerdo con el autor, estas actividades abordan los procesos de desarrollo de la escritura y el aprendizaje de estrategias para solventar la dificultad de la misma, mientras los estudiantes colaboran de manera conjunta con los demás compañeros de clase.

De esta manera, los ejercicios de escritura colaborativa provocan un compromiso grupal, en el que todos los miembros de los equipos participan y están activos en su proceso de aprendizaje. Así, Collazos y Mendoza (2008) aseguran que en el trabajo colaborativo las actividades grupales requieren de la participación de cada integrante del grupo y esto, a su vez, facilita la realización de los ejercicios en el aula. Esto es beneficioso para abordar la escritura, pues como sostienen Hayes y Flower (1980) esta actividad es altamente compleja, por lo que al tener miembros de un equipo comprometidos a un mismo ideal que brindan ayuda mutua, la actividad escritural se hace más sencilla.

En consecuencia, el presente trabajo investigativo tiene como fin el planteamiento de una propuesta de innovación pedagógica que permita el trabajo de la producción textual en un aula de

cuarto grado por medio de la escritura colaborativa de un cuento. Así, se busca elaborar una secuencia didáctica en la cual se planeen talleres y actividades que posibiliten abordar conceptos relevantes del cuento, mientras existe un proceso en el desarrollo del texto a elaborar para que los estudiantes aprendan estrategias con relación a la producción textual de esta clase de escrito.

1.6 Pregunta de investigación: ¿Cómo el planteamiento de una propuesta de innovación pedagógica sobre la escritura colaborativa de un cuento permite el trabajo de la producción textual en cuarto grado?

1.7 Objetivo general: Plantear una propuesta de innovación pedagógica dirigida al cuarto grado para el trabajo de la producción textual por medio de la escritura colaborativa de un cuento.

1.7.1 Objetivos específicos:

- Caracterizar la dimensión cognitiva, socio-afectiva, cultural y lingüística de las estudiantes del curso 404 del Liceo Femenino Mercedes Nariño jornada tarde como población base para el desarrollo de la propuesta de innovación pedagógica.
- Establecer los fundamentos teóricos de la innovación pedagógica sobre la escritura, la producción textual, la escritura colaborativa y el cuento.
- Elaborar una secuencia didáctica para el trabajo de la producción textual de un cuento dirigida al cuarto grado.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta la revisión teórica con la cual se aborda la problemática encontrada en el aula. Este apartado está dividido en dos subtítulos. El primero es el estado del arte, en el que se presentan siete trabajos investigativos que toman en cuenta alguno de los conceptos claves del trabajo. En la segunda parte del capítulo se desarrolla la fundamentación teórica desde la cual fue posible la elaboración de la intervención pedagógica.

2.1 Estado del arte

En esta parte del capítulo se exponen siete tesis de pregrado, maestría y doctorado que han tenido en cuenta problemáticas desde aspectos como: la escritura de cuentos, la producción textual y la escritura colaborativa. Las primeras cuatro investigaciones fueron realizadas en universidades locales, un trabajo de grado pertenece a una universidad del departamento de Cundinamarca y finalmente, las últimas dos tesis fueron desarrolladas en el ámbito internacional. En la siguiente tabla se describe el título, la institución y el año de cada trabajo de grado del cual se presenta la síntesis:

TÍTULO	INSTITUCIÓN Y AÑO
Los cuentos clásicos como estrategia para el mejoramiento de la escritura	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) 2019
Estrategias de composición y el aprendizaje conjunto en la producción textual de los estudiantes del grado 602 del Colegio Gustavo Morales	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) 2019
Aprendizaje conjunto de la escritura en el grado 2A de la IED Aníbal Fernández de Soto JM	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) 2016
El aula, un escenario para desarrollar la producción textual a través de la escritura de cuentos	Universidad de La Sabana (Bogotá) 2016
Escritura colaborativa digital para el fortalecimiento de la composición textual desde el trabajo colaborativo digital	Universidad de La Sabana (Chía) 2012
Escritura colaborativa de narraciones en la educación primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares	Universidad de Extremadura (España) 2015
Una experiencia de escritura colaborativa en tercer año de la escuela primaria producción de afiches en pequeños grupos: tríos	Universidad Nacional de La Plata. (Argentina) 2013

La primera tesis fue realizada por Jiseth Fernanda Álvarez García, la cual tenía como objetivo el fortalecer los procesos de la producción textual de los estudiantes del curso 701 del colegio Prado Veraniego a través de cuentos clásicos. Con los resultados de la investigación, se comprobó que el proceso de planificación ayudó a la organización de las ideas plasmadas en los cuentos y la textualización mejoró tanto en el uso de conectores como el de las normas ortográficas. Finalmente, en el escrito los estudiantes realizaron descripciones muchos más amplias de los personajes, el espacio y el tiempo de sus textos. Este trabajo ayuda a comprender la importancia de la realización de actividades frente a la producción textual que tengan en cuenta la planificación para la creación de textos con mayor coherencia.

El segundo trabajo investigativo fue realizado por Maritza Yoana Quintero Fagua. Este estudio buscaba describir cómo el fortalecimiento de la producción textual mediante el aprendizaje conjunto tenía incidencia en las estrategias de composición en el curso 602 de la institución educativa Gustavo Morales Morales. En las conclusiones se evidenció que la socialización grupal frente a procesos de revisión, corrección y reescritura de los textos animó a los estudiantes frente al desarrollo de las actividades. Además, a través de las estrategias de producción textual se logró una reflexión frente al concepto de escritura como medio de expresión y comunicación. Este trabajo de grado resalta la necesidad de realizar actividades conjuntas en torno a la producción textual ya que estos ejercicios involucran emocionalmente a los alumnos, provocando que estén más interesados en su proceso de aprendizaje.

La tercera monografía, elaborada por Luz Adriana Angarita Malaver, tuvo por objetivo determinar cómo el uso de textos narrativos como el cuento y la fábula mediante el aprendizaje conjunto, impactaban los procesos de escritura de los estudiantes del grado segundo A del colegio Aníbal Fernández de Soto. Se encontró que, en las actividades grupales, los estudiantes brindaban roles a sus compañeros que generaban un compromiso por parte de los alumnos. En adición, el uso de la literatura fue relevante en el aprendizaje escritural de los niños, influyendo tanto a nivel emocional como social. Esta tesis muestra la importancia de utilizar textos en el aula para la

producción textual, pues mientras los estudiantes leen y disfrutan de los escritos, van comprendiendo la estructura y los elementos que los componen.

El cuarto trabajo de grado fue escrito por Yudilma Rubiano Velosa, con el objetivo de determinar el fortalecimiento de la producción textual de los estudiantes del grado 701 del colegio John F. Kennedy mediante la creación de cuentos. En las conclusiones se resaltó la importancia de que los docentes introduzcan a los alumnos, desde la educación inicial, a ejercicios referentes a la producción textual a través de momentos como la planeación, la transcripción, la revisión y la edición. En este sentido, la tesis refleja la necesidad de realizar ejercicios en los que los estudiantes de primaria tengan la oportunidad de realizar actividades escriturales donde reflexionen sobre sus textos, es decir, en donde lo más importante sea su proceso escritural y no el producto.

La quinta monografía, fue realizada por Edward Alexander Hernández. El objetivo de la investigación era describir los efectos de la escritura colaborativa frente a la escritura individual de los estudiantes del segundo y tercer grado del colegio San Cristóbal Sur por medio del programa AA. Al final, se evidenció que en la revisión hubo mejora en la ortografía, la gramática y en la microestructura del texto. Además, frente a la producción grupal, se notó que la escritura colaborativa tuvo mejores resultados frente a los niveles de coherencia y superestructura que los escritos realizados de forma individual. Es por eso que, la investigación contribuye en plantear a la escritura colaborativa como una forma de mejorar la producción textual de los estudiantes no solo a nivel sintáctico, sino a nivel semántico, ayudando a producir escritos con más coherencia y cohesión que uno producido de manera individual.

El sexto trabajo investigativo fue elaborado por María Leocadia Ferreira Sales. La autora tenía como hipótesis que el desarrollo de una intervención pedagógica mediante la escritura colaborativa de textos narrativos tendría resultados más efectivos que otro tipo de didácticas escriturales en estudiantes de tercer grado. Con los resultados, se confirmó que efectivamente las prácticas de escritura colaborativa tenían un mejor efecto frente a ejercicios de producción textual de manera individual. Por otro lado, se afirma que este resultado varía según el desarrollo de la

secuencia didáctica que se utilice en el aula y el involucramiento de los estudiantes en los ejercicios en conjunto. El estudio contribuye en conocer que la escritura colaborativa en el aula de clases es funcional siempre y cuando se tengan en cuenta los gustos de los alumnos frente a las actividades a desarrollar. El interés en el trabajo de aula es relevante para lograr mejoras significativas frente a la producción textual.

La última monografía, fue elaborada por Stella Maris D'Audía, la cual tenía por objetivo plantear situaciones de escritura en grupos de a tres estudiantes que permitieran reflexionar sobre la escritura y la lectura compartida en el primer ciclo de la escolaridad primaria. Las conclusiones mostraron que, en el desarrollo de las clases, los momentos como los de la textualización y la revisión se daban de manera simultánea, pues mientras uno de los integrantes del grupo escribía, el otro rectificaba lo que se había producido. El estudio contribuye a la comprensión de los subprocesos de la producción textual no como momentos secuenciales, los estudiantes tienen la posibilidad de retroceder a la planificación estando en la textualización o empezar procesos de revisión al ir escribiendo.

2.2 Marco Conceptual

En el siguiente marco conceptual se desarrollan las concepciones teóricas que permiten la elaboración de la secuencia didáctica. En primera instancia, se busca aclarar la definición de escritura que aborda la propuesta. Después, se describe el concepto de producción textual y los procesos de planificación, revisión y textualización mediante su aplicación en el aula. Así, tomando en cuenta la concepción social de la escritura, se explica tanto la perspectiva sociocognitiva y como la concepción sociocultural de la escritura para introducir el concepto de escritura colaborativa de Lowry et al. (2004). Finalmente, se expone la perspectiva que se tiene sobre el cuento y su abordaje en el aula mediante la narratología utilizando el modelo actancial de Greimas.

2.2.1 Escritura

Al definir el concepto de escritura, de acuerdo con Rincón (2015) las diferentes investigaciones realizadas en torno a esta temática han coincidido en que es una tarea cognitiva ardua y compleja, en la que el sujeto necesita de un desarrollo constante frente al proceso escritural para alcanzar un nivel de experticia considerable. Es por eso que, de acuerdo a Kellogg (2008) la escritura involucra el aprendizaje de estrategias que solventan su dificultad, siendo una actividad relacionada con la resolución de problemas.

Al comparar la lengua oral y la escrita se evidencia el nivel de complejidad que requiere la escritura. Vygotsky (1979) (citado por Valery, 2000) resalta que el nivel de dificultad en la actividad escritural es mayor que en la oral, puesto que el individuo no solamente plasma las palabras de acuerdo a un símbolo como es el código alfabético, sino que realiza procesos que van más allá de esto. De esta forma, mientras que en la oralidad existen unos participantes y un contexto comunicativo específico, en la escritura se presenta una descontextualización de la situación, en esta actividad se escribe a un participante ausente, lo que provoca que el contexto de comunicación sea creado por el individuo. Por esto, el autor considera que la escritura requiere de un gran nivel de abstracción.

De esta forma, al entender a la escritura como un proceso de gran complejidad se hace necesario que los sujetos realicen procesos de producción textual que ayuden a solventar esta dificultad. De acuerdo a Camps (2003) para lograr un aprendizaje de la escritura se debe inducir a los alumnos a procesos de elaboración de textos en los que adquieran conciencia de los conocimientos básicos para la producción textual de un escrito como es el tipo de audiencia y sus particularidades, el propósito por el cual se va a realizar el texto y demás características que requieren de conocimiento frente a lo que es denominado como producción textual.

2.2.2 Producción textual

Al analizar las propuestas pedagógicas en cuanto a la enseñanza de la escritura, Rincón (2015) afirma que estas se han podido agrupar en dos enfoques: el enfoque de producto y el de

proceso. Frente al enfoque de producto, se ha tenido en cuenta como factor principal, los aspectos formales de la lengua como la gramática, la sintaxis y la ortografía. Por otro lado, el enfoque didáctico procesual, según Iglesias (2004), privilegia el paso a paso del proceso de escritura para generar cualquier texto más que el resultado final. De esta forma, en esta perspectiva se enseñan actividades con relación a la preescritura de un escrito, su producción y finalmente su revisión. Así, el estudiante tiene la posibilidad de tomar un tiempo considerable para escribir y reescribir su texto hasta lograr el objetivo establecido de escritura, planteado al inicio del ejercicio.

Teniendo en cuenta que la implementación del enfoque procesual implica un desarrollo de la escritura de manera continua, Iglesias (2004) sostiene que se han desarrollado ciertos modelos acordes con este tipo de perspectiva, estos son los modelos de traducción, en el que se considera a la escritura como un proceso de pensar y decir, dicho en otra manera, se enfoca en la codificación de la escritura; los modelos de etapas, en los que el sujeto pasa por una serie de estadios para lograr la producción de un texto y finalmente, los modelos cognitivos, los cuales explican los procesos que tienen que pasar los sujetos para elaborar determinados textos y exponen las estrategias realizadas por los escritores considerados como expertos. En consecuencia, cada modelo tiene una implicación de enseñanza diferente.

El enfoque didáctico utilizado para la presente propuesta de innovación en el salón de clase es el modelo cognitivo. En este caso, la secuencia didáctica está ligada con el modelo de Hayes y Flower (1980) teniendo en consideración los procesos implicados en la producción textual como la planificación del texto, la textualización del escrito y la revisión exhaustiva del mismo.

2.2.2.1 Planificación, textualización y revisión.

De acuerdo con Camps (1990), Hayes y Flower (1980) crearon un modelo en el cual plasmaron las estrategias de producción que realizan los escritores expertos al momento de enfrentarse al texto. Este modelo está dividido en tres partes en las que se tiene en cuenta la memoria a largo plazo, el entorno de la tarea y la producción del texto en sí mismo. De este modo,

en el último punto se concentra todo el proceso de producción, siendo la parte más relevante del modelo, al tener en cuenta tres subprocesos importantes al producir el escrito, la planificación, la textualización y la revisión.

Los tres conceptos con los que se genera el texto tienen diferentes propósitos en el desarrollo de la actividad escritural. Camps (1990) asegura que la planificación ayuda al escritor a definir los objetivos de lo que se quiere lograr al escribir el texto. En este momento, se hace necesario el desarrollo de tres subprocesos para lograr una buena planificación, los cuales son: la generación de ideas, el establecimiento de objetivos y la organización de los mismos. Por otro lado, la textualización es el momento en el que se toman las ideas desarrolladas en la planificación y se plasman en un escrito. Finalmente, en la revisión, el escritor corrige y mejora el texto según sea necesario, evaluando si realmente el texto alcanza los objetivos propuestos en el proceso de planeación y su satisfacción del mismo. El desarrollo de estos tres conceptos facilita la producción de un escrito.

La producción textual ha sido implementada en las aulas de clase mediante ejercicios relacionados con los tres subprocesos mencionados. Berkenkotter (1982) afirma que, frente al subproceso de planificación, los profesores necesitan desarrollar actividades que induzcan a los estudiantes a generar ideas con antelación de lo que quieren escribir y realicen planes generales iniciales para facilitar el proceso de producción del texto. Así, los estudiantes son introducidos a actividades que los hagan reflexionar sobre la planificación del escrito a producir.

Frente al proceso de generación de ideas, para Berkenkotter (1982) las actividades más famosas para pensar en ideas sobre la producción del escrito son: la lluvia de ideas y la escritura libre. La lluvia de ideas es la actividad en la que el individuo plasma tantas ideas como sea posible de determinada temática, lo cual permite tener varias alternativas de cómo abordar el texto a producir. Por otro lado, la escritura libre es en la que el escritor produce un texto de manera fluida de las primeras ideas que vienen a su mente sin preocuparse por las normas ortográficas y gramaticales.

De acuerdo con el autor este tipo de actividades iniciales permiten que el escritor reflexione sobre las ideas a plasmar en el texto antes del proceso de textualización.

En el proceso de planificación también es importante realizar borradores y preguntas que orienten a los estudiantes sobre su escrito con anterioridad. Barriga y Hernández (2002) sostienen que una de las principales diferencias frente a los textos de los escritores que son considerados como expertos en cuanto a los novatos, es el tiempo que invierten en realizar esquemas o planes previos. De acuerdo a los autores, estas actividades pueden ser abordadas en las aulas de clase por medio de preguntas que les permitan a los alumnos tener una clara imagen de cómo desarrollar el texto antes de su producción. De esta manera, las actividades escriturales en el aula necesitan de un espacio en el que los estudiantes reflexionen y piensen sobre su texto.

En cuanto al subproceso de textualización, este es el momento en que las ideas de la planificación son puestas en escena sobre un papel. Para esto, según Caldera (2003) (citando a Cassany et al. 2000), los estudiantes al producir su texto necesitan poner atención a aspectos como la sintaxis, la gramática, la ortografía y la semántica. Por lo tanto, los alumnos tienen que conocer previamente sobre el vocabulario a emplear. Esto requiere que los estudiantes conozcan las palabras a usar de acuerdo con su tipo de escrito.

Por último, se encuentra el concepto de revisión. Este es clave para la escritura del texto, puesto que permite realizarle modificaciones no solamente de índole ortográfico, sino también semántico. Así, Niño et al. (2009) sostienen que la rúbrica es una buena estrategia para que los estudiantes realicen una autoevaluación de su propio trabajo permitiendo que tengan unos indicadores claros de todos los elementos que su escrito necesita abordar y noten de manera más sencilla las falencias del mismo. En consecuencia, el proceso de revisión mediante una rúbrica facilita el reconocimiento de los aspectos alcanzados en el escrito y cuáles necesitan ser mejorados.

En adición, la revisión entre pares es recomendada para realizar un chequeo de los aspectos por mejorar del texto. Carlino (2015) asegura que la revisión entre pares posibilita que los estudiantes sean agentes activos en su proceso de aprendizaje, dándoles un protagonismo frente a

la evaluación de su proceso escritural y primordialmente, es un método que ayuda a detectar errores de manera más factible ya que “es más fácil ver problemas en un texto ajeno que en uno propio, por la distancia que existe entre autor y lector” (Carlino, 2015, p 6). Como consecuencia, la revisión entre pares solventa la dificultad de encontrar elementos a mejorar en el texto y promueve la interacción en el aula.

No obstante, frente a la perspectiva cognitiva se ha criticado la poca interacción de los estudiantes en el aula en el proceso de producción textual. De este modo, Castello et al. (2010) aseguran que se han ido desarrollando otro tipo de perspectivas en la escritura de textos, como la sociocognitiva y la sociocultural. En la perspectiva socio cognitiva además de tomarse en cuenta los procesos mentales desarrollados para lograr un texto, se le ha dado protagonismo al contexto en el cual se desarrolla el escrito y a la intención comunicativa del mismo. De esta forma, es una teoría que toma aspectos más allá de los procesos de producción del escrito a nivel cognoscitivo.

2.2.3 Perspectiva socio cognitiva

Los modelos desarrollados desde la perspectiva cognitiva fueron relevantes para conocer los procesos que llevan a cabo los escritores expertos al momento de elaborar un escrito. No obstante, Castelló (2002) sostiene que, al cabo de un tiempo, se empezó a exigir una forma de producción textual que no solamente se concentrara en los procesos psicológicos frente al texto, sino que, además incluyera elementos faltantes en el modelo como lo era la parte social y cultural en la producción textual de índole individual.

De esta manera, esta perspectiva es denominada socio cognitiva, ya que, de acuerdo con Castelló (2002) tiene en cuenta tanto los procesos descritos en los modelos cognitivos como lo son la planificación, la revisión y la textualización agregando un sentido social. En esta teoría se afirma que la interpretación de cada texto está regida por un contexto, pues la producción del escrito es situada. En consecuencia, la elaboración de textos está regida por un entorno socio cultural, el cual le brinda sentido.

Para abordar un ejemplo de este enfoque en un entorno educativo, Castelló (2002) asevera que un proceso de producción textual socio-cognitivo implica introducir a los alumnos frente a estrategias y habilidades psicológicas involucradas en la producción textual, adicionando actividades o tareas significativas en las que los alumnos puedan identificar la situación comunicativa en la que está situada el texto, teniendo en cuenta tanto la finalidad del escrito, el motivo y el contexto situacional en el que fue producido.

En este sentido, las tareas escriturales en el aula tienen que plantear una situación comunicativa real y concreta para los alumnos. Camps (2002) afirma que los textos elaborados en el salón de clase necesitan ser desarrollados en situaciones reales del contexto escolar, en las que existan unas metas de comunicación diferentes a una actividad evaluativa en el aula de clase netamente. En este sentido, los escritos producidos requieren ser relacionados con propósitos comunicativos verdaderos, en los que los estudiantes tengan un público concreto para ser conscientes del impacto que debe provocar el texto.

A pesar de la introducción del componente tanto cognitivo como social en el enfoque socio cognitivo, también se han desarrollado otras perspectivas que involucran la realización de ejercicios grupales para la producción de un texto tal como lo plantea la teoría sociocultural. Así, Castello et al. (2010) sostienen que la escritura sociocultural involucra un trabajo en conjunto con otros miembros de una comunidad frente a unas prácticas de escritura auténticas desarrolladas en un determinado contexto. En consecuencia, esta teoría implica una escritura colaborativa para lograr la elaboración de un escrito

2.2.4 Escritura colaborativa

La escritura colaborativa es definida por Lowry et al. (2004) como un proceso social e iterativo. Es una actividad social puesto que necesita de varios sujetos que conforman un equipo enfocado en un objetivo común que negocia, coordina y se comunica durante la producción de un texto en conjunto, e iterativa porque requiere de una escritura constante para alcanzar una meta o

resultado deseado. Los autores sostienen que esta actividad va más allá de una producción en grupo, al incluir la posibilidad de elegir los tipos de equipo para la textualización del escrito, las actividades a desarrollar y los roles de los participantes de cada grupo.

Para tener un punto de partida frente al cómo desarrollar ejercicios de escritura colaborativa en el aula, Lowry et al. (2004) realizaron una propuesta sobre una posible nomenclatura de este tipo de escritura, la cual tiene en cuenta tanto los grupos de trabajo, los roles que los estudiantes realizan en el proceso escritural grupal y la metodología a desarrollar en el aula, con el fin de que los investigadores de las distintas disciplinas que estén interesados en este tipo de actividad, tengan unas bases para su implementación.

2.2.4.1 Grupos de trabajo en la escritura colaborativa

La escritura colaborativa da a la posibilidad de diferentes tipos de equipos al enfrentar la tarea de producción de textos grupales. Una de las estrategias para el trabajo en conjunto que resaltan Lowry et al. (2004) es la escritura paralela. Esta ocurre cuando los integrantes dividen el proceso de escritura y cada estudiante se encarga de determinada parte del escrito, para después unificar las diversas producciones en un solo texto. De esta manera, cada integrante del grupo cumple con una función para la realización efectiva del escrito.

La escritura paralela tiene dos variantes, la escritura de división horizontal y la escritura de división estratificada. Lowry et al. (2004) aseveran que la escritura de división estratificada es muy eficaz para organizar los grupos en el aula, pues en ella se dan roles para que cada sujeto se encargue de una tarea de la producción textual, estos son el escritor, el editor, el crítico y el líder del equipo. Los roles son asignados dependiendo de las capacidades de cada integrante.

2.2.4.2 Roles en la escritura colaborativa

Los roles de responsabilidad se otorgan cuando se tienen equipos de trabajo de división estratificada. Lowry et al. (2004) (citando a Posner y Baecker, 1992) exponen los más comunes, estos son: el escritor quien es el encargado de textualizar parte del contenido en el documento, el editor

quien tiene que monitorear la producción de los escritos, el crítico quien está colaborando en el grupo frente a la formulación de ideas, proporcionando comentarios de contenido específicos y por último, el líder del equipo quien participa activamente frente a los ejercicios de producción y revisión, además de dirigir al grupo en cuanto a las actividades de preescritura, ejecución y terminación del escrito. Cabe resaltar que, cada rol cumple una función importante en el proceso escritural siendo necesario un trabajo en conjunto para lograr el texto.

2.2.4.3 Propuesta metodológica de la escritura colaborativa

Al igual que en el modelo de Hayes y Flower (1980), Lowry et al. (2004) sostienen que la escritura colaborativa involucra procesos grupales acerca del cómo se va a abordar la tarea de producción textual en el aula, siendo necesario el desarrollo de tres momentos a la hora de la producción de textos colaborativos en clase, estos son las actividades de preescritura, de ejecución y posteriores a la escritura.

En las actividades de preescritura, de acuerdo con Lowry et al. (2004) es donde se determina el tipo de grupo en el que van a trabajar los alumnos, el objetivo de la tarea escritural y la documentación frente a la temática del texto a producir que cada equipo necesita. La relevancia de este momento es que los estudiantes tengan información sobre la tipología textual a producir y todos los elementos que tienen que conocer para elaborar el escrito.

En las actividades de ejecución de tareas, Lowry et al. (2004) afirman que se desarrollan tres procesos fundamentales como son la planificación en equipo, la producción del documento y la terminación del mismo, los cuales están estrechamente relacionados a los subprocesos explicados en el modelo de Hayes y Flower (1980). De este modo, la planeación grupal tiene en cuenta aspectos como la definición de los objetivos de escritura de los integrantes, la asignación de roles de responsabilidad en el equipo y la elaboración de planes de trabajo. En la producción del documento, se textualiza el escrito por medio de la socialización, la comunicación, el monitoreo y la coordinación. Finalmente, en la terminación del texto se realiza la revisión final del archivo en los

equipos de trabajo y entre pares para tener una retroalimentación más objetiva para realizar la versión final. Esta actividad es importante porque en ella se desarrollan todos los procesos necesarios para producir el texto.

Finalmente, en las actividades posteriores a la escritura, Lowry et al. (2004) explican que se elaboran ejercicios relacionados a la entrega del documento final y repasos de las sesiones abordadas. La trascendencia de esta actividad es que se interactúa no solo con los miembros del grupo, sino con todo el salón de clase sobre lo que se aprendió en todo el proceso y las dificultades que se presentaron.

Cabe resaltar que, frente a las actividades de preescritura, la documentación es de gran importancia. En este apartado se necesita tener la información relevante de la tipología textual a producir. De este modo, el concepto de cuento es fundamental, pues es el escrito que se plantea abordar en la secuencia didáctica.

2.2.5 El Cuento

Al definir la palabra cuento, Imbert (2007) afirma que su etimología proviene de contar desde un sentido numérico, significando la enumeración de secuencias que forman una narración. El cuento ha tenido varias definiciones a través de la época histórica y los diversos autores que han intentado conceptualizarlo. De esta forma, el autor asegura que su propio concepto de cuento es el de una narración que tiene la posibilidad de ser compuesta tanto en prosa como en verso, que combina la imaginación del autor con la creación de personajes que pueden ser tanto humanos, animales o cosas los cuales tienen la capacidad de realizar acciones. En consecuencia, el cuento es entendido como una sucesión de acontecimientos que enganchan al lector.

En los textos narrativos como en el cuento, Mosquera (2018) asevera que las narraciones suelen tener unos componentes clave para darle continuidad a las acciones que se llevan a cabo en la historia, las cuales son necesarios de ser enseñados en el aula de clase para la comprensión del cuento. En este sentido, el cuento está compuesto por el narrador quien explica y relata la historia,

el espacio que se refiere a el lugar donde se desarrollan los hechos, el tiempo abarcando el tiempo interno y el tiempo histórico, los personajes quienes realizan las acciones de la historia, las acciones o los sucesos que repercuten en los personajes y la organización del escrito. Estos elementos son trascendentales para la escritura de este texto narrativo.

Además, frente a la organización narrativa, los estudiantes necesitan conocer la estructura de la tipología textual. Mosquera (2018) argumenta que el orden del texto narrativo involucra tres partes, la cuales son inicio, nudo y desenlace. En el inicio se presentan los elementos que contextualizan la historia, en el nudo se conoce el problema o los hechos que están afectando a los personajes y, finalmente, está el desenlace, en el que se le da una resolución al conflicto que estaba aquejando a los personajes en el nudo de la historia. Estos tres elementos dan coherencia y estructuran la narración.

Es necesario recalcar que el cuento está centrado en una trama. Imbert (2007) asegura que el análisis morfológico desarrollado por autores como Greimas (1978) han contribuido a conocer elementos constantes de la trama de los cuentos como, por ejemplo, el actuar de los personajes en la narración. En este sentido, al utilizar la narratología los estudiantes identifican de manera más eficaz las estructuras lógicas de esta tipología textual, mejorando su comprensión de esta narración.

2.2.5.1 Narratología

La narratología se relaciona con la estructura de las historias. De esta forma, Colomer (1991) asegura que para estudiar los elementos que construyen la coherencia de los cuentos se han utilizado modelos como el de Greimas, los cuales han sido valiosos para la enseñanza de producciones literarias. El modelo actancial de Greimas brinda la posibilidad de estudiar las relaciones frente al hacer de unos personajes en la historia en cuanto a unos roles o actantes presentes en las narraciones como el sujeto, el objeto, el destinador, el destinatario, el ayudante y el oponente.

De acuerdo con Mitre (2015) (citando a Greimas, 1987) el sujeto es el personaje central del esquema, tiene el deseo de conseguir u obtener un objeto. El objeto es lo que mueve el actuar del sujeto, lo que se quiere alcanzar. El destinador es el que motiva al sujeto para conseguir el objeto. El destinatario es quien se beneficia si el sujeto consigue el objeto. El ayudante es quien colabora para que el sujeto alcance el objeto. Por último, el oponente es quien obstaculiza o impide que el sujeto consiga el objeto. Estos seis actantes son los que brindan un orden lógico a la narración al evidenciar los roles que realizan determinados personajes en una trama.

La implementación del modelo de Greimas en el aula es fundamental para la coherencia de las historias. De acuerdo con Méndez y José (2017) en el salón de clase, el docente encamina la comprensión de los actantes de la historia abordada por medio de preguntas guiadas o de textos cortos que permiten la reflexión del modelo. Para los autores los beneficios de trabajar este esquema son que el alumno comprenda los actantes planteados por Greimas y los identifique en las narrativas a abordar en el aula. De este modo, realizar actividades entorno a los actantes de Greimas provee un mejor entendimiento del cuento frente a la coherencia del mismo.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se explica el enfoque investigativo con el cual se desarrolla el presente trabajo de grado. También, se aclara el tipo de investigación utilizado para lograr el planteamiento de la propuesta en el aula y las características que implican la elaboración de un trabajo de esa índole. Finalmente, se exponen los instrumentos utilizados para la caracterización de la población base la cual permitió la identificación de la necesidad a abordar en la propuesta.

3.1 Enfoque investigativo

El presente trabajo fue desarrollado a partir de una problemática encontrada en un contexto educativo específico como es el curso 404 del LFMN teniendo en cuenta los gustos y las necesidades escolares de una población en particular. Es por eso que, se opta por un enfoque de investigación cualitativo, ya que, de acuerdo con Sampieri et al. (2014) este tipo de estudio busca la comprensión y exploración de los fenómenos de acuerdo a unos participantes en relación a su ambiente natural. Así, se hace necesario realizar una observación directa de la comunidad con la cual se va a trabajar para conocer las prácticas realizadas en dicho contexto y sus problemáticas.

En este sentido, el enfoque cualitativo se construye a partir de unas situaciones particulares de una población concreta. Sampieri et al. (2014) aseveran que esta investigación tiene como eje principal los puntos de vista de la población a tratar, teniendo en consideración aspectos como sus emociones, prioridades, experiencias y su percepción del mundo. De esta manera, la población es el eje central del trabajo y su contexto es crucial para la investigación.

En adición, el investigador, en este tipo de estudio deja de lado su propia concepción de la realidad para entender la de la población. Sandoval (1996) asegura que, para la realización de un trabajo bajo este enfoque, se hace necesario abandonar las visiones previas, lo que conlleva a que el investigador temporalmente se aparte de sus predisposiciones para comprender realmente a los sujetos a indagar.

3.2 Investigación innovación pedagógica

Teniendo en cuenta que el objetivo del documento es el planteamiento de una propuesta innovadora en un aula de clase, la investigación se enmarca en el ámbito de innovación pedagógica. La innovación pedagógica es entendida como la incorporación de una idea considerada novedosa en un ámbito educativo con el objetivo de un cambio en las prácticas académicas desarrolladas en un determinado contexto institucional. En este sentido, Vogliotti y Macchiarola (2003) sostienen que la innovación pedagógica es interpretada como una transformación en las formas en que se llevan a cabo unas prácticas tanto individuales como colectivas en un ámbito educacional. Así, el cambio es intencionado, existe una acción consciente pensada en una población específica para su desarrollo e implementación.

Aunque la innovación pedagógica se relaciona principalmente con la modificación de unas prácticas educativas, involucra cambios conceptuales más profundos. Vogliotti y Macchiarola (2003) (citando a Lucarelli, 1993) afirman que existen otros cambios conceptuales como en el currículo, en las disciplinas utilizadas como base para la enseñanza de los aprendizajes y en las relaciones de poder en el salón de clase. Esto se debe a que, una propuesta de innovación relevante replantea lo que se está enseñando, la metodología o la forma en la que el contenido se presenta a los sujetos y la evaluación de lo aprendido. En este sentido, el objetivo del cambio tiene la intención de solucionar una necesidad de los sujetos involucrados en la investigación, pero a la vez requiere repensar los conceptos teóricos de la praxis educativa.

3.3 Diseño investigativo

Para la elaboración de una propuesta de innovación pedagógica, Mestanza (2011) asegura que es necesario el desarrollo de tres momentos (ver gráfico 1) estos son la identificación de la necesidad, la definición de los objetivos y la determinación de las actividades, las metas y los roles de responsabilidad de la propuesta. En este sentido, cada momento es amplio por lo que cuenta con determinadas etapas para ser realizado de una manera satisfactoria.

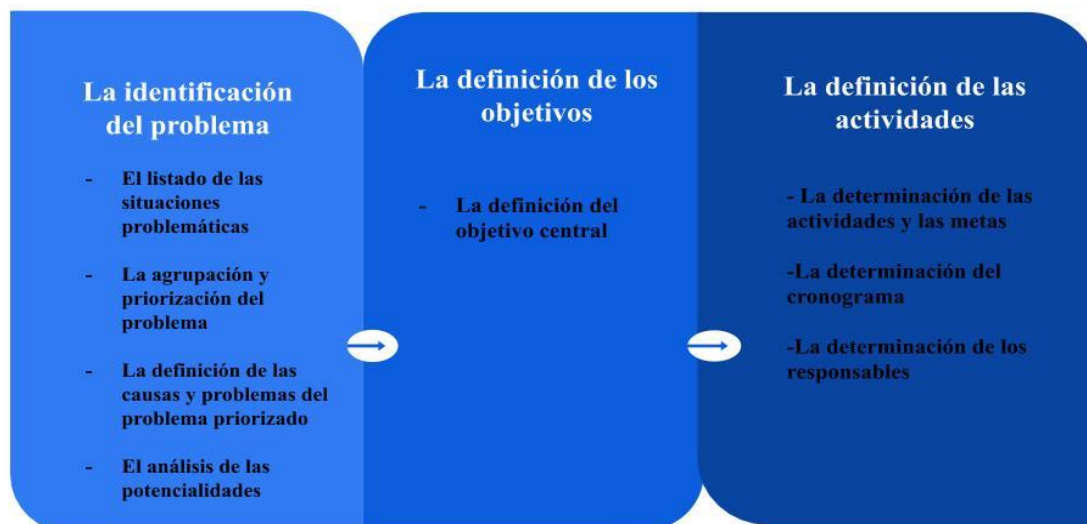


Gráfico 1. Elaboración de una propuesta de innovación pedagógica

Adaptado de Mestanza Saavedra, S. M. (2011). Guía de formulación de proyectos de innovación pedagógica.

En primera instancia, para la identificación de la necesidad se requiere realizar un listado de las situaciones problemáticas que están aquejando a la población, esto permite visualizar de manera general que aspectos son posibles de mejorar. Después de ser consciente de los problemas educativos, es primordial priorizar cuál es el más relevante y el que necesita ser tratado de manera urgente, esto se puede lograr realizando agrupaciones sobre las necesidades encontradas y analizando cuál es la más pertinente de resolver inmediatamente. Así, al tener el problema identificado se procede a conocer las causas y los efectos que están ocasionándolo, para plantear soluciones al respecto. Finalmente, se realiza un análisis de las potencialidades, es decir, de los aspectos positivos existentes, los cuales deben ser tomados en cuenta en el planteamiento de la propuesta. Estos procedimientos ayudan a tener un problema claramente delimitado.

En consecuencia, se procede con el establecimiento del objetivo que guía el trabajo. De este modo, se empieza con el esclarecimiento del objetivo central, el cual responde a tres preguntas, las cuales ayudan a redactarlo de una manera sencilla, estas son ¿quién? la cual se refiere a los beneficiarios, ¿qué? incógnita ligada a las actitudes a mejorar y ¿cómo? enfocada a

las estrategias que son utilizadas en la propuesta. Estas preguntas son las que posibilitan conocer qué lo que se pretende lograr con el desarrollo del trabajo.

Por último, se encuentra la determinación de la propuesta educativa a desarrollar. Aquí es necesario comenzar con las actividades, estas corresponden a los resultados que se quieren obtener siendo las que permiten que el objetivo central sea alcanzado. Después de plantear las actividades, se establece el cronograma de la propuesta, para esto se tiene en consideración el mes de implementación, el orden de las actividades y la intensidad horaria requerida. Así, se hace necesario asignar los roles de responsabilidad para que el planteamiento de la propuesta sea posible, en este paso se asignan tareas específicas que permiten la planificación, implementación, ejecución y evaluación de las actividades. Estos aspectos son los que logran la correcta planeación de la innovación pedagógica.

3.4 Recolección de datos

Para la elaboración de la propuesta de innovación pedagógica se han utilizado determinados instrumentos de recolección y análisis de datos. Los instrumentos investigativos son necesarios porque permiten “recolectar información clara y precisa, para hacer el análisis de datos del estudio” (Gómez, 2016, P.4). De esta forma, los instrumentos han permitido caracterizar la dimensión socio afectiva, cultural, cognitiva de las alumnas y conocer su nivel de aprendizaje en cuanto a la comprensión lectora y la producción textual. Esta información fue clave para determinar la problemática principal que aborda la secuencia y tener en consideración elementos relevantes para incluir en la propuesta.

Diario de campo: Es utilizado para escribir todo lo que se observa en la investigación. De esta forma, según Martínez (2007) el diario de campo es un instrumento que permite sistematizar las prácticas desarrolladas en la investigación como lo es la observación, mediante un monitoreo de forma constante sobre lo que el investigador considera más relevante al momento de observar. En este sentido, el diario de campo es fundamental para captar de manera escrita datos de la población

según los hechos que el observador asimila mientras examina de manera detallada y precisa el contexto donde se realiza el estudio.

Encuesta: La encuesta es un instrumento utilizado para recolectar datos globales de la población a tratar. Aravena y Cols (2006) (citados por Reyes, 2015) aseguran que esta se basa en declaraciones que brindan los sujetos al realizar una consulta que permite conocer sobre su opinión y perspectiva acerca de asuntos como las circunstancias políticas, económicas y sociales. Así, la encuesta ayuda a saber la perspectiva y opinión de una comunidad frente a una temática específica.

Prueba diagnóstica: Es un instrumento que permite identificar el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. El Ministerio de Educación Nacional (2012) afirma que la prueba tiene por objetivo conocer los niveles de desempeño en los que se encuentran determinados sujetos para realizar una hipótesis de las posibles dificultades en torno al aprendizaje. En consecuencia, la evaluación diagnóstica permite ajustar un plan de estudios con base a las necesidades de la población según su nivel desempeño y desarrollo cognitivo.

Rúbrica: La rúbrica es un instrumento el cual permite una evaluación objetiva del proceso de aprendizaje. Es definida por Gatica y Uribarren (2013) como una tabla que sirve de guía para cuantificar el proceso evaluativo de determinada temática mediante unos indicadores de logros. De este modo, las rúbricas dan una valoración a procesos subjetivos mediante unos criterios definidos de los que se espera que determinado estudiante alcance en el proceso formativo y, en consecuencia, posibilita tener un conocimiento sobre los logros que ya maneja.

CAPÍTULO 4: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

Al establecer la perspectiva investigativa con la cual se desarrolla el trabajo, se hace necesario presentar el enfoque pedagógico y el material didáctico que guían el diseño de la secuencia didáctica. El enfoque pedagógico permite entablar la concepción del conocimiento, los roles en el proceso de aprendizaje, la metodología en el aula y la evaluación en el salón de clase. En cuanto al material didáctico, este orienta la creación de recursos que facilitan el proceso de aprendizaje. Estas perspectivas teóricas posibilitan el planteamiento de la propuesta de innovación pedagógica, la cual es una secuencia didáctica. Así, también se describen las doce sesiones elaboradas en la propuesta y finalmente, se explican las fases para la implementación de la misma.

4.1 Enfoque pedagógico

Teniendo en cuenta la naturaleza del trabajo y la importancia del elemento colaborativo en el mismo, se determina al constructivismo social como el enfoque del estudio. Este enfoque pedagógico posibilita entablar la concepción de aprendizaje, el tipo de actividades a desarrollar, los roles del docente y el estudiante, la metodología de clase y el modelo de evaluación a emplear en las sesiones propuestas en la secuencia didáctica.

De esta forma, el constructivismo tiene por objetivo explicar cómo los seres humanos desarrollan el conocimiento teniendo diferentes posturas frente a este proceso, una de ellas es el constructivismo social que tiene como principal representante a Lev Vygotsky. De acuerdo con Fuenmayor y Silvia (2009) el enfoque desde este autor tiene como premisa principal que el contexto es un elemento fundamental en el aprendizaje de cualquier individuo, debido a que el conocimiento se desarrolla frente a unas prácticas por medio de una interacción con miembros de una comunidad específica. En consecuencia, este enfoque tiene en cuenta el factor social, a diferencia de otras corrientes del constructivismo.

En este sentido, el aprendizaje desde la perspectiva de Lev Vygotsky se da de dos maneras, de acuerdo a Severo (2012) en un primer momento, se necesita de un intercambio social, en el que el individuo interactúa con otras personas con más experiencia y desarrolla un aprendizaje por

medio de este intercambio, este proceso es denominado como interpersonal. Por otro lado, después de realizar esta acción, el sujeto interioriza la información teniendo un dominio sobre ella de manera individual, esto es lo que el autor denomina intrapersonal. Es así, que desde el constructivismo social la adquisición del conocimiento implica el compartir con personas con más experticia, para después lograr un aprendizaje propio, siendo una experiencia fundamentalmente social en un principio.

Teniendo en cuenta la importancia de las interacciones en el aprendizaje, el lenguaje es un elemento crucial para el enfoque. Según Fuenmayor y Silvia (2009) de acuerdo a Vygotsky, el lenguaje permite la comunicación con los otros individuos y el almacenamiento del conocimiento, siendo esta la capacidad que posibilita el acceso a la adquisición de herramientas psicológicas artificiales como la escritura, los mapas, los diagramas, los dibujos y otros elementos semióticos. Teniendo en cuenta que estas actividades han sido creadas por el hombre, requieren de un aprendizaje y desarrollo en un espacio específico como lo es la escuela, siendo temas relevantes para abordar en el salón de clase. Así, las actividades en el constructivismo social están relacionadas con ejercicios que potencializan el desenvolvimiento del lenguaje.

La metodología en el aula bajo este enfoque está ligada con el concepto de zona de desarrollo próximo creado por Vygotsky, el cual es definido como:

La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad del sujeto para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en la colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1988, p.133).

Para el autor, la ZDP involucra lo que el estudiante conoce previamente y el potencial de lo que puede aprender con la ayuda de las demás personas con más saberes de su contexto. Así, la metodología de este enfoque consta en que el estudiante aprende por medio de ejercicios colaborativos en los que está inmerso con compañeros que tienen un mayor dominio del tema y por medio de la guía del docente para que, mediante esta interacción, el alumno sea capaz de interiorizar los conceptos y dominarlos de manera individual posteriormente.

En consecuencia, el rol del docente, de acuerdo a Severo (2012) no es el tradicional. El profesor no es el principal agente en el proceso de aprendizaje ya que es el estudiante el que interioriza sus conocimientos por medio del diálogo con su entorno. Bernheim (2011) sostiene que el profesor es un guía y un tutor en este proceso, pues direcciona que el potencial aprendizaje a alcanzar por el alumno sea coherente con sus capacidades y emplea actividades en el aula que posibilitan espacios de reflexión e interacción para que exista una construcción significativa del aprendizaje. Así pues, el docente deja de ser un transmisor de conocimiento y se convierte en un mediador en el aula.

En cuanto al papel del estudiante, este es un agente activo en su proceso de aprendizaje. Para Ilabaca (2004) el alumno tiene una gran responsabilidad en la adquisición de su conocimiento y, por lo tanto, no es el individuo pasivo típico en la educación tradicional que solo se limita a escuchar al docente. Aquí el estudiante hace preguntas, indaga y participa en su aprendizaje. De esta manera, el alumno es un agente que reflexiona sobre lo aprendido y tiene el rol central en la adquisición del conocimiento.

Finalmente, la evaluación en el enfoque constructivista tiene en cuenta la parte formativa del proceso de aprendizaje. De acuerdo a Castillo (2007) la actividad evaluativa en este enfoque, aprecia las actitudes de los estudiantes en la realización de los diferentes trabajos en el aula y su compromiso hacia las mismas. El proceso y desarrollo de los ejercicios tiene una valoración aquí, pues el enriquecimiento personal es tenido en cuenta. Además, se toma en consideración los conceptos que el estudiante ha podido internalizar y su aplicación en los ejercicios propuestos en la clase. De esta manera, este tipo de evaluación no se concentra en la realización de exámenes para medir el conocimiento, sino en un proceso realizado por los alumnos, en el que se estima su involucramiento, interés y logros alcanzados en los trabajos de aula propuestos.

4.2 Material didáctico

Para el planteamiento de la propuesta de innovación pedagógica se recurre a la preparación de un material didáctico. El material didáctico es entendido como el recurso utilizado en el aula para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muñoz (2019) sostiene que la importancia de estos materiales es que están enfocados en captar la atención de los alumnos y se establecen a partir de su correspondiente desarrollo cognitivo. En consecuencia, son una guía para el docente puesto que posibilitan que exista un adecuado abordaje de los conceptos aprendidos en el salón de clase. Así, el material didáctico permite que los estudiantes tengan unas herramientas que lleven la teoría enseñada en el aula a una práctica concreta por medio de unos insumos que facilitan la comprensión de los temas abordados en la clase.

De esta forma, la elaboración del material didáctico precisa de unas pautas específicas. De acuerdo con Muñoz (2019) el material didáctico necesita estar en concordancia con los objetivos que se pretenden alcanzar con la implementación de los mismos, teniendo que existir una unión muy clara con lo que se quiere lograr por medio de la ejecución del material. Además, los recursos que se planteen tienen que estar conectados con los temas que se estén impartiendo, existiendo una coherencia con lo que se está enseñando. En adición, se hace fundamental que se tengan en cuenta las características de la población que va a utilizar el material didáctico para que sea significativo, esto implica conocer sus intereses, su desarrollo cognitivo, conocimientos previos y fortalezas. Estas características son las que permiten la creación de un material didáctico de calidad.

Teniendo en cuenta la importancia del material didáctico para el aprendizaje, se decide utilizar el taller y la actividad como los materiales de apoyo para la creación de la propuesta de innovación pedagógica. Por medio de estos insumos se pretende presentar de manera más sencilla los conceptos abordados sobre la escritura colaborativa del cuento. Finalmente, los dos recursos son elaborados a partir de los gustos, el proceso cognitivo y las necesidades identificadas en la caracterización de un curso base de cuarto grado.

4.2.1 Taller

El taller es entendido como una tarea principalmente en conjunto en donde los estudiantes aprenden por medio de la realización de actividades. En este sentido, de acuerdo a Careaga et al. (2006) en el taller el aprendizaje es más relevante que la enseñanza, pues los sujetos reciben unos recursos que permiten la puesta en escena de unos contenidos y, por lo tanto, la trasmisión de los temas pasa a un segundo plano. La práctica de los conocimientos es primordial, aquí el taller posibilita que se aprenda por medio de un hacer, en el que se vincule la información que se quiere enseñar con situaciones problema que necesiten ser solucionadas por medio de la teoría abordada, siendo un proceso más significativo.

De esta forma, el taller principalmente busca dar respuestas a las incógnitas de la actividad asignada por medio de un diálogo en grupo y una resolución colectiva. No obstante, para Careaga et al. (2006) existen otros usos de este recurso como el análisis de problemáticas que ubiquen en un contexto real los conceptos teóricos abordados en el aula, la adaptabilidad del conocimiento de acuerdo a la experiencia de los alumnos, el planteamiento de problemáticas y discusiones de interés en el aula de clase, entre otros. Así, el taller es una alternativa para implementar ejercicios grupales que permitan la toma de decisiones colectivas por medio de actividades relevantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, para el desarrollo del taller se hace necesario tener en cuenta aspectos que posibiliten su adecuada resolución. Para Careaga et al. (2006) existen ciertas pautas a considerar para llevar a cabo un taller como el establecimiento de acuerdos, siendo necesario estipular normas de comportamiento que ayuden con la buena conducta de los equipos de trabajo y la libertad de grupo en el que los integrantes tengan la posibilidad de tomar decisiones propias. Estos aspectos son relevantes para una resolución correcta de las actividades propuestas.

4.2.2 Actividad

La actividad es entendida por Cabero y Román (2006) como una propuesta de trabajo que posibilita la comprensión de los contenidos expuestos en el aula, la realización de análisis sobre los nuevos conocimientos adquiridos y la elaboración de síntesis de los mismos. En consecuencia, las actividades son suministros del salón de clase que posibilitan la aplicación de la fundamentación teórica a ejercicios prácticos que requieran de su uso de forma concreta. De esta forma, las actividades académicas permiten que los estudiantes sean introducidos a procesos de alta complejidad cognitiva y, además, estos trabajos contribuyen en facilitar el aprendizaje de los contenidos a desarrollar en un espacio académico.

En este sentido, las actividades están inclinadas comúnmente al trabajo individual. Estas son planteadas con el fin de conocer cuáles son los contenidos que ya ha interiorizado cada estudiante y cuales tiene que mejorar, siendo un proceso inclinado hacia la individualidad. No obstante, de acuerdo con Mediáfora (s, f) es posible elaborar actividades en las cuales los estudiantes tengan que resolver problemáticas por medio de una discusión grupal, siendo necesario el trabajo en conjunto para lograr la resolución del trabajo propuesto. En consecuencia, las actividades son versátiles ya que posibilitan tanto el trabajo en conjunto como individual en el salón de clase.

En cuanto a los tipos de actividades, según Mediáfora (s, f), estos posibilitan distintas propuestas de trabajo. Las actividades están pensadas para el desarrollo de diferentes habilidades de la asignatura. Así, es posible considerar una actividad desde la documentación teórica sobre un concepto de relevancia en el aula, hasta actividades que impliquen más tiempo y sean más complejas como el diseño de representaciones gráficas que sinteticen una lectura. De esta forma, las modalidades de las actividades son diversas, siendo posible la realización de diferentes trabajos en el aula.

4.3 Secuencia didáctica

Frente a la propuesta de innovación pedagógica, se decide utilizar a la secuencia didáctica como el insumo principal de la misma. La secuencia didáctica es definida por Diaz Barriga (2013) como la organización de las sesiones y actividades que son diseñadas y presentadas a los estudiantes con el fin de crear un espacio adecuado para el aprendizaje significativo en el ámbito escolar. Es por eso que, la secuencia didáctica no es simplemente la elaboración de unas clases para llenar un espacio académico, es un proceso que requiere una conexión con los temas primordiales a abordar en la asignatura, el currículo, un enfoque pedagógico, y principalmente, el nivel cognitivo de la población para la cual está pensada. De esta manera, el planteamiento de una secuencia didáctica exige una planificación rigurosa.

La secuencia didáctica está constituida por unos elementos clave que guían su elaboración. Diaz Barriga (2013) sostiene que en la secuencia didáctica se tienen en cuenta componentes como la asignatura, los contenidos, la duración de la secuencia, la cantidad de clases, los objetivos que se esperan lograr, la evaluación de los conceptos, la secuencia de las actividades (actividad de apertura, desarrollo y cierre) y los recursos utilizados para su creación.

De esta forma, para una correcta sucesión de las actividades planteadas en una secuencia didáctica, Diaz Barriga (2013) explica que existen tres actividades que son utilizadas para la organización de una clase, estas son la actividad de apertura, la actividad de desarrollo y la actividad de cierre, cada una de ellas con un rol específico para la correcta organización de la sesión. Así, la actividad de apertura es la que permite que los estudiantes tengan un espacio para la introducción del tema de la clase en el cual recuerden conocimientos previos que contribuyan en el desarrollo de los contenidos a enseñar. En consecuencia, esta actividad ayuda a que los alumnos tengan presentes temas trabajados con anterioridad lográndolos conectar con la nueva información.

En cuanto a la actividad de desarrollo, el objetivo de este espacio es que los estudiantes tengan un contacto con un contenido nuevo. Diaz Barriga (2013) afirma que en esta actividad hay

una interacción, los sujetos cuentan con conocimientos previos que posibilitan la comprensión de una nueva información, realizándose un proceso de conexión entre el nuevo contenido con el anteriormente aprendido. Es decir, para que se produzca conocimiento se necesita de contenidos aprendidos con anterioridad que creen un referente adecuado para lograr la interpretación de la nueva información. En consecuencia, para esta actividad se pueden utilizar diferentes recursos como: la exposición docente, una lectura, el uso de videos, cursos virtuales etc. Así, en esta parte se realizan explicaciones sobre los temas que se necesitan ver en la asignatura.

Finalmente, en la actividad de cierre se realiza una síntesis de los procesos desarrollados en el aula con el objetivo de integrar los conceptos explicados en el curso. La finalidad de este tipo de actividad, acorde con Díaz Barriga (2013), es que exista una reconfiguración del aprendizaje teniendo en cuenta la interacción realizada en la actividad de desarrollo. Un claro ejemplo de este tipo de actividad es la realización de trabajos en el aula que permitan llevar la teoría a una práctica significativa para los alumnos, en los que exista una resolución de problemas relacionados con los contenidos recientemente abordados. Este tipo de actividades permite conocer la claridad de los nuevos conceptos y, sobre todo, un uso real de los mismos.

4.4 Descripción del material pedagógico didáctico

Para la elaboración de la propuesta de innovación pedagógica se realiza una secuencia didáctica. Esta tiene en cuenta tanto el enfoque pedagógico del constructivismo social, como el enfoque didáctico de la escritura como proceso en el desarrollo de las sesiones. En cuanto al material didáctico se plantean talleres de aplicación y el uso de actividades como trabajo de aula recurrente en las clases planteadas. La secuencia didáctica detalla aspectos tales como unos objetivos de enseñanza y aprendizaje, el número de sesiones, unas fases de desarrollo, la evaluación de las clases y sus respectivos temas. Además, se realiza una explicación de cómo llevar a cabo las actividades y los recursos utilizados.

ÁREA DE HUMANIDADES	ASIGNATURA: ESPAÑOL
CURSO: CUARTO / SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA	
<p>DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: La secuencia didáctica busca el trabajo de la producción textual por medio de la escritura de un cuento grupal en grado cuarto. De esta forma, se toma la metodología de escritura colaborativa propuesta por Lowry et al. (2004) la cual está estrechamente relacionada con el modelo de escritura individual elaborado por Hayes y Flower (1980) unificándolos en un proceso de escritura conjunta. En este sentido, las sesiones presentadas son desarrolladas en tres fases: actividades de preescritura de un cuento, actividades de ejecución del cuento y actividades posteriores a la escritura del cuento. En el primer momento, los estudiantes se documentan sobre el concepto de cuento y el modelo actancial de Greimas (1987). En la segunda parte los alumnos empiezan con la escritura conjunta del texto, teniendo que realizar actividades referentes con la planificación, textualización y revisión de la tipología textual a producir. Finalmente, en la última fase se publica el cuento en un blog escolar para la lectura de los padres de familia, se realiza la lectura de los escritos en el aula y se elaboran talleres de manera individual para conocer los conocimientos alcanzados por cada estudiante de manera autónoma.</p>	
<p>NÚMERO DE SESIONES: 12 clases</p>	
<p>INTENSIDAD HORARIA: 80 minutos por clase.</p>	
<p>FASES:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades de preescritura de un cuento. 2. Actividades de ejecución de un cuento. 3. Actividades posteriores a la escritura del cuento. 	
<p>OBJETIVOS DE ENSEÑANZA</p> <p>Objetivo general: Trabajar la producción textual de los estudiantes de grado cuarto mediante la escritura colaborativa de un cuento.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir a los estudiantes al concepto de cuento, sus componentes y estructura y al modelo actancial de Greimas. • Realizar talleres y actividades grupales sobre la planificación, textualización y revisión del cuento. • Publicar la versión final de los cuentos grupales para la lectura de los padres de familia. • Indagar sobre los conocimientos alcanzados por los estudiantes a nivel individual por medio de una actividad y taller final. 	
<p>OBJETIVOS DE APRENDIZAJE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el concepto de cuento, su estructura y componentes. 2. Reconocer los roles actanciales del modelo diseñado por Greimas en los cuentos folclóricos y no folclóricos. 3. Conocer mecanismos de generación de ideas para la realización de un cuento grupal como la lluvia de ideas y la escritura libre. 4. Elaborar planes de trabajo donde se realice una planificación previa a la producción de un cuento grupal. 5. Identificar los conectores más utilizados en los cuentos. 6. Producir un cuento grupal que evidencie la estructura y componentes del cuento, los roles actanciales y el uso de conectores. 7. Realizar una revisión del cuento por medio del uso de una rúbrica. 8. Elaborar una retroalimentación del cuento de otros compañeros por medio de una rúbrica. 9. Producir la versión final del cuento. 	

10. Comprender a la escritura como una forma de expresión de ideas y comunicación con otros.

EVALUACIÓN

Para evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se tiene en consideración el cumplimiento de los talleres y las actividades propuestas en cada sesión. De esta manera, la evaluación es procesual, en cada clase los alumnos tienen entre uno y dos trabajos prácticos de índole grupal e individual para resolver. En este sentido, los materiales didácticos propuestos son el insumo que permite dar una valoración al trabajo realizado por los estudiantes alrededor de la secuencia didáctica. Así, el involucramiento y la responsabilidad de cada alumno es lo que es evaluado, siendo el principal criterio cuantitativo la resolución de cada uno de los talleres y actividades planteadas.

N DE LA SESIÓN	OBJETIVO DE APRENDIZAJE ABORDADO	TEMA Y TEMA CONECTOR	FASE Y ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	RECURSOS
1	1. Comprender el concepto de cuento, su estructura y componentes	TEMA: Documentación del cuento TEMA CONECTOR: Cuento <i>la cenicienta</i> .	FASE: Actividad de preescritura del cuento ORGANIZACIÓN: Individual y grupal	Actividad de apertura: Cada estudiante recibirá una hoja blanca en la cual van a responder dos preguntas: <i>¿Qué es la escritura para ti?</i> y <i>¿Qué piensas que es un cuento?</i> con el fin de conocer sobre su concepción de escritura y de este tipo de texto narrativo al iniciar la intervención. Al terminar el escrito, se les pedirá a las estudiantes que lean sus ideas sobre lo que es el cuento, lo cual ayudará a direccionar la explicación teórica de estos contenidos. 20 minutos Actividad de desarrollo: Los alumnos serán agrupados de manera intencionada en equipos de cuatro personas, estos grupos van a estar conformados de esta misma forma en todas las sesiones que impliquen trabajo colaborativo. Para ayudar a la convivencia del curso y a la participación en el aula, se pegará una cartelera en la cual se encontrarán ciertas pautas para el buen desarrollo de la clase. Después, cada grupo recibirá el taller #1 en el que podrán encontrar el cuento que se va a abordar, el cual es <i>La Cenicienta</i> . Se le pedirá a una estudiante de cada grupo que lea un párrafo del cuento. Después, se tendrán en consideración las ideas brindadas por los estudiantes en la actividad inicial, para realizar la explicación del cuento, sus componentes (los personajes, las acciones, el narrador, el espacio, el tiempo) y la organización del texto en inicio, nudo y desenlace. Para facilitar el tema, se brindarán ejemplos de la estructura del cuento por medio del texto leído. 40 minutos Actividad de cierre: En este momento, los alumnos resolverán el taller. En este sentido, se le dará a cada grupo las imágenes con las que Disney ha representado gráficamente a cada personaje del cuento y una descripción pequeña sobre su función actancial en el texto. Los estudiantes relacionarán por medio de una línea la imagen del personaje con el rol que cumplen en la narración. Después de esto, se introducirá el concepto del modelo actancial de Greimas, el cual se profundizará en la siguiente sesión. 20 minutos	1. Hoja blanca 2. Cartelera 3. Taller #1: https://docs.google.com/document/d/1DxtPFmkRbfG2az4h8Tq30GFrcGsD5oGQ/edit?dls=true
2	2. Reconocer los roles actanciales del modelo diseñado por Greimas en los cuentos folclóricos y no folclóricos.	TEMA: Documentación cuadro actancial de Greimas TEMA CONECTOR: Cuento <i>Caperucita roja</i>	FASE: Actividad de preescritura del cuento ORGANIZACIÓN: Grupal	Actividad de apertura: Las estudiantes van a ver el video del cuento de <i>Caperucita roja</i> de la versión de los hermanos Grimm. Después, cada grupo de trabajo va a recibir el taller # 2 en el que van a responder las siguientes preguntas <i>¿Quién es el personaje principal (sujeto)? ¿Qué debe hacer el personaje principal (objeto)? ¿Quién envía al personaje principal al bosque (destinador)? ¿Para quién era la canasta de frutas (destinatario)? ¿Quién ayuda al personaje principal</i>	1. Video cuento: https://youtu.be/ewyN2WuL0Hg 2. Taller # 2 y taller

				<p>(ayudante)? ¿Quién es el enemigo del personaje principal (oponente)? ¿Dónde se desarrolla la historia? ¿En cuánto tiempo se desarrolla la historia? Estas preguntas serán claves para desarrollar el concepto del cuadro actancial de Greimas en el aula. 40 minutos</p> <p>Actividad de desarrollo: En la actividad de desarrollo, se profundizará en el tema del modelo actancial de Greimas tomando como punto de partida las respuestas brindadas por los alumnos en la actividad inicial. Cada grupo tendrá que compartir una respuesta de alguna de las ocho preguntas del taller y con base en esta información, se realizará una explicación de los conceptos de sujeto, objeto, destinador, destinatario, ayudante y oponente, tomando como referencia los actantes y los personajes ilustrados en el cuento. 20 minutos</p> <p>Actividad de cierre: En la actividad final, cada grupo va a escribir con sus propias palabras cuál es el inicio, el nudo y el desenlace del cuento. Para esto, cada equipo recibirá el taller #3 para guiar el escrito de las estudiantes. 20 minutos</p>	<p>#3: https://docs.google.com/document/d/197ZYEI09DiNCLQPNKj0Sics80Zs0zqXl/edit#</p>
3	2.Reconocer los roles actanciales del modelo diseñado por Greimas en los cuentos folclóricos y no folclóricos.	<p>TEMA: Desarrollo del cuadro actancial de Greimas</p> <p>TEMA CONECTOR: Cuento <i>La lechuza blanca</i></p>	<p>FASE: Actividad de preescritura del cuento</p> <p>ORGANIZACIÓN: Grupal</p>	<p>Actividad de apertura: Cada grupo recibirá el taller #4 en el cual deberán escoger uno de los siguientes cuentos: <i>Blancanieves, Pinocho, Rumpelstiltskin y La bella durmiente</i>. Según el cuento del que tengan conocimiento previo, por equipos van a describir a uno de los personajes de la historia elegida, realizando el dibujo del mismo e identificando su correspondiente actante. Al finalizar, uno de los integrantes del grupo leerá lo que han respondido a todo el salón. 25 minutos</p> <p>Actividad de desarrollo: En este momento, se explicarán las excepciones del modelo actancial de Greimas mediante el cuento <i>La lechuza blanca</i>. Teniendo en cuenta las respuestas brindadas por las alumnas en la actividad inicial, se argumentará que, en los cuentos clásicos, como los descritos en ese ejercicio, el uso de los seis actantes o roles es evidente, no obstante, en historias como <i>La lechuza blanca</i> no aparecen todos los roles en la narración, teniendo solamente sujeto, oponente y ayudante. De esta manera, se procederá a entregar la lectura a cada uno de los grupos y al finalizar, cada equipo responderá las siguientes preguntas en una hoja blanca.</p> <p><i>¿Quién es el protagonista o el sujeto de la historia? Explica tu respuesta</i> <i>¿Quiénes son los antagonistas u oponentes de la historia? Explica tu respuesta</i> <i>¿Quiénes son los ayudantes de la historia? Explica tu respuesta</i></p> <p>Cuando los grupos terminen de responder las preguntas, van a jugar tingo tingo tango y el equipo que sea seleccionado, leerá sus respuestas. Según sus ideas, se explicará cuáles son los oponentes, ayudantes y el sujeto de la historia. 35 minutos</p> <p>Actividad de cierre: Los estudiantes van a recrear los elementos del cuento. Así, cada grupo va a realizar un dibujo según el componente de la narración que le fue asignado, es decir, un grupo tendrá que dibujar el espacio donde se desarrolla la historia, otro grupo alguno de los personajes y así sucesivamente. En consecuencia, los dibujos a realizar son: el espacio, el tiempo, Jeremías, La lechuza blanca, los padres de Jeremías y Tobías. Al final, los dibujos serán pegados en una cartera para decorar el salón. 25 minutos</p>	<p>1.Taller #4 https://docs.google.com/document/d/1njuZABxfxEObSLJx6DFMF8NMg5wU55NQ/edit#</p> <p>2. Lectura “La lechuza blanca” http://www.cuento-sinfantilesadormir.com/cuento-lalechuzablanca.htm</p> <p>3.Cartulina</p> <p>4.Hojas blancas</p>
4	3.Conocer mecanismos	TEMA: Actividad de	FASE: Actividad de	Actividad de apertura: Se les explicará a los estudiantes la actividad a desarrollar desde esta	1.Actividad #1 y

	de generación de ideas para la realización de un cuento grupal como la lluvia de ideas y la escritura libre.	ejecución, planificación. TEMA CONECTOR: La lluvia de ideas y la escritura libre	ejecución del cuento ORGANIZACIÓN: Grupal	sesión hasta la final, la cual es la elaboración de un cuento grupal. Así, se aclarará que este escrito será desarrollado de forma paulatina, todos los miembros del grupo participarán activamente y será publicado en un blog estudiantil para la lectura de los padres de familia. De esta forma, se le brindará a cada grupo una actividad que contiene cuatro imágenes de diferentes temas abordados en los cuentos, con el objetivo de que los grupos tengan diversas opciones y puedan decidir el tema central de su cuento. Los temas de las imágenes son: cuentos de animales, cuentos de princesas, cuentos de hadas y de navidad. Finalmente, cada grupo compartirá su tema con sus demás compañeros. 15 minutos Actividad de desarrollo: Se introducirá a los alumnos sobre las estrategias que pueden ayudar a generar ideas en el proceso de escritura, estas son la lluvia de ideas y la escritura libre. Se explicará de manera detallada cómo funciona cada una y cómo pueden aplicarse al momento de escribir un texto de tipo narrativo como lo es el cuento. 35 minutos Actividad de cierre: En la actividad final, cada grupo escogerá una de las dos estrategias de generación de ideas para planificar elementos de su cuento y realizarán el taller #5 de acuerdo a la elección. Así, este taller le ayudará a cada equipo a tener una idea inicial de qué personajes podrían aparecer, la situación del cuento, el espacio y el tiempo en el que se desarrolla antes de producirlo. 30 minutos	taller #5 https://docs.google.com/document/d/12ePwPC5Z3VbS1XRANuRuwp_TPg1PvmZD/edit#
5	4.Elaborar planes de trabajo donde se realice una planificación previa a la producción de un cuento grupal.	TEMA: Planificación, plan de trabajo TEMA CONECTOR: Estructura del cuento	FASE: Actividad de ejecución del cuento ORGANIZACIÓN: Grupal	Actividad de apertura: Los estudiantes van completar un crucigrama en grupo (actividad #2), en el cual encontrarán conceptos claves de los elementos y la estructura del cuento. Esta actividad ayudará a que las estudiantes recuerden conocimientos aprendidos en las anteriores sesiones y tengan en cuenta estos conceptos para la elaboración de la estructura de su propio cuento. 25 minutos Actividad de desarrollo: Se les explicará a los alumnos sobre qué es una estructura o plan de trabajo y qué elementos contiene. Aquí, se aclararán los elementos a tener en cuenta para que los estudiantes realicen una buena planeación de su cuento y tengan ideas centrales de lo que desean escribir. Después, cada grupo va a conocer el rol que cada integrante va a desempeñar en la escritura del cuento. Así, cada equipo recibirá una hoja en la que encontrarán el nombre de cada estudiante y la responsabilidad que tendrán que afrontar al escribir el texto. De esta forma, los roles serán seleccionados por el docente. 20 minutos Actividad de cierre: Cada grupo recibirá el taller #6 en el cual encontrarán las preguntas clave para hacer una estructura del cuento que contenga todos los elementos de esta tipología textual. Estas incógnitas permitirán que los estudiantes tengan una mayor claridad de lo que debe contener el plan de trabajo y puedan organizar sus ideas de una manera clara y concisa. 40 minutos	1.Actividad #2 hoja roles de escritura y taller #6 https://docs.google.com/document/d/1ExqYgLhPXPYtWzpf2bhSRfKq5Zk9loQ/edit#
6	5.Identificar los conectores más utilizados en los cuentos.	TEMA: textualización TEMA CONECTOR: Cuento <i>El pequeño Colibrí</i>	FASE: Actividad de ejecución del cuento ORGANIZACIÓN: Grupal	Actividad de apertura: Cada equipo recibirá la actividad #3 en la cual encontrarán una sopa de letras en la que deberán encontrar 13 conectores utilizados de manera frecuente en los cuentos. Esta actividad ayudará a que los alumnos recuerden los conectores que ya conocen y aprendan unos nuevos, que serán necesarios al momento de textualizar su cuento. 25 minutos Actividad de desarrollo: En la actividad de desarrollo, los estudiantes serán introducidas al concepto de conector. Se les mostraran a los alumnos los conectores más utilizados al momento	1.Actividad #3 y taller #7 https://docs.google.com/document/d/1puvxmkNaSgR9VYZ

				<p>de iniciar un cuento, los que se utilizan cuando empieza la problemática en la historia y, por último, los que denotan el final en la narración. Esta sesión contribuirá a la coherencia de las ideas de los cuentos que escribirán los estudiantes en la siguiente sesión. Después de la explicación, los grupos de trabajo resolverán un ejercicio rápido en el tablero que permitirá conocer la claridad del concepto para los estudiantes. La actividad consta de leer unas oraciones y proponer un conector acorde con la frase:</p> <p><i>El príncipe estaba caminando solo en el bosque, _____ apareció un ogro gigante y este empezó a perseguirlo...</i></p> <p>_____ <i>el príncipe se casó con el hada del bosque y vivieron felices por siempre.</i></p> <p>_____ <i>un apuesto príncipe que estaba aburrido de su vida en el castillo y quería experimentar nuevas aventuras....</i></p> <p>25 minutos Actividad de cierre: En la actividad final, cada grupo va a resolver el taller #7 en el que pondrán en práctica su conocimiento adquirido sobre los conectores. De esta forma, cada equipo leerá el cuento titulado <i>El pequeño colibrí</i> y con colores van a subrayar los conectores que están presentes en la historia. Finalmente, con los conectores encontrados en la narración, van a seleccionar cuatro y con cada uno, los estudiantes van a escribir una oración. 30 minutos</p>	<p>qvME94rMosRMHhHfj/edit#heading=h.26in1rg</p>
7	6. Producir un cuento grupal que evidencie la estructura y componentes del cuento, los roles actanciales y el uso de conectores.	<p>TEMA: Textualización del cuento. TEMA CONECTOR: Escritura grupal del cuento.</p>	<p>FASE: Actividad de ejecución del cuento</p> <p>ORGANIZACIÓN: Grupal</p>	<p>Actividad de apertura: Se les explicará a los alumnos que van a producir el cuento grupal en esta sesión, teniendo en cuenta los roles de escritura grupal explicados con antelación. De esta manera, cada grupo de trabajo deberá leer el plan general del cuento realizado en la clase de planificación, con el fin de recordar lo escrito ahí y que lo apliquen en la textualización de su escrito. Además, los estudiantes van a releer los roles de escritura que cada integrante debe realizar en el proceso. 15 minutos</p> <p>Actividad de desarrollo: Los alumnos recibirán una hoja en la que encontrarán una síntesis de todos los conceptos abordados alrededor de la intervención pedagógica (la estructura y elementos del cuento, el modelo actancial de Greimas y los conectores) tomando como ejemplo el cuento <i>Caperucita roja</i>, con el fin de que tengan información a la mano de los temas que deben verse reflejados en su cuento. 20 minutos</p> <p>Actividad de cierre: Cada grupo va a recibir el taller #8 para la escritura del texto. Así, teniendo en consideración el resumen de los conceptos y la planificación realizada con antelación, cada equipo va a producir un cuento con la temática elegida previamente, que deberá tener en cuenta los siguientes criterios: unos personajes, un tiempo, un espacio, un narrador, un inicio, un nudo, un desenlace, unos roles de los personajes (sujeto, objeto, destinador, destinatario, ayudante, oponente) y el uso de conectores. 45 minutos</p>	<p>1. Plan de trabajo elaborado por los grupos.</p> <p>2. Hoja de resumen de los conceptos y taller #8</p> <p>https://docs.google.com/document/d/1qW1xVN895hKr2wBS18AaDsNt9sED3Eyz/edit#</p>

8	7. Realizar una revisión del cuento por medio del uso de una rúbrica	TEMA: Revisión. TEMA CONECTOR: Revisión del cuento.	FASE: Actividad de ejecución del cuento ORGANIZACIÓN: Grupal	<p>Actividad de apertura: Los grupos de trabajo deberán responder en una hoja blanca a la siguiente pregunta <i>¿Qué comprendes por revisión?</i> teniendo que escribir todas las ideas que tengan sobre la palabra por grupos. Después, cada equipo va a leer sus respuestas al resto de la clase. Este ejercicio ayudará a activar conocimientos previos en los alumnos. 20 minutos</p> <p>Actividad de desarrollo: Los estudiantes primero observarán un video corto sobre el concepto de revisión y su importancia al momento de la escritura. Después, se realizará una explicación sobre los métodos que ayudan al momento de realizar la revisión de los escritos como es el caso del uso de la rúbrica. Así, cada equipo recibirá una rúbrica, por medio de los indicadores encontrados allí van a evaluar su texto. 30 minutos</p> <p>Actividad de cierre: En la actividad final, cada grupo de trabajo va a recibir el taller # 9 para que escriban nuevamente su cuento teniendo en consideración los aspectos por mejorar encontrados en la rúbrica previamente implementada. 30 minutos</p>	1. Hoja blanca 2. Video: https://www.powtoon.com/online-presentation/g6MHSFCYkZ2/?utm_medium=SocialShare&utm_campaign=studio-share%2Bshare%2Bby%2Bowner&utm_source=studio-share-button&utm_content=g6MHSFCYkZ2&utm_po=10815050&mode=movie 3. Rúbrica y taller #9 https://docs.google.com/document/d/1dbqmqdEeJMI1T4i4husiUv8V_JMRPNwZ/edit#heading=h.2s8eyo1
9	8. Elaborar una retroalimentación del cuento de otras compañeras por medio de una rúbrica.	TEMA: revisión por pares. TEMA CONECTOR: Retroalimentación por pares.	FASE: Actividad de ejecución del cuento ORGANIZACIÓN: Grupal	<p>Actividad de apertura: Los grupos de trabajo van a realizar la actividad #4, la cual consta de relacionar columnas. Así, los estudiantes van a tener que relacionar por medio de líneas los temas que se han abordado alrededor de la intervención sobre el cuento con su respectivo concepto. 10 minutos</p> <p>Actividad de desarrollo: Se introducirá a los estudiantes al concepto de retroalimentación entre pares. Los alumnos aprenderán sobre <i>¿Qué es una retroalimentación?</i> y cómo mediante este concepto, pueden dar consejos a sus compañeros para mejorar sus cuentos, estos comentarios ayudarán a elaborar la versión final la cual será publicada en un blog para la lectura de los padres de familia. 25 minutos</p> <p>Actividad de cierre: Teniendo en consideración el concepto de retroalimentación, los estudiantes van a realizar el taller #10 en el cual van a encontrar una nueva rúbrica con la cual van a evaluar el cuento de uno de sus compañeros y tendrán que elaborar un pequeño comentario de los aspectos por mejorar. Este taller guiará la versión final del cuento.</p>	1. Actividad #4 y taller #10 https://docs.google.com/document/d/1K0nlctVi5_1NWcUYqNFL_Psriph3u3ui/edit#

10	9. Producir la versión final del cuento.	TEMA: Entrega del documento TEMA CONECTOR: Versión final del cuento	FASE: Actividad posterior a la escritura ORGANIZACIÓN: Grupal	Actividad de apertura: Los estudiantes van a realizar la actividad #6 para repasar el concepto de conectores. De esta forma, el ejercicio consta en que las estudiantes en los grupos de trabajo van a tener que leer el cuento titulado <i>El bibliotecario</i> del autor Darío Levin y tendrán que rellenar en las casillas faltantes el conector adecuado según sea la oración, con las palabras que van a encontrar al inicio del ejercicio en un cuadro. 15 minutos Actividad de desarrollo: Se les dará a los estudiantes el taller #11 para que puedan escribir la última versión de su cuento, teniendo en consideración los comentarios brindados por los compañeros en el taller realizado la clase anterior. Así, ellos conocerán que esta será la versión que los padres de familia van a poder leer en el blog escolar. 35 minutos Blog escolar: https://lfmn404.blogspot.com/p/cuentos-creados-por-las-estudiantes.html Actividad de cierre: Teniendo en cuenta que cada grupo ha finalizado con la producción del cuento, se le pedirá a cada equipo que, en hojas blancas, elaboren los dibujos correspondientes de los personajes de cada historia para decorar el blog y poder conocer la apariencia de los personajes desde la perspectiva de los propios autores. 30 minutos	1. Actividad #5 https://docs.google.com/document/d/19TR2pz7aFoQvuaKzAGlpy8cg0mOrcdEg/edit#heading=h.tyjcwt 2. Hojas blancas
11	10. Comprender a la escritura como una forma de expresión de ideas y comunicación con otros.	TEMA: Actividades posteriores de la escritura. TEMA CONECTOR: Escritura desde la perspectiva sociocultural	FASE: Actividad posterior a la escritura ORGANIZACIÓN: Individual	Actividad de apertura: Se formará una mesa redonda con el fin de que todos los estudiantes del curso puedan estar frente a frente para la posterior lectura de los cuentos. Así, un representante por grupo, va a leer el cuento y mostrará los dibujos elaborados sobre la historia. El fin de la actividad es que los estudiantes compartan sus escritos y se fomente un ambiente de escucha a las ideas de los demás compañeros. 30 minutos Actividad de desarrollo: En este momento, se abordará el concepto de escritura. De esta manera, se les explicará a los alumnos que la función fundamental de la escritura es la de compartir ideas a un posible lector y se tomará de ejemplo la actividad realizada alrededor de la intervención, la producción del cuento. 30 minutos Actividad de cierre: De manera individual, cada estudiante va a responder una actividad de cuatro preguntas las cuales indagan sobre su percepción acerca del concepto de escritura, el uso de la misma, su percepción de cuento y lo que más le agradó de realizar el escrito. Esto ayudará a conocer el concepto de los estudiantes desde el inicio hasta el fin de la intervención sobre esos contenidos. 20 minutos	1. Actividad #6 https://docs.google.com/document/d/1vpsZMGColljd2DQn_gdITAWNnyLshlf9O/edit#
12	10. Comprender a la escritura como una forma de expresión de ideas y comunicación con otros.	TEMA: Actividades posteriores a la escritura. TEMA CONECTOR: Taller final	FASE: Actividad posterior a la escritura ORGANIZACIÓN: Individual	Actividad de apertura: A cada estudiante se le entregará una sopa de letras (actividad #7) referente a los conceptos abordados alrededor de la secuencia didáctica sobre el cuento. Los alumnos van a tener que encontrar 10 palabras y, después de buscarlas, tendrán que llenar en la línea la palabra que corresponda según la definición, tal cual se muestra en el ejemplo. Actividad de desarrollo: Se les explicará a los estudiantes que esta será la última clase de la secuencia didáctica. De esta forma, se le agradecerá al curso por su disposición frente a las sesiones implementadas y se le dirá que la actividad final será la realización de un taller individual con temas tratados alrededor de la intervención. Actividad de cierre: Cada estudiante recibirá el taller final, en el cual tendrán que resolver una actividad de conectar la imagen correspondiente con la definición correcta y la segunda, en la que van a llenar un crucigrama. Los temas del taller están relacionados con los conceptos abordados en la planificación, textualización y revisión del cuento grupal	1. Actividad #7 y taller final https://docs.google.com/document/d/1JZKIkyPRsRRaHHxOa8CDbl6ebOp1FY0I/edit#

4.5 Fases de intervención

La secuencia didáctica está dividida en tres fases, cada una enfocada en los momentos desarrollados por Lowry et al. (2004) en su propuesta metodológica de escritura colaborativa en el aula. De este modo, los tres procesos son: actividades de preescritura del cuento, actividades de ejecución del cuento y actividades posteriores a la escritura del cuento.

4.5.1 Fase 1: Actividades de preescritura del cuento

La fase de actividades de preescritura es desarrollada en tres sesiones. En esta etapa se aborda la documentación frente al concepto de cuento, realizando una explicación de los elementos que lo constituyen, la estructura que lo compone y su coherencia por medio del modelo actancial de Greimas. El objetivo de este momento es que los estudiantes tengan la información necesaria sobre este tipo de tipología textual para la posterior producción del escrito grupal.

4.5.2 Fase 2: Actividades de ejecución del cuento

En la segunda fase, se desarrollan todos los procesos grupales necesarios para la producción del cuento. Esta parte abarca seis sesiones siendo la fase con más clases alrededor de la secuencia didáctica. Así, en este momento es cuando se explica el objetivo de la secuencia didáctica a los alumnos, el cual es la producción de un cuento grupal para su publicación en un blog escolar para la posterior lectura de padres de familia. En este sentido, en esta etapa se realizan ejercicios en torno a la planificación del cuento por equipos por medio de estrategias para generar ideas y esquemas previos a la escritura del texto. Además, se introduce a los estudiantes al concepto de conectores y se realiza la producción del cuento grupal. Finalmente, se elaboran dos revisiones del texto una autoevaluación del cuento por parte del grupo y una retroalimentación hecha por parte de otros equipos de trabajo en el aula, las cuales son fundamentales para la versión final del escrito.

4.5.3 Fase 3: Actividades posteriores a la escritura del cuento

La tercera fase es realizada en tres sesiones. En esta fase las estudiantes entregan la versión final de su cuento, los escritos son publicados en el blog para la lectura de los padres de familia, los textos son leídos en clase por un representante de cada equipo y se realizan talleres y actividades individuales para conocer la comprensión de los conceptos abordados por cada estudiante. Así, en esta etapa se finaliza la secuencia didáctica.

4.6 Descripción de las sesiones

En la secuencia didáctica se plantean doce sesiones para trabajar la producción textual mediante la escritura colaborativa de un cuento en grado cuarto. De esta manera, cada clase tiene un propósito fundamentado tanto en la revisión teórica como en el enfoque pedagógico y didáctico empleado para su diseño. En este sentido, la organización de la presentación de los conceptos y el material didáctico elaborado están conectados bajo unos preceptos teóricos que permiten el abordaje de la escritura grupal en el aula. A continuación, se presenta la descripción de cada una de las sesiones de la secuencia didáctica, realizando la justificación de la temática de la sesión, la descripción del objetivo, la explicación del material didáctico y los resultados esperados con su implementación.

4.6.1 Sesión 1: documentación del cuento

En la sesión 1 se plantea la documentación de la tipología textual a abordar en la secuencia didáctica. De acuerdo con Lowry et al. (2004) en las actividades de preescritura (primer momento de la escritura colaborativa) se hace fundamental que los sujetos tengan información de la clase de escrito a producir, teniendo que conocer sus características para que sea posible la escritura del texto. De esta manera, en esta clase se busca que los estudiantes sean introducidos a los componentes claves del cuento, conociendo tanto los elementos que lo estructuran como su organización. Esta documentación es la que posibilita que los alumnos reconozcan qué aspectos necesita abordar su escrito para ser considerado como un cuento.

Es por eso que, el objetivo de aprendizaje de la sesión es que los alumnos comprendan los elementos constitutivos de este género narrativo. En este sentido, los conceptos que tienen que ser abordados en el aula de clase para lograr la documentación completa del cuento según Mosquera (2018) son componentes como el narrador, el espacio, el tiempo, los personajes y las acciones. Por otro lado, para enseñar la organización de esta tipología textual, la noción de inicio, nudo y desenlace es necesaria. En consecuencia, estos son los contenidos a enseñar en esta primera clase.

Frente a la organización en el aula, teniendo en consideración que el enfoque pedagógico que rige la secuencia didáctica es el constructivismo social, se procede a utilizar una disposición grupal la mayor parte de la sesión. Se pretende que, desde el inicio de la secuencia didáctica, la metodología de aprendizaje sea interpersonal, pues Severo (2012) sostiene que desde el primer momento el intercambio social es el que permite que los individuos tengan la posibilidad de interiorizar el conocimiento. Así, en las primeras dos fases de la propuesta, el trabajo en conjunto es el más recurrente en el salón de clase.

En este sentido, Lowry et al. (2004) argumentan que en las actividades de preescritura también se establecen los equipos de trabajo para la producción del texto colaborativo. En consecuencia, en esta sesión se organizan los grupos, los cuales están constituidos de la misma forma en todas las modalidades de trabajo que impliquen una organización en conjunto. De esta manera, los equipos son definidos desde el comienzo de la secuencia.

En esta clase se utilizan insumos como la hoja blanca, la cartelera y el taller. El último recurso es el más relevante, pues es el trabajo en el aula que contiene el cuento usado para la explicación del contenido de la sesión (ver anexo 7, taller 1). El primer taller es utilizado tanto en la actividad de desarrollo como en la de cierre. La lectura del cuento *La cenicienta* permite la comprensión de la tipología textual. Mientras la docente realiza una explicación de la estructura y la organización de este género narrativo, ejemplifica los conceptos a los estudiantes por medio de la historia, lo que facilita el entendimiento de los contenidos. Además, es una narración conocida, lo

que posibilita que los alumnos utilicen conocimientos previos y los conecten con la información nueva. De este modo, el cuento es importante en la primera clase.

Además, el taller 1 tiene una actividad para ser completada al finalizar la sesión. En los grupos de trabajo, los alumnos tienen un ejercicio relacionado con el concepto de cuento, este permite que la teoría sea puesta en práctica. El taller consiste en que los estudiantes tengan que detectar el rol de cada personaje en la historia, siendo un ejercicio de análisis grupal. Este trabajo en el aula refuerza los conocimientos explicados en la actividad de desarrollo.

Por otro lado, los otros recursos tienen una finalidad en el aula de clase. Para la actividad de inicio, el uso de la hoja blanca tiene el objetivo recopilar las respuestas de las alumnas a las incógnitas *¿Qué es la escritura para ti?* y *¿Qué piensas que es un cuento?* Con el objetivo de tener evidencias de los cambios en las perspectivas de estos dos conceptos al iniciar y al finalizar la secuencia didáctica. En cuanto a la cartulina, esta es necesaria en el aula para que los estudiantes recuerden las normas de convivencia para el buen desarrollo de un trabajo en conjunto. Pues, de acuerdo con Careaga et al. (2006) para la realización de talleres es necesario estipular acuerdos que fomenten una buena comunicación y entendimiento con los integrantes del equipo. De este modo, la cartelera es un recurso que posibilita tener las pautas del aula a la vista de todos los alumnos del curso.

Frente a los posibles resultados al implementar esta sesión, se espera que los estudiantes comprendan el concepto de cuento, su estructura y organización para lograr conectar los contenidos con la producción de la narración grupal. La documentación de las características del texto a escribir es necesaria para conocer los parámetros que el texto requiere para ser considerado cuento. De este modo, se cree que, al introducir a los estudiantes a los contenidos del cuento, esto les permita que los conceptos se vean reflejados en el proceso escritural del texto grupal.

4.6.2 Sesiones 2 y 3: Documentación del cuadro actancial de Greimas

La segunda y tercera clase abordan la coherencia lógica del cuento por medio del modelo actancial de Greimas. En estas dos sesiones se plantea continuar con la documentación de la tipología textual a producir. Por otro lado, los alumnos van a ser introducidos en otro concepto relevante del cuento como es la lógica de los actantes de los personajes en la narración. Esto se debe a que, acorde con Colomer (1991), el estudio de la coherencia de este tipo de narrativa ha sido importante en la enseñanza de procesos de escritura. En este sentido, el modelo actancial de Greimas posibilita el fortalecimiento de la calidad del escrito que los alumnos van a producir colaborativamente.

De esta manera, el objetivo de la sesión 2 es que los estudiantes reconozcan los actantes presentes en los cuentos, en este caso folclóricos, para comprender el porqué de las acciones de cada personaje en determinada historia. Mitre (2015) (citando a Greimas, 1987) explica que en el esquema de Greimas aparecen seis actantes, estos son el sujeto, el objeto, el destinador, el destinatario, el ayudante y el oponente, cada uno con una función en el desarrollo de la coherencia de la historia. En este sentido, las clases que tengan en cuenta esta teoría necesitan abordar estos seis conceptos.

En consecuencia, los recursos para esta clase son un audio y dos talleres. El segundo taller, realizado en la actividad de apertura, es el más importante de la sesión siendo el que permite que los estudiantes activen conocimientos previos relevantes para la comprensión del esquema de Greimas (ver anexo 7, taller 2). El segundo taller posibilita que los estudiantes logren tener una idea del modelo, sin una explicación inicial. Para la realización del taller, en primera instancia los alumnos van a escuchar un audio del famoso cuento folclórico denominado *Caperucita roja* con el fin de recordar todos los hechos de la narración. De esta manera, los alumnos tienen los conocimientos para resolver el taller, el cual contiene preguntas que guían en el análisis de cada uno de los actantes

propuestos por Greimas, permitiendo que los estudiantes empiecen a realizar hipótesis sobre estos seis conceptos que faciliten su comprensión debido a la complejidad de los contenidos.

En cuanto al tercer taller, este ayuda a reforzar los conceptos de inicio, nudo y desenlace abordados en la sesión anterior (ver anexo 7, taller 3). La finalidad de este trabajo de aula es que los alumnos sean capaces de identificar los tres hechos fundamentales del cuento de *Caperucita roja* y den cuenta de ello con sus propias palabras. De esta manera, esta es una actividad de repaso para que los conceptos que ya han sido explicados sigan presentes en los estudiantes y los relacionen con los contenidos abordados en esta sesión.

El resultado que se espera lograr con la aplicación de esta clase es que los estudiantes distingan los actantes en los cuentos y, además, implementen los conceptos en la escritura del cuento a producir. Esto posibilita que el escrito grupal tenga una coherencia en cuanto a las funciones de cada personaje de la historia, ayudando en la lógica narrativa. Esto a su vez, hace que las acciones que se presentan en la historia tengan concordancia con el actante que determinado personaje posee y los hechos de la narrativa cuenten con veracidad.

En cuanto a la tercera sesión, aunque el tema sigue siendo el modelo actancial de Greimas, su abordaje es distinto. En la clase anterior se realizan ejercicios en el salón de clase por medio del esquema de Greimas tomando como insumo una narración folclórica que cumple con todos los actantes. Por otro lado, en esta clase se pretende mostrarles a los estudiantes las excepciones que es posible encontrar en los cuentos contemporáneos, en los que comúnmente aparecen solo algunos de los roles actanciales. En consecuencia, el objetivo de la sesión es reforzar el concepto del modelo actancial, pero primordialmente que los estudiantes tengan la posibilidad de encontrar diferencias en una misma tipología textual, que contribuya en la comprensión del cuento.

Para lograr esto, se establece como insumo de trabajo en el aula la resolución de un taller, la lectura de un cuento, el uso de hojas blancas y una cartulina. El recurso fundamental de esta sesión

es el cuento titulado *La lechuza blanca* pues por medio de este se realiza la explicación de las excepciones del modelo de Greimas y se plantea la actividad que requiere del uso de las hojas y la cartulina (Ver anexo 7, lectura). La lectura del cuento contemporáneo se realiza en la actividad de desarrollo. Con el fin de que los estudiantes conozcan que existen excepciones al modelo de Greimas, se procede a utilizar el cuento titulado *La lechuza blanca* como ejemplo de una narración de dicha índole. La historia cuenta con solo cuatro de los seis actantes del esquema, los cuales son el oponente, el ayudante, el sujeto y el objeto. Se busca que cuando los estudiantes terminen la lectura de este escrito, por medio de unas preguntas guía logren identificar el rol actancial de cada personaje. Así, le será más sencillo al docente argumentar la falta de algunos de estos seis conceptos en este tipo de cuento.

Por otra parte, el cuarto taller está enfocado en activar conocimientos adquiridos en la clase pasada (ver anexo 7, taller 4). El fin de este trabajo en el aula es que los estudiantes recuerden la función que cada actante tiene en la historia por medio de la elección de alguno de los cuatro cuentos folclóricos ofrecidos como opción (*Blancanieves, Pinocho, Rumpelstiltskin y La bella durmiente*) y escojan un personaje de la historia para describirlo, dibujarlo y analizar su actante en dicho cuento. De esta forma, al distinguir el rol del personaje, los alumnos recuerdan el esquema, lo cual es fundamental para el desarrollo de la sesión.

Por otro lado, los recursos de las hojas blancas y la cartulina son necesarios para el ejercicio de síntesis propuesto para la actividad de cierre. El fin de esta actividad es que cada grupo de trabajo dibuje los elementos que estructuran el cuento *La lechuza blanca* representando el espacio, el tiempo, los personajes y su respectivo rol actancial. Esta actividad resume algunos de los conceptos abordados en las tres sesiones por medio de gráficos, haciendo más sencillo el aprendizaje de los contenidos relacionados con el cuento.

Al implementar la clase se quiere que los estudiantes sean capaces de identificar los actantes de Greimas tanto en narraciones folclóricas como contemporáneas. El lograr determinar los

roles en diferentes tipos de cuentos da la posibilidad de que se interioricen estos conceptos, los cuales son trascendentales para la producción del cuento. Así, la finalidad de esta clase es que se siga ejemplificando por medio del cuento abordado, la teoría del esquema y esto haga más fácil el aprendizaje de los contenidos.

4.6.3 Sesión 4: planificación, generación de ideas

En la cuarta clase se empieza con la segunda fase de la secuencia didáctica, la cual involucra el desarrollo de todo el proceso de producción. Lowry et al. (2004) sostienen que el segundo momento del proceso de escritura colaborativa es denominado actividades de ejecución, en el cual se desenvuelven tres procesos. El primero es el de la planeación del equipo en el que se establecen los objetivos de escritura, los roles escriturales y se elaboran planes de trabajo o borradores antes del proceso de textualización. Así, estas actividades están estrechamente ligadas con la planificación propuesta por Hayes y Flower (1980) en su modelo de escritura, siendo un proceso grupal en el que se quiere obtener ideas para la posterior textualización del cuento. De este modo, el fin de esta clase es comenzar con la planificación grupal del cuento.

Es por eso que, en esta sesión los estudiantes conocen el objetivo que rige la secuencia didáctica. En este momento es cuando los alumnos saben que van a elaborar un cuento por medio de una escritura grupal en los equipos de trabajo previamente formados. Además, van a tener un propósito comunicativo real, pues los lectores son los padres de familia los cuales tienen la posibilidad de leer los cuentos del curso por medio de la creación de un blog escolar. Esto está en concordancia con lo expuesto por Camps (2002) pues la autora afirma que es necesario que las actividades escriturales tengan metas más allá de una nota en el aula, requiriendo la existencia de un posible lector diferente del docente.

De esta forma, la finalidad de esta clase es que los estudiantes conozcan estrategias para la generación de ideas comenzando con la planeación del cuento. Según Berkenkotter (1982) es

fundamental que en el aula se desarrollen ejercicios que hagan reflexionar a los estudiantes sobre lo que se quiere escribir antes de comenzar el escrito. Para esto, el autor recomienda el uso de los ejercicios más famosos para obtener ideas, los cuales son la lluvia de ideas y la escritura libre, cada uno con un abordaje diferente. En consecuencia, el fin de esta sesión es el proponer trabajos en el aula que utilicen estos dos ejercicios para la planificación del escrito en conjunto.

En este sentido, se opta por la elaboración de la actividad 1 y el taller 5 como recursos de la clase. El insumo más relevante de la sesión, es el quinto taller (ver anexo 7, taller 5) el cual es implementado en la actividad de cierre y pone en práctica la teoría de las estrategias de generación de ideas, para empezar a puntualizar diferentes formas de relatar el cuento. Este ejercicio posibilita que los estudiantes tengan un espacio para pensar en diferentes alternativas de abordar su texto acorde con la temática de la que se quiere escribir. De este modo, los estudiantes pueden utilizar toda su creatividad y pensar en escenarios, situaciones y personajes originales que hagan más llamativo su escrito. En consecuencia, se plantean dos versiones de este taller para que cada grupo tenga la posibilidad de decidir cuál es la herramienta de generación de ideas que es más eficaz de acuerdo a sus propias habilidades.

El objetivo de la actividad 1; es que los estudiantes decidan el tema de su escrito de manera conjunta. El punto de este trabajo en el aula es brindar cuatro opciones que ayuden al grupo a decidir cuál será el tema del cual van a escribir, las sugerencias son cuentos de animales, cuentos de princesas, cuentos de hadas y cuentos de navidad. En la actividad existe un espacio para elegir un tema diferente, si el grupo decide encaminar su cuento por otro tipo de contenido. De esta manera, este trabajo de clase posibilita que se puntualicen elementos importantes del cuento antes de su escritura.

En este sentido, lo que se quiere lograr al implementar esta clase es que los estudiantes conozcan herramientas que les ayuden a superar dificultades en el proceso de escritura. Al entender la escritura como un proceso de gran dificultad cognitiva, se planea mostrarles a los alumnos

herramientas que permiten brindarles ideas para evitar situaciones en las que no sepan qué escribir. Además, estas estrategias ayudan a pensar en diferentes escenarios para el desarrollo de la historia del cuento, lo que da la posibilidad de producir textos con mayor originalidad.

4.6.4 Sesión 5: Planificación, plan de trabajo

En la quinta clase se continúa con los procesos enumerados por Lowry et al. (2004) afrontados al momento de realizar la planeación grupal. De este modo, en esta sesión se definen los roles de escritura para que cada integrante conozca su función al momento de textualizar el cuento y se elabore un plan de trabajo que permita visualizar los elementos que el cuento necesita abordar para ser de calidad. En ese sentido, en esta clase los grupos de trabajo plantean los elementos constitutivos del cuento, su organización y los actantes que van a ser utilizados.

Así el objetivo de la clase 5 es la realización de un esquema general del cuento que permita definir detalles relevantes antes de la escritura del mismo. De acuerdo con Barriga y Hernández (2002) la presencia de espacios en el aula que posibiliten la realización de borradores iniciales es muy útil, puesto que esta es una de las principales diferencias entre los escritores considerados como expertos frente a los novatos. Los autores con más experticia planean con antelación lo que van a escribir, comenzando con la elaboración de planes de trabajo a diferencia de los inexpertos, los cuales comienzan el proceso de textualización directamente. De esta forma, en esta clase cada grupo va a realizar su plan de escritura general.

Es por eso que, los recursos a utilizar en este momento son la actividad número dos, la hoja con los roles de escritura y el taller 6, siendo este el suministro principal de la clase. El sexto taller cuenta con preguntas claves para guiar a cada grupo a una planeación del cuento eficaz (ver anexo 7, taller 6). El sexto taller es empleado en la actividad de cierre. Después de que se explique a los alumnos el concepto de plan de trabajo y su utilidad en la producción del cuento grupal, se propone este ejercicio en el aula en el cual por medio de preguntas clave los equipos tienen la posibilidad de

realizar una estructura general de su escrito previa a la textualización del mismo. La importancia de estas incógnitas es que abarcan todos los aspectos relacionados con el cuento que se han ido trabajando alrededor de la secuencia didáctica. De esta forma, los equipos elaboran un esquema general del texto lo más completo posible.

Por otra parte, la actividad 2 activa conocimientos previos en cuanto a conceptos claves de la tipología textual a producir (ver anexo 7, actividad 2). La segunda actividad consta en la resolución de un crucigrama con contenidos abordados en las sesiones anteriores. La finalidad de este trabajo de aula es que los equipos de trabajo recuerden los elementos del cuento, su orden, los actantes y principalmente la definición de cada concepto. Este tipo de actividades permite que los estudiantes conecten los conocimientos aprendidos con los ejercicios que están guiando la producción del cuento en conjunto.

En cuanto a la hoja con la explicación de los roles de escritura, su función es asignar a cada estudiante el papel que va a desempeñar al momento de la textualización del escrito. (ver anexo 7, roles de escritura) De acuerdo a Lowry et al. (2004) en la escritura colaborativa existen diferentes tipos de estrategia grupal, uno de estos es la producción de escritura estratificada, en la cual existen unos roles de responsabilidad que cumplen con funciones específicas en la producción del escrito grupal. Estos papeles de responsabilidad son asignados teniendo en consideración las habilidades de cada integrante en el escrito. Los roles son el escritor, el editor, el crítico y el líder del grupo. En este sentido, se decide utilizar este tipo de equipo en la secuencia didáctica al posibilitar que cada estudiante del grupo participe activamente en la escritura del cuento y se valore las fortalezas de cada alumno.

Con la ejecución de la quinta clase se espera que los grupos de trabajo definan aspectos claves de su cuento antes de escribirlo. La visión de la escritura en la propuesta es la expuesta por Kellogg (2008) el cual afirma que la escritura es un proceso cognitivo complejo. En consecuencia, se quiere abordar trabajos en el aula que disminuyan su dificultad. Así, se plantean actividades que

introduzcan a los estudiantes a la elaboración de planes de trabajo que permitan que en el proceso de textualización existan unas ideas previas para la elaboración del cuento, las cuales posibiliten que su escritura sea más sencilla y los alumnos realicen procesos de planificación en la producción de escritos posteriores.

4.6.5 Sesión 6: textualización, los conectores

La sexta parte es el inicio del proceso de producción del documento. En concordancia con Lowry et al. (2004) esta parte está enmarcada en las actividades de ejecución de tareas. De este modo, la temática de esta clase es el abordaje de los conectores comunes en los cuentos. Esta es la sesión previa a la textualización grupal del escrito, es por eso que el concepto de conector es trascendental, pues son los que ayudan con la unidad y la secuencia de la historia. Así, los equipos de trabajo van a conocer los conectores que son utilizados con más frecuencia en esta tipología textual para utilizarlos en su posterior escrito.

La enseñanza de los conectores es necesaria para que los estudiantes logren producir su cuento. Caldera (2003) (citando a Cassany et al. 2000) sostiene que, en el momento de textualización, los estudiantes necesitan tener en consideración aspectos como: la sintaxis, la gramática, la ortografía y la semántica. Por lo que, los alumnos tienen que conocer sobre el vocabulario a usar en su texto. En este sentido, el objetivo de esta sesión es explicar el concepto de conector, su función en el cuento y los más utilizados en esta tipología textual, pues es parte del léxico que el escrito requiere.

Los insumos para abordar la noción de los conectores son la actividad 3 y el séptimo taller. El recurso más relevante en esta clase es el taller 7, este es el que permite que los grupos de trabajo tengan que llevar la teoría a la práctica (ver anexo 7, taller 7). El séptimo taller es parte de la actividad de cierre de la clase. Se busca que este trabajo en el aula permita que los estudiantes empleen los contenidos abordados sobre los conectores en la actividad de desarrollo en un trabajo

práctico. Así, se proponen ejercicios en el taller en los que los alumnos tienen que identificar los conectores que aparecen en un cuento y elegir cuatro para realizar oraciones en donde se demuestre su uso correcto. De esta forma, este taller es el insumo más destacable de la sesión, pues es el que posibilita que los estudiantes evidencien su aplicación real.

Por otra parte, la tercera actividad es planeada para el desarrollo de la actividad de apertura (ver anexo 7, actividad 3). La finalidad de este ejercicio es que los grupos de trabajo identifiquen trece conectores que son utilizados de manera frecuente en los cuentos, para que los estudiantes activen conocimientos previos. Esta información es clave para facilitar el proceso de explicación de los conectores, el cual se realiza en la actividad de desarrollo. De esta forma, los alumnos se familiarizan con la temática de la clase.

El resultado que se espera al llevar a cabo esta sesión es que se evidencie el uso de los conectores en los cuentos a escribir. Teniendo en cuenta que en la prueba diagnóstica realizada al curso 404 del LFMN fue evidente la falta del uso de conectores en el texto de las alumnas, se decide abordar esta temática en la secuencia didáctica. En este sentido, se quiere que los estudiantes tengan conocimiento de este vocabulario, lo que posibilite que los cuentos sean coherentes y, sobre todo, que el texto pueda ser leído fluidamente.

4.6.6 Sesión 7: textualización del escrito

En esta clase se realiza la producción del cuento grupal. Teniendo en consideración la planificación realizada previamente, los equipos de trabajo van a elaborar la primera versión del cuento. Los textos tienen que dar cuenta de los conceptos vistos alrededor de la secuencia didáctica. De esta forma, el escrito tiene que abordar características como: los elementos que constituyen el cuento (el narrador, el espacio, el tiempo, los personajes y las acciones), la organización del mismo (inicio, nudo desenlace), el uso de los roles actanciales (sujeto, objeto, destinador, destinatario,

ayudante y oponente) y la presencia de conectores. En este sentido, el proceso escritural grupal debe ser conectado con los contenidos explicados en las anteriores sesiones.

Es por eso que, el objetivo de esta clase es introducir a los estudiantes al proceso de producción textual por medio de roles de escritura grupal. De acuerdo a Hayes y Flower (1980) en la textualización es el momento en el que se toman las ideas desarrolladas en la planificación y se plasman en un escrito. En este sentido, en esta clase se procede a guiar el proceso de la producción del cuento grupal. De esta forma, cada integrante del equipo tiene asignado un rol de responsabilidad en el trabajo, el cual contribuye para que la escritura del texto sea llevada a cabo.

Para lograr la escritura del cuento se elaboran recursos como el taller 8 y una hoja que resume los conceptos trabajados alrededor de las sesiones. El trabajo en clase que permite la producción del cuento es el octavo taller, siendo la actividad más importante de esta sesión (ver anexo 7, taller 8). El taller 8 contiene los parámetros de lo que se espera ver evidenciado en la escritura grupal del cuento. Este trabajo de aula indica los contenidos que el escrito tiene que abordar, lo que posibilita que los grupos de trabajo tengan claridad de qué elementos necesitan agregar a su escrito. Además, en el taller se plantea una división de la organización del texto, existiendo un espacio claro para que el grupo escriba, el inicio, el nudo y el desenlace. Así la función del taller es facilitar el proceso de escritura del cuento y que los estudiantes conozcan los componentes que el escrito requiere.

En cuanto a la hoja de resumen, esta es utilizada para aclarar dudas sobre los conceptos del cuento, antes de la realización del taller (ver anexo 7, resumen). En la actividad de desarrollo se propone la lectura de una síntesis de los contenidos que se han ido trabajando desde la sesión 1. El fin de esta actividad es que los grupos tengan a la mano los elementos claves del cuento y su definición para que exista una mayor claridad frente a la teoría de esta tipología textual. En consecuencia, los grupos de trabajo tienen la información necesaria de todos los conceptos que deben verse reflejados en la producción del escrito en conjunto.

Se espera que con la implementación de esta clase los estudiantes produzcan la versión inicial de su cuento. Los recursos planteados para esta sesión están direccionados para que los equipos de trabajo tengan que producir el texto teniendo en cuenta el plan de clase elaborado con anterioridad y los parámetros especificados en clase. De esta forma, se obtiene la versión inicial del cuento de cada grupo, el cual va a ser mejorado en las sesiones posteriores.

4.6.7 Sesión 8: revisión del cuento

En la octava clase se comienza con el último proceso involucrado en las actividades de ejecución de tareas, este es la terminación del documento. Según Lowry et al. (2004) en este momento de la escritura colaborativa se elaboran modificaciones al escrito producido, realizando una revisión que permita la mejora del mismo. Los autores afirman que esta revisión se realiza tanto en los grupos de trabajo como entre pares académicos. De esta manera en esta sesión se aborda la revisión que involucra a los equipos de trabajo en primera instancia.

Así, la finalidad de esta clase es que los grupos de trabajos por medio de una rúbrica detecten los aspectos a mejorar en el escrito. Se utiliza como recurso la rúbrica puesto que Niño et al. (2009) sostienen que este insumo posibilita que los alumnos realicen una autoevaluación de su propio trabajo a través de indicadores que resaltan los elementos que están perfectamente abarcados en el texto y los que necesitan ser mejorados. En consecuencia, el objetivo de esta sesión es guiar a los grupos de trabajo en su proceso de revisión para que sean ellos los que evidencien las falencias del mismo.

Es por eso que; los recursos planteados para el desarrollo de la clase son un video, una rúbrica y el taller 9. El insumo que permite que los grupos realicen una autoevaluación de su trabajo es la rúbrica, razón por la cual este es el insumo más trascendental de la clase (ver anexo 7, rúbrica). El fin de la rúbrica es brindar indicadores claros para que los equipos de trabajo logren realizar una evaluación de su propio cuento. Después de que se realice una explicación en el aula frente al

concepto de revisión y rúbrica, se espera que los estudiantes lean los indicadores y de acuerdo a la valoración conozcan los aspectos que faltan en el escrito. Se propone el uso de caritas para que sea más sencillo decidir en el grupo si realmente se está cumpliendo con los parámetros expuestos o, si, por el contrario, estos no aparecen en el escrito. Los indicadores de la rúbrica cuentan con todos los conceptos abordados en el aula en relación con el cuento, lo que posibilita que, mediante la misma, los alumnos reflexionen sobre su texto y los elementos que pueden mejorar su calidad.

Por otro lado, el video es utilizado en la actividad de desarrollo como un insumo para explicar el concepto de revisión en el curso. Planteando que el contenido de revisión puede ser nuevo para los estudiantes, se decide proyectar un video que aborde el concepto de revisión de manera más dinámica y complemente la información que se brinda en el aula. Así, la función de este contenido audiovisual es reforzar la explicación de la temática de la clase.

En cuanto al noveno taller, el objetivo de este trabajo en el aula es que los grupos vuelvan a escribir su cuento, teniendo en consideración las falencias identificadas con la rúbrica (ver anexo 7, taller 9). Este taller es el ejercicio propuesto para la actividad de cierre, por medio de la resolución de este trabajo en el aula, los equipos tienen la oportunidad de perfeccionar su escrito. Al haber identificado los elementos faltantes en el texto, en este espacio los equipos van a escribir nuevamente el cuento realizando las correcciones correspondientes.

Los resultados esperados al ejecutar esta clase es que la semántica del escrito mejore. Se busca que la corrección de los cuentos no sea solamente ortográfica, sino que se realicen modificaciones a los elementos que están relacionados con la coherencia del escrito, para que un posible lector logre comprender las ideas de los alumnos de manera clara. Es por eso que, se procede a utilizar una herramienta como la rúbrica, pues los indicadores van dirigidos a identificar errores que mejoren la parte semántica.

4.6.8 Sesión 9: revisión por pares

En la novena clase se continúa con el proceso de revisión, en este caso entre pares. Esta es la última sesión relacionada con las actividades de ejecución. En concordancia con lo expuesto por Lowry et al. (2004) en cuanto a la terminación del documento, los autores afirman que el proceso de revisión necesita ser desarrollado no solamente por el grupo de trabajo, sino también por compañeros externos al equipo. Es por eso que, en esta clase se proponen trabajos en el aula que posibiliten la revisión entre pares.

En este sentido, el propósito de la sesión es que los estudiantes realicen una retroalimentación del cuento de otros equipos de trabajo. La retroalimentación entre compañeros de clase es favorable para los procesos de revisión, puesto que como asegura Carlino (2015) este tipo de actividad hace posible que los alumnos sean agentes activos en su proceso de aprendizaje, siendo los protagonistas frente a la evaluación de su trabajo en el aula. En adición, la autora afirma que es más sencillo identificar falencias en los textos producidos por otros que en el propio. En consecuencia, los comentarios de otros grupos de trabajo favorecen la corrección de los cuentos.

En esta sesión se elaboran insumos como la actividad 4 y el taller 10. El último es el recurso relevante de la sesión, siendo el trabajo en el aula que guía a los estudiantes para dar comentarios enriquecedores a los grupos de trabajo a evaluar (ver anexo 7, taller 10). El décimo taller contiene una rúbrica y preguntas orientadoras para la elaboración de la retroalimentación. Este trabajo de clase está planteado para la actividad de cierre. De esta forma, es un ejercicio que busca llevar la teoría aprendida en la actividad de desarrollo a una práctica. El taller incluye una rúbrica para que por medio de los indicadores cada grupo de trabajo tenga la posibilidad de evaluar objetivamente a sus compañeros. Además, se incluyen dos preguntas para que los evaluadores brinden comentarios de los elementos que faltan por abordar en el cuento y qué características les agrada del escrito de los compañeros, evidenciando también los aspectos positivos del cuento.

Por otra parte, la actividad 4 está diseñada para la actividad de apertura (ver anexo 7, actividad 4). El objetivo del ejercicio es unir la palabra con su respectivo concepto. Los contenidos del trabajo están relacionados con algunos de los temas abordados en el cuento. De esta manera, lo que se quiere al implementar esta actividad es que los estudiantes activen conocimientos previos de las sesiones que se han ido trabajando alrededor de la secuencia didáctica e interioricen los conceptos relacionados con esta tipología textual.

Al llevar a cabo esta clase se espera que cada grupo tenga una retroalimentación que le permita elaborar la versión definitiva del cuento. A través del décimo taller, los estudiantes van a tener comentarios que posibiliten realizar las últimas modificaciones a su cuento antes de escribir la versión final, la cual va a ser leída por los padres de familia. De esta forma, esta actividad permite que los grupos de trabajo conozcan en cuáles aspectos no han cumplido con los parámetros esperados; para realizar una corrección de los mismos. Además, con el uso de la rúbrica se espera que los comentarios realizados sean objetivos y fundamentados por medio de los indicadores expuestos; para que el grupo evaluador tenga elementos para justificar su debida recomendación.

4.6.9 Sesión 10: versión final del documento

En la décima clase comienza el último momento del proceso de escritura colaborativa, el cual es denominado actividades posteriores a la escritura. En esta parte del proceso escritural, de acuerdo con Lowry et al. (2004) se realiza la entrega del escrito final y se elaboran repasos de las sesiones abordadas. Es por eso que; el objetivo de esta clase es que los equipos de trabajos produzcan la versión final de su cuento teniendo en consideración los comentarios elaborados por los compañeros en la sesión anterior. De esta manera, en este espacio de clase cada grupo va a realizar las debidas correcciones a su escrito, el cual va a ser leído por los padres de familia.

Para la implementación de esta clase se diseñan dos actividades y el taller 11. El ejercicio más importante en esta sesión es el undécimo taller (ver anexo 7, taller 11). En el taller 11 los grupos de

trabajo cuentan con indicaciones para elaborar el escrito final. De esta forma, se especifican nuevamente los aspectos que el cuento necesita abarcar para que estos parámetros sean claros para cada estudiante. El taller cuenta con un espacio para el título del cuento con el fin de recordarle a los equipos la escritura del mismo. Además, en este trabajo de aula también está explicado hasta qué parte debe ir el inicio, el nudo y el desenlace con el objetivo de que los grupos produzcan un texto completo y que cumpla con la organización de esta clase de tipología textual.

Por otra parte, en esta clase se utilizan las actividades cinco y seis (ver anexo 7, actividad 5 y 6). La quinta actividad está diseñada para la actividad de apertura. Con esta se busca activar conocimientos previos en cuanto al concepto de conector, teniendo que resolver un ejercicio en el cual los equipos de trabajo tienen que analizar cuál es el conector que corresponde en cada espacio en blanco del cuento *El bibliotecario*. Esta actividad es planteada con la finalidad de que los grupos recuerden el léxico del que la versión final del escrito debe dar cuenta. En cuanto a la sexta actividad, esta es diseñada para la actividad de cierre. Lo que se espera con este trabajo de aula es que cada grupo dibuje a todos los personajes involucrados en su cuento para ser publicados en el blog con el escrito. Se quiere que los posibles lectores (en este caso los padres de familia) tengan la posibilidad de conocer cómo es la apariencia física de cada personaje desde la perspectiva de los autores.

Con la ejecución de esta sesión, se espera que los estudiantes entreguen un documento en donde se evidencien mejoras al compararlo con la primera versión. Las actividades de revisión realizadas previamente posibilitan que los estudiantes tengan el espacio para mejorar elementos semánticos del cuento. El uso de la rúbrica y la retroalimentación por pares permiten que existan modificaciones que contribuyan a una mejora notoria frente a la versión elaborada en la producción del documento. En este sentido, se quiere que en este último escrito se evidencie un progreso mayor en la calidad del escrito.

4.6.10 Sesiones 11 y 12: retroalimentación final

En estas dos clases se realizan repastos sobre los conceptos explicados alrededor de la secuencia didáctica. De acuerdo a Lowry et al. (2004) el último proceso del tercer momento de la escritura colaborativa es la retroalimentación final de los conceptos enseñados, en donde se abordan las temáticas vistas alrededor de todo el proceso de escritura. Por lo tanto, con la planeación de las dos sesiones se espera realizar trabajos en el aula que ayuden a activar conocimientos previos de todos los conceptos explicados en cada una de las clases.

La finalidad de estas últimas sesiones es que los ejercicios propuestos sean resueltos de manera individual, a diferencia de las actividades diseñadas con anterioridad. Esto se debe a que, de acuerdo con Severo (2012) el constructivismo social implica en un primer momento que se produzca una interacción con otras personas, para que los contenidos explicados en el aula sean interiorizados posteriormente por cada estudiante de manera autónoma. En este sentido, la actividad grupal es necesaria para lograr el aprendizaje individual, en el cual se van a concentrar estas dos clases.

De esta forma, el objetivo de la undécima clase es ahondar en el concepto de escritura teniendo en consideración los contenidos abordados con antelación. De acuerdo con Lopera (2018), la escritura necesita ser entendida por los alumnos como una actividad en la que se produce un texto con un propósito comunicativo específico; para un lector concreto y existente. En este sentido, se quiere que los estudiantes comprendan la importancia de la escritura como medio de comunicación y logren conectar su uso, con los trabajos de aula anteriormente realizados para la producción del cuento.

Para la ejecución de la sesión se utiliza una mesa redonda y una actividad con cuatro preguntas referentes al concepto de escritura y cuento (ver anexo 7, actividad 8). La última es la actividad más relevante de la clase, siendo la que permite conocer la percepción de los estudiantes frente a la concepción del cuento y la escritura al finalizar la secuencia didáctica. La octava actividad es utilizada como actividad de cierre. Las cuatro preguntas presentadas en el

trabajo de clase posibilitan una comparación con las respuestas dadas por los estudiantes en los grupos de trabajo en la sesión 1 frente a estos mismos interrogantes. De esta manera, la actividad permite conocer diferencias frente a la percepción de estos dos conceptos antes y al finalizar la secuencia didáctica para saber la efectividad del material utilizado y la eficiencia de la enseñanza de los conceptos.

Por otro lado, en la actividad de cierre se hace uso de la mesa redonda. Se busca agrupar a todos los estudiantes en círculo para que puedan escuchar los cuentos de cada grupo de trabajo y vean sus respectivos dibujos. De esta manera, un representante de cada equipo va a leer su cuento a sus demás compañeros para que todo el curso tenga la posibilidad de conocer lo que los demás grupos escribieron alrededor de las sesiones. Así, el lector de los cuentos no es solamente el docente, sino los mismos estudiantes y los padres de familia.

El resultado esperado con la implementación de esta sesión es que los alumnos evidencien el uso comunicativo de la escritura. Los recursos elaborados en esta clase dirigen a los estudiantes a conocer que la producción de textos es usada para compartir ideas con otros individuos. Con la actividad de apertura los alumnos comparten sus escritos a sus compañeros (con el blog estudiantil a los padres de familia), así no es solamente un trabajo en el aula para el docente. Además, con la octava actividad se espera que los estudiantes conciban la escritura como un medio para compartir idea; con el objetivo de escribir para ser leídos por un posible lector, y en cuanto a la definición del cuento, se espera que los estudiantes conciban esta tipología textual como una narración que combina la fantasía y la realidad.

Finalmente, la sesión 12 es la última de la secuencia didáctica. Con esta clase se busca hacer el repaso final de todos los conceptos abordados por medio de una actividad y un taller final. En los dos trabajos de aula se abordan los conceptos de la documentación del cuento y los procesos de escritura realizados (planificación, textualización y revisión). El insumo más importante de la sesión es el taller final (ver anexo 7, taller final). Por medio de esta actividad se hace un repaso de los procesos escriturales explicados alrededor de la producción del texto. En

este taller se utiliza un juego de conectar parejas con un crucigrama, para ahondar en el aprendizaje de conceptos como: la planeación en equipo, la producción del documento y la terminación del escrito. Este material didáctico permite conocer la teoría que ha sido interiorizada por cada uno de los alumnos por medio de trabajos prácticos en el aula.

Por otro lado, la actividad final es realizada en la primera parte de la sesión (ver anexo 7, actividad final). La finalidad de este trabajo de aula es recordar conceptos claves de la estructura del cuento, su organización y el cuadro actancial de Greimas a través de una sopa de letras y una actividad de rellenar con el concepto correspondiente. Por medio de estas dos actividades se activan conocimientos previos de la documentación del texto, reforzando conceptos claves de la propuesta.

Con la realización de la clase se espera conocer los conceptos aprendidos cada uno de los estudiantes de forma autónoma. Teniendo en cuenta que la mayor parte de los trabajos en el aula fueron de índole grupal, estando en concordancia tanto con el enfoque pedagógico como con la fundamentación teórica, se quiere conocer, por medio de la actividad y el taller final, los conocimientos que han sido alcanzados por los alumnos, pero en esta ocasión de manera individual. Además, estos insumos permiten que los estudiantes recuerden cada una de las temáticas explicadas a través de la secuencia, para dar fin a la misma.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este trabajo de grado se realizó con base a una necesidad académica identificada en el curso 404 del Liceo Femenino Mercedes Nariño respecto a la producción textual. En el momento de reconocer la dificultad de las alumnas del curso 404 en cuanto a la producción textual, se procedió a establecer como objetivo general el planteamiento de una propuesta de innovación pedagógica enfocada al segundo ciclo (cuarto grado) que permitiera trabajar la producción textual a través de la escritura colaborativa de un cuento. Para lograrlo, se establecieron tres objetivos específicos, el primero de ellos era la caracterización de la dimensión cognitiva, socio afectiva, cultural y lingüística de un curso base que posibilitara conocer una necesidad en grado cuarto, siendo elegido el curso 404 del LFMN jornada tarde. Al realizar el proceso de obtención de datos se concluye que:

- Al hacer la caracterización de las dimensiones de las estudiantes del curso 404 fue posible evidenciar la importancia del componente colaborativo en el aula. La mayoría de las alumnas afirmaron que les gusta este tipo de dinámicas en el salón de clase porque les permite recibir ayuda mutua en la elaboración de los trabajos en el aula. De esta manera, el componente colaborativo es un elemento a tener en cuenta al momento de elaborar actividades académicas en primaria.
- Con los diarios de campo se ilustra que la presencia de la producción textual no es muy frecuente en el curso 404 de LFMN. Los ejercicios relacionados a la escritura están dirigidos al aprendizaje de las normas ortográficas y a la transcripción de la información brindada por la docente en el salón de clase. De esta forma, se requiere formular trabajos en el aula donde los estudiantes tengan la posibilidad de ser escritores y produzcan textos de autoría propia.

En cuanto al segundo objetivo, este estaba dirigido a la búsqueda de los fundamentos teóricos a utilizar en la propuesta de innovación pedagógica. Así, se realizó un proceso de documentación frente a la temática de la secuencia didáctica, por lo cual se elaboró un estado del arte y una indagación de los conceptos de escritura, producción textual, escritura colaborativa y cuento. Con esta información se logró concluir que:

- Las actividades encaminadas hacia la escritura como proceso hacen posible la implementación de ejercicios escriturales con una intención comunicativa concreta. La escritura procesual requiere de unos objetivos claros como el conocer el propósito por el cual se produce el texto y el posible lector del mismo. De esta manera, se precisa de un contexto real en el que los estudiantes tienen lectores diferentes al docente y escriben con un propósito claro, que va más allá de un trabajo académico. De este modo, la escritura como proceso está conectada con trabajos en el aula que implican una intención comunicativa tangible.
- Al indagar sobre la escritura colaborativa, se demuestra que esta tiene una metodología definida que facilita su ejecución en el aula. Este tipo de escritura plantea con claridad unos equipos de trabajo, roles de escritura y el paso a paso para su desarrollo en el aula. Así, se resalta que la escritura colaborativa tiene unos parámetros constituidos que permiten su implementación con facilidad en espacios académicos, siendo una alternativa a considerar en el aula más a menudo.
- Por otro lado, se resalta la pertinencia de uso del modelo actancial de Greimas para documentar a los estudiantes sobre el cuento. Este esquema posibilita reconocer la coherencia de las historias por medio del actuar de los personajes. De esta forma, los alumnos identifican el actante que cada personaje cumple en la narración y el porqué de sus acciones. Esto genera un entendimiento profundo en cuanto a la coherencia de los cuentos, información esencial para la elaboración de sus propios escritos.

El último objetivo era el realizar una secuencia didáctica en la cual se trabaje la producción textual por medio de la escritura grupal de un cuento. Así, se elaboró una secuencia didáctica de doce sesiones con la cual se concluye que:

- El enfoque pedagógico del constructivismo social permite actividades en conjunto e individuales con un orden lógico en el aula. Teniendo en consideración que es muy común el uso de actividades grupales y autónomas de manera simultánea en el salón de clase, este

enfoque permite brindarle un orden claro a este tipo de trabajo en el aula. Así, en primera instancia los ejercicios de clase son grupales posibilitando que los alumnos compartan con estudiantes con facilidades para apropiarse de contenidos de aprendizajes. Después, la interacción en conjunto posibilita que los contenidos sean aprendidos autónomamente, permitiendo la ejecución de actividades de índole individual en el curso. En consecuencia, esta perspectiva conecta el uso de estas dos formas de organización en el aula de manera ordenada, siendo una teoría a tomar en cuenta al formular propuestas de innovación pedagógica.

- El uso del taller es primordial para realizar actividades en conjunto en la clase. Al elaborar la secuencia se evidencia la importancia de este material didáctico en los grupos de trabajo. Este tipo de ejercicio académico posibilita que los conceptos sean presentados a los alumnos de forma más sencilla. En adición, el taller también permite que los contenidos sean utilizados en un ejercicio práctico, para que el aprendizaje sea significativo. De esta forma, el taller es un insumo a tener en cuenta al abordar trabajos grupales en el aula.

Recomendaciones

- Se sugiere que los datos encontrados en la caracterización sean utilizados para la elaboración de la propuesta de innovación pedagógica. La información no solamente permite conocer una necesidad en el aula, también posibilita reconocer los gustos de los estudiantes. Es por eso que, estos datos son esenciales para elaborar el material de la propuesta, el cual necesita estar acorde con el nivel cognitivo de los alumnos y sus intereses, lo que hace que el plan de trabajo sea más atrayente para los estudiantes.
- En cuanto al momento de textualización, se recomienda que se identifique el léxico que el grupo necesita aprender para elaborar el escrito. En este caso, en la producción del texto se realizó una explicación frente a los conectores, al ser unas de las debilidades identificadas en el curso 404 por medio del diagnóstico. En este sentido, es necesario conocer los elementos en los que el curso tiene dificultades que afecten directamente la producción del texto.
- Finalmente, se aconseja el uso de la rúbrica para procesos de autoevaluación en el aula. La rúbrica es funcional para detectar los aspectos a mejorar en los trabajos de clase, tal como se evidenció en las dos sesiones relacionadas con el proceso de revisión del cuento. En este sentido es una herramienta que facilita a los alumnos el reconocer los elementos positivos de su proceso de aprendizaje y en los cuales podrían perfeccionar de manera objetiva y clara. Así, es un elemento trascendental para ser ejecutado en el salón de clase.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Colegio Liceo Femenino "Mercedes Nariño" proyecto educativo institucional PEI-2019*. Recuperado de:
<https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nari-o-ied>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2019). *Manual de convivencia Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/liceo-femenino-mercedes-nari-o-ied>
- Álvarez García, J. F. (2019). *Los cuentos clásicos como estrategia para el mejoramiento de la escritura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Angarita Malaver, L. A. (2019). *Aprendizaje conjunto de la escritura en el grado 2A de la IED Anibal Fernández de Soto JM*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ardila Rojas, L. F. (2017). *La necesidad de la escritura y la escritura necesaria*. Folios, (9), 28-32.
- Benítez Figari, R. (2000). *La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita*. *Revista signos*, 33(48), 49-67.
- Berkenkotter, C. (1982). *Writing and problem solving. Language connections: Writing and reading across the curriculum*, 33-44.
- Bernheim, C. T. (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. *Universidades*, (48), 21-32.
- Betancourt, A. M. (1996). *El taller educativo*. Coop. Editorial Magisterio.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Camps, A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Carlino, P. (2015). Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar.

- Castelló, M. (2002). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162.
- Castelló, M., Faz, G. B., & López, N. A. V. (2010). *Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Castillo, M. S. (2007). *La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(1), 1-22.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). *Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula*. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76.
- Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. *Comunicación, lenguaje y educación*. 3(9), 21-31.
- D'Audía, S. M. (2014). *Una experiencia de escritura colaborativa en tercer año de la escuela primaria* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College composition and communication*. 32(4), 365-387.
- Fuenmayor, F. Á., y Silva, E. E. (2009). *Reflexiones en torno a la Epistemología Constructivista de Lev Vygotsky: aportes a la educación superior venezolana*. *Omnia*, 15(2), 7-24.
- Fung, Y. M. (2010). *Collaborative writing features*. *RELC journal*, 41(1), 18-30
- Camps, A. (2000). *Motivos para escribir*. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 69-78.
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* *Investigación en educación médica*. 2(5), 61-65.

- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). *Constructing inferences during narrative text comprehension*. *Psychological review*, 101(3), 371.
- Gómez, P. A. U. (2016). *Análisis de datos cualitativos*. Fedumar Pedagogía y Educación, 3(1).
- Hernández, E. A. (2013). *Escritura colaborativa digital: fortalecimiento de la composición textual desde el trabajo colaborativo digital* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*
- Ilabaca, J. S. (2004). *Bases constructivistas para la integración de TICs*. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 75-89.
- Kellogg, R. T. (2008). *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. *Journal of writing research*, 1(1).
- Lopera Rivera, G. E. (2018). *Prácticas de escritura en la escuela rural: reflexiones en perspectiva sociocultural*.
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). *Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice*. *The Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Lowry, P. B., Curtis, A. M., & Lowry, M. R. (2004). *A taxonomy of collaborative writing to improve empirical research, writing practice, and tool development*. *Journal of Business Communication (JBC)*, 41(1), 66-99.
- Machuca, D. C. H. (2012). *Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria*. *Infancias imágenes*, 11(1), 99-106.
- Madeira, M. L. F. S. R. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación ya la revisión entre pares* (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).

- Marqués, M., & Ferrández-Berrueco, R. (2011) Capítulo 5 Investigación Práctica en Educación: Investigación-Acción. TICAI, 33.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Evaluación diagnóstica*. Colombia. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html?noredirect=1>
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. *Revista perfiles libertadores*. 4(80), 73-80.
- Mitre Castro, R. (2015). *Estrategia para la escritura y análisis de cuentos en el nivel medio, con base en las funciones actanciales de Propp y Greimas* (Doctoral dissertation, Universidad de Panamá).
- Mosquera Pava, S. (2018). *La escritura de la historia del juguete favorito, como estrategia para mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de grado segundo de la IE ciudad modelo*.
- Narvaez, J. M. (2008). *La teoría del aprendizaje y desarrollo de Vigotsky*. *Revista de innovación pedagógica y curricular*.
- Niño, L. Á. C., Montesinos, M. G., & Luzanilla, E. U. (2009). *Evaluación de la escritura mediante rúbrica en la educación primaria en México*. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 518-531.
- Quintero Fagua, M. Y. (2019). *Estrategias de composición y el aprendizaje conjunto en la producción textual de los estudiantes del grado 602 del Colegio Gustavo Morales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez Cuervo, T. I. (2001). *Vinculación del modelo actancial de Greimas al Sistema stanislavskiano de actuación aplicado a El Niño y a Niebla de Rodolfo Usigli*.
- Reyes, M. P. (2015). *La encuesta*. *Sala de lectura digital*.
- Rincón, L. M. (2015) *Capítulo tres intervenciones de la enseñanza de la escritura basadas de la escritura basadas en la autorregulación: una revisión del impacto de diferentes estudios*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Rodríguez, M. I. L. (2017). *El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación*. *Enunciación*, 22(2), 166-177.
- Rubiano, Y. (2016). *El aula, un escenario para desarrollar la producción textual a través de la escritura de cuentos*. Trabajo de posgrado: Maestría en Pedagogía. Universidad de La Sabana.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Programa de especialización en teoría y métodos y técnicas de investigación social.
- Severo, A. (2012). *Teorías del aprendizaje Jean Piaget Lev Vigotsky*. Psicología de la Educación. Tacuarembó
- Suárez Pazos, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*.
- Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). *Investigación acción*. Métodos de investigación en educación especial. 3ª Educación Especial. Curso.
- Universidad Sergio Arboleda (2014). *El resumen*. Departamento de lectura y escrituras académicas. Recuperado de: <https://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2016/01/usa-guias-el-resumen.pdf>
- Valery, O. (2000). *Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky*. *Educere*, 3(9), 38-43.

ANEXOS

Anexo 1 diarios de campo

Anexos

Anexo 1

Diario de campo 1

Fecha: 30/08/2019 **Hora de inicio:** 12:30 p.m. **Hora de finalización:** 2:15 pm. **Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

Docente: Diana Gómez **Curso:** 304 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 36

Convenciones:

D: docente **E:** Estudiantes 1-36 **ECT:** Casi todos los estudiantes **E+:** Todos los estudiantes **E a E:** estudiante a estudiante **E a D:** Estudiante a docente **D a E:** Docente a estudiante

Resumen: En la clase se trabajó el texto informativo llamado "Ballena Jorobada protege a una buzo del ataque de un tiburón." en el cual se contaba la experiencia de sobrevivencia una bióloga que iba a ser atacada por un tiburón tigre, pero fue rescatada por una ballena jorobada que estaba cerca del lugar. La profesora abordó a la lectura en tres momentos. En el primero, la docente realizó preguntas previas para activar los conocimientos de las alumnas, indagando sobre lo que conocían de estos cetáceos para conectar esta información con la de la noticia. En el segundo momento, las alumnas, por filas, debieron leer un párrafo de la noticia. Finalmente, la última actividad fue un taller en el que las estudiantes debían resolver preguntas sobre lo que ocurrió en la noticia.

Observación:

12:30 pm

La docente llega al aula y saluda a las estudiantes. Después, se realiza una oración la cual es guiada por una de las estudiantes.

12:45 pm

La docente empieza la clase aclarando cuál va a ser la lectura de la clase

D: "Bueno, antes de empezar, el título de la historia que vamos a analizar hoy es "Ballena Jorobada protege a una buzo del ataque de un tiburón."

E+: /onomatopeya de sorpresa/

D: 'Jorobada protege a una buzo del ataque de un tiburón'

D: /Mirando a la estudiante 8 / ¿De qué te imaginas Nicole que es la historia que vamos a leer?

E8: "Yo me imagino que la ballena se mueve en el mar "

D: "Muy bien estudiante 8, /mirando a las otras estudiantes/ ¿Quién me puede ayudar más?"

E8: "Que la ballena protege a un ser vivo de un tiburón"

D: ¿A que ser vivo estaría protegiendo la ballena?

E28: "A un humano"

D: 'Si a un humano, en este caso ¿mujer o hombre?'

ECT: ¡Mujer!

D: Las ballenas que tipo de animal son, rapidito (moviendo las manos) ¿Qué recordamos? Dale Ashley

E28: "Las ballenas son marinas"

D: "Si son marinas, pero las ballenas son ¿Invertebrados? O ¿Vertebrados?"

E+: ¡Vertebrados!

D: "Eso muy bien, dentro de los vertebrados recordemos los cinco tipos: peces, aves, reptiles, anfibios y mamíferos"

E15: ¡Mamíferos!

D: ¿Cómo sabes que son mamíferos?

E22: "Porque la ballena no pone huevos"

D: ¿Este tipo de texto es narrativo o es informativo?

E+: ¡Informativo!

D: Muy bien, y si es informativo, ¿A qué tipo de texto pertenece?

ETC: ¡Noticia?

1: 20 pm

Las estudiantes empiezan a transcribir el taller a su cuaderno, para después resolverlo

D: Vamos a analizar esta actividad a través de un organizador grafico (copiando en el tablero) ¿Qué es un organizador grafico? Haber estudiante 33

E33: Es por ejemplo donde agregamos estrellas

D: Bueno, con la actividad del gusanito dibujamos estrellas, en la actividad del helado de fruta dibujamos un helado y fuimos colocando el paso a paso. Pero como esta es una noticia, vamos a colocar una ballena aquí abajo (señalando el espacio del tablero) y vamos a dibujar unas burbujas aquí arriba, en las burbujas vamos a responder preguntas sobre las noticias ¿Quién recuerda esas preguntas? Estudiante 29

E29: Ehhhh....

D: Haber te ayudo con una ¿Qué pasó?

E29: ¡Cómo!

D: ¿Cómo pasó?

ECT: ¡Donde, Cuando!

D: ¿Dónde pasó? ¿Cuándo pasó?

E12: ¿Por qué pasó?

2:10 la docente finaliza la sesión dejando ejercicios para la casa

D: ya se nos acabó el tiempo entonces, saquen su cuaderno y escriban tarea, voy a dictarles así que estén pendientes: van a consultar en internet o le preguntan a sus papás ¿Cuáles son las palabras agudas y van a escribir diez palabras con tilde y diez sin tilde. Entonces, ¿Cuántas palabras tienen que escribir?

E+ ¡Veinte!

D: Por favor, vamos a empezar el taller de lectura, entonces por favor escriban ahí: Por favor, conseguir un libro de literatura para niños de más de ocho años.

Fin de la sesión

Diario de campo 2

Fecha: 06/09/2019 **Hora de inicio** 12:30 p.m. **Hora de finalización:** 2:15 pm. **Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

Docente: Diana Gómez **Curso:** 304 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 35

Convenciones:

D: docente **E:** Estudiantes 1-36 **ECT:** Casi todos los estudiantes **E+:** Todos los estudiantes **E a E:** estudiante a estudiante **E a D:** Estudiante a docente **D a E:** Docente a estudiante

Resumen: En esta sesión, la docente realizó dos actividades, la primera referente al taller de lectura del curso, en el que las estudiantes debían leer de a parejas uno de los libros que debían traer de tarea para el proyecto. El segundo ejercicio era de dirección de grupo, en el que debían leer unos acuerdos de clase y elaborar un logo que representará al grupo, siendo una actividad de escritura grupal.

Observación:

12:35 pm

La profesora llega al aula, saluda a las estudiantes y explica cómo se desarrollará la clase ese día.

D: Muy bien, quienes pudieron traer para hoy el libro

ECT (la mayoría de niñas levanta la mano)

D: Lo que vamos a hacer entonces es que vamos a leer por parejas, solo tenemos 15 minutos porque hoy va a haber una actividad especial. (Bajando el tono de

voz) entonces vamos a hacer un ratito de lectura. Aquí, levante nuevamente la mano quienes trajeron el libro

ECT: (Las niñas levantan la mano)

D: Listo (mirando las niñas que tienen libro por fila) entonces voy a acomodarlas a todas con una compañerita que tenga libro, solo por el proceso de lectura.

D: listo nos hacemos juntitas y vamos a empezar a leer en voz alta, mi compañera va a leer una página y yo voy a leer la otra

E+ (Las niñas comienzan a leer el libro de forma intercalada) agregar parte de emoción a la lectura grupal

1:05 pm

La docente brinda las indicaciones para que se lean nuevamente los acuerdos de aula que se pactaron a inicio de año, este espacio está destinado para que las estudiantes puedan solucionar cualquier problema que exista en el aula por medio del diálogo y mantener una buena convivencia.

D: Muy bien, las niñas que tienen el libro prestado lo van a devolver a la compañera con cuidado. Bueno vamos a iniciar nuestro trabajo, súper atentas, el rector nos citó hace como dos semanas para conocer cómo iba el pacto de aula ¿Quién recuerda que es el pacto de aula?

E23: Es un pacto como para conocer como es el trato en el salón de clase, como para que no se vuelva como grosero...

D: Si, son como promesas que hicimos juntas (enfaticando la palabra) la primera semana de clase donde nos comprometimos a mantener unos comportamientos, unas actitudes y una manera de trabajar que ayudara a lo que tú dices, un buen trato en todo el curso, que pudiéramos juntas alcanzar unas metas ¿Se acuerdan?

E+: ¡Si señora!

D: Saquen el cuaderno y vamos a mirarlo de nuevo, busquen la fecha del 24 de enero, ahí hablamos lo del pacto de aula

D: Vamos a leerlos, estudiante 10 empieza (bajando el tono de voz)

1:35 pm

Después de leer los acuerdos y dialogar acerca de la convivencia en el aula, los estudiantes deben realizar una actividad grupal, en la que creen un logo que represente al curso. Para organizar las ideas, la docente pide que las alumnas levanten la mano para participar y de esta manera van redactando su propio logo.

D: Ahora piden que creemos una frase que nos identifique, una frase corta, una frase que por ejemplo...cuando el equipo de fútbol Nacional va a jugar, las personas gritan oh mi Nacional, oe oe y la gente ya se identifica porque hace parte de la gente que sigue ese grupo. Entonces pensemos en una frase que rime

E12: 304 el más juicioso, 304 el más bonito, 304 el salón más limpio

E31: 304, cumplir con el trabajo

D: Espera la escribimos (anotando en el tablero)

E10: Profe, 304 en clase el más atento

D: Entonces, 304 el más atento

E+: ¡304, cumplir con el trabajo! ¡304, el más atento!

D: recuerden que la poesía tenía reglas ¿Recuerdan? Que puede ser que rime o puede ser que una palabra se repita tanto que se vuelva música como estamos haciendo

E2: 304, tiene el salón muy ordenado

D: ¿Pero ¿cómo reducimos la frase?

E26: ¿Salón ordenado?

D: Eso, esas son las palabras claves ¿Qué más?

E6: 304, buen comportamiento

D: Muy bien, nos sirve para todo, para comportamiento en el descanso, en el salón, en la ruta. Listo la cantamos a la 1 a las 2 y a las 3

E+ (304, cumplir con el trabajo, 304, en clase el más atento, 304, salón ordenado, 304 cumplir con el horario, 304 buen comportamiento... 304, 304.

D: Buenísimo, un aplauso para todas (aplaudiendo) abracen a la amiga de al lado que lo hizo muy bien. Bueno niñas, ya se acabó la clase, nos vemos la otra semana.

Fin de la sesión

Diario de campo 3

Fecha: 13/09/2019 **Hora de inicio:** 12:25 p.m. **Hora de finalización:** 2:15 pm. **Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

Docente: Diana Gómez **Curso:** 304 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 37

Convenciones:

D: docente **E:** Estudiantes 1-36 **ECT:** Casi todos los estudiantes **E+:** Todos los estudiantes **E a E:** estudiante a estudiante **E a D:** Estudiante a docente **D a E:** Docente a estudiante

Resumen: En esta sesión la docente va a retomar el concepto que había quedado de tarea en la primera sesión el cual es el de palabra aguda. Así, la profesora explica cuáles son las palabras agudas de acuerdo a lo que las niñas indagaron y realiza una tabla en el tablero para clasificar ciertas palabras brindando ejemplos del concepto que hagan más sencilla la explicación. Finalmente, las alumnas deben realizar un taller en el que clasifiquen palabras escogidas por la docente de manera autónoma.

Observación:

12:35 pm

La docente comienza la clase elaborando un cuadro en el tablero para realizar una explicación sobre la separación de las sílabas y ahondar en el concepto de palabra aguda.

D: Listo bonitas, me va a ayudar por favor....

D: ¿Qué paso? /mirando a E1/

E1: Profe, deje mi cartuchera... /Preocupada/

D:¿Alguna le puede prestar un lápiz?

E21 Y E22: /levantan la mano/

D: muchas gracias niñas por ayudar

D: Bueno, vamos a hacer un ejercicio, entonces vamos a hacer una actividad de separación de sílabas. Entonces /escribiendo en el tablero/ vamos a realizar un cuadrito, en el primer cuadrito vamos a escribir la palabra, así que aquí van a dejar un espacio más amplio /señalando el cuadro/ al lado van a hacer cuatro cuadros más y del último cuadro al primero van a agregar: última, penúltima, antepenúltima y anterior a la penúltima

E+:/ las niñas transcriben el cuadro/

D: Bonitas, entonces atentas, vamos con la primera palabra: tenedor ¿Cuántas sílabas tiene tenedor?

ECT: ¡Te- Ne-Dor

E15: tiene tres

D: Muy bien, entonces vamos a agregarle la palabra a la tabla, ahora vamos a mirar las sílabas de cuchara

E20: Son tres profe

D: Muy bien, las otras palabras se van a arriesgar a hacerlas solas, entonces Pa p á

E+ dos profe

1:15 pm

La docente les pide a algunas estudiantes que lean la definición que escribieron de tarea y con base a esta información, explica cuáles son las palabras agudas.

D: Bueno niñas, ¿Quién puede leerme qué encontraron sobre las palabras agudas?

E13: ¡Yo profe!

D: Dime estudiante13

E13: Las palabras agudas son aquellas que llevan la sílaba tónica en la última sílaba. Se acentúan cuando terminan en vocal, "n" ó "s

D: Muy bien, entonces la sílaba tónica es donde la palabras tiene más fuerza al momento de pronunciar, como por ejemplo ra- **tón** , pronuncien conmigo, ¿Cuál sería la sílaba tónica?

E+: "Ton"

1: 40 pm

Con los ejemplos del tablero y la explicación realizada, la docente les pide a las estudiantes que elaboren otro cuadro como el del ejemplo y ubiquen ciertas palabras de manera autónoma o en compañía solamente de la compañera que está al lado.

D: Ahora si solitas, voy a escribir las palabras y hacen el ejercicio en su cuaderno, les doy diez minutos y empiezo a revisar / escribe en el tablero: corazón, almanaque, canción, reloj y música, pueden hacer el ejercicio con la compañerita de al lado para que les rinda más

E20: Profe, ¿Puedo resolver el ejercicio?

D: Escribe una de las respuestas, a las que ya les haya revisado pueden pasar el tablero

E: / Las estudiantes escriben las respuestas de la actividad en el tablero/

D: bueno niñas, ya se nos acabó el tiempo, nos vemos la otra semana.

Fin de la sesión

Diario de campo 4

Fecha: 20/092019 **Hora de inicio:** 12:45 p.m. **Hora de finalización:** 2:15 pm. **Institución:** Liceo Femenino Mercedes Nariño

Docente: Diana Gómez **Curso:** 304 **Área:** Español **Número de estudiantes:** 37

Convenciones:

D: docente **E:** Estudiantes 1-36 **ECT:** Casi todos los estudiantes **E+:** Todos los estudiantes **E a E:** estudiante a estudiante **E a D:** Estudiante a docente **D a E:** Docente a estudiante

Resumen: En esta sesión, la docente leyó una lectura recomendada por el colegio sobre la historia de una niña que deseaba participar en la obra de teatro, pero no confiaba en sí misma. Con base a este texto, la docente realizó preguntas en las que las estudiantes relacionarán su conocimiento previo con la información brindada por la lectura, además, de reconocer la idea central del escrito. Finalmente, las estudiantes realizaron un dibujo de ellas mismas en el que debían responder escribir sus cualidades y defectos.

Observación:

12:45 pm

La docente empieza la clase dando las indicaciones de las actividades que se van a desarrollar en la clase, las cuales son una lectura recomendada por el colegio y un taller de reflexión personal.

D: 'Bueno niñas, hoy el colegio nos propone una lectura, así que atentas /mirando a todas las niñas/

D: /leyendo/ 'Las estudiantes de tercero tienen que realizar una obra de teatro. Así, los profesores están realizando pruebas para escoger al personaje principal. Susana, es muy buena actuando y tiene excelente memoria, pero cree que no la van a escoger porque es bajita y usa gafas. De este modo, ella decide no presentar la prueba...

D: Bueno niñas vamos a responder unas preguntas sobre la lectura ¿Qué crees que piensa Susana de sí misma?

E28: Nosotras creemos que si puede hacer el papel, como tú dijiste, ella tiene el potencial...

D: Recuerden la pregunta ¿Qué crees que piensa Susana de sí misma? /enfaticando la pregunta/

E21: Que es bajita y tiene lentes

D: Cierto ¿Qué más? Estudiante 18

E18: Que no cree en si misma

D: Muy bien y ¿Qué pasa con las personas que no se aceptan como son?

E20: No se sienten seguras con lo que son

E31: Piensan que no pueden hacer las cosas bien

D: entonces ¿Qué riesgos pueden correr las personas que no se valoran?

E22: Que pueden cometer un crimen /respondiendo en voz baja/

Fin de la sesión

Anexo 2 encuesta



ENCUESTA CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTIL

Hola estimada estudiante, las siguientes preguntas tienen como fin conocer un poco más sobre tu vida dentro y fuera del colegio para el proyecto que voy a realizar el otro año. Esto no es calificable, así que no tengas miedo de responder con toda la verdad. En esta hoja encontrarás preguntas sobre tu vida y algunas de tus gustos. Agradezco tu sinceridad y participación.

En las siguientes preguntas deberás escribir tu respuesta en la línea.

- ¿Cuál es tu edad? _____
- ¿Como es el nombre del barrio en donde vives? _____
- ¿Con quienes vives en tu hogar? _____
- ¿En qué trabajo tu mamá y tu papá? _____

En las siguientes preguntas vas a encontrar varias opciones, marca con una x las imágenes con las que te sientas identificado. Si quieres agregar otra opción, lo puedes hacer en la casilla "otros"

- ¿Qué tipo de actividades realizas fuera de tu casa?

ir al parque 	ir al cine 	ir a un restaurante 	ir a un parque de diversiones
ir a un museo 	ir a una biblioteca 	ir a un centro comercial 	otros _____

- ¿Qué tipo de actividades realizas en tu casa a parte de las tareas del colegio?



Jugar videojuegos 	Ver televisión 	Cantar 	Escuchar música
Leer libros 	escribir 	Pintar 	otros _____

- ¿En tu hogar, realizas más actividades solo o en compañía? (solo puedes marcar una opción)

Solo _____	compañía _____
------------	----------------

En las siguientes preguntas tendrás que escribir tu respuesta en las líneas

- ¿Qué actividades te gusta hacer en internet?

- ¿Cuál es tu canción favorita?

- ¿Cuáles son tus programas de televisión favoritos?

- ¿Cuáles son tus películas favoritas?

- ¿Qué libros has leído qué te han gustado?

- ¿Qué tipos de libros te gustan leer?

- ¿Cuál es tu libro favorito?

- ¿Qué te gusta escribir?

- ¿En qué ocasiones te gusta escribir?

En las siguientes preguntas tendrás que responder sí o no y ¿Por qué? según sea tu respuesta.

- ¿Te gusta ver cuentos por televisión?




Sí ____ No ____ ¿Por qué? _____

- ¿Te gusta ver vídeos por internet?

Sí No ____ ¿Por qué? _____

En las siguientes preguntas vas a marcar la carita que representa tu actitud frente a ciertas actividades del colegio. Si la actividad te gusta vas a marcar la carita feliz, si te da igual la carita seria y si no te gusta la carita triste. Según la carita que escojas, deberás responder ¿Por qué? solo puedes marcar una carita por pregunta




- ¿Te gusta leer en el colegio?

			¿Por _____ qué?
me gusta	me da igual	no me gusta	_____

- ¿Te gusta escribir en el colegio?

			¿Por qué? _____
me gusta	me da igual	no me gusta	_____




- ¿Te gusta trabajar en equipo en el colegio?

			¿Por qué? _____
me gusta	me da igual	no me gusta	_____

- ¿Te gusta el colegio?

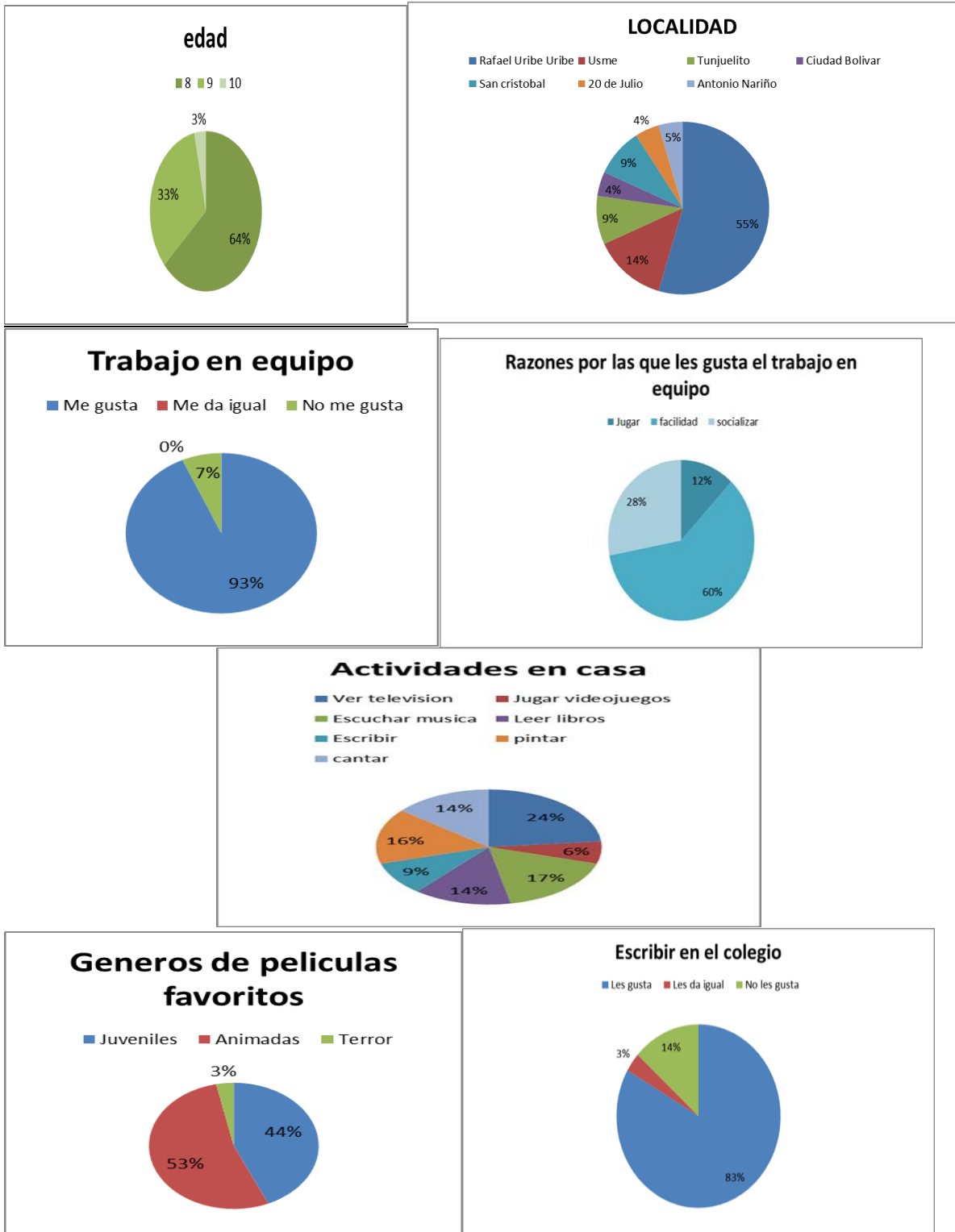
			¿Por qué? _____
me gusta	me da igual	no me gusta	_____

- ¿Te gusta la sala de informática?

			¿Por qué? _____
me gusta	me da igual	no me gusta	_____

- ¿Te gusta la biblioteca del colegio?

Anexo 3 gráficas respuesta de la encuesta



Anexo 4 prueba diagnostica



Hola querida estudiante, a partir de la siguiente lectura vas a desarrollar una actividad que me ayudaran a conocer tu nivel de lectura y escritura.

1. Lee el siguiente cuento

El hada de la noche



Hace mucho, muchísimo tiempo atrás, cuando en la Tierra comenzaron a habitar los primeros hombres, ya existían bestias terribles que dominaban la oscuridad y sembraban el terror a su paso.

Por fortuna, también existían seres buenos y compasivos, como las hadas, que sirvieron al hombre y le protegieron de todo peligro. Así, para que los primeros habitantes de la tierra no murieran de frío en el crudo invierno, el Hada de la Luz les regaló el fuego. Y para que pudieran defenderse de los grandes monstruos, el Hada de los Metales, les regaló espadas y escudos.

Todas las hadas bondadosas tenían algo que obsequiar a los hombres, todos menos el Hada de la Noche, una a pesar de ser generosa, no podía encontrar un regalo que pudiera ser de utilidad.

Un buen día, mientras descansaba en el regazo de un río, el Hada de la Noche se encontró con un muchacho que temblaba de frío a los pies de un árbol. Cuando le preguntó, el triste chiquillo solo pudo explicarle que había perdido todo en la vida, y que un furioso dragón había devorado su casa, su caballo y su gato.

Con el corazón arrojado, el hada buena quiso compensarle con un noble detalle, amarró un trozo de su vestido, hecho de la noche más oscura, y dibujó con él la silueta exacta del muchacho. Seguidamente, la colocó sobre el suelo y la llenó de magia, y el muchacho se llenó de alegría al ver que la silueta imitaba todos sus movimientos.

Entonces, el Hada de la Noche recorrió el mundo entero, regalándole a cada hombre su propia sombra, hecha con los retazos de su vestido, para que jamás volvieran a sentirse solos en el mundo.

César Manuel Cuervo

(tomado de: <https://www.chiquipedia.com/cuentos-infantiles-cortos/cuentos-de-hadas/el-hada-de-la-noche/>)

2) De acuerdo con lo leído, responde las siguientes preguntas. Vas a encontrar varias opciones, elije solo una y márcala con una x sobre la letra

- ¿Quién era generosa, pero no sabía qué regalarte a los humanos?
 - a. El Hada del Fuego
 - b. El Hada de los Metales
 - c. El Hada de la Noche
 - d. El Hada de la Luna



- El Hada de la Noche le pregunta al niño sobre lo que le pasó para:
 - a. poder ayudarlo
 - b. conocer su historia
 - c. hacer un nuevo amigo
 - d. Conversear un rato



- ¿Cómo se sintió el Hada de la noche al darle el regalo al niño?
 - a. confundida porque no quería ayudar a los humanos
 - b. triste porque no quería ayudar al niño
 - c. enojada porque no le agradaba el niño
 - d. feliz porque pudo ayudar a los humanos



- Para el regalo del niño, El Hada de la Noche utilizó:
 - a. una roca
 - b. un trozo de su vestido
 - c. una hoja de papel
 - d. la luna



- El Hada de la Noche pudo regalarte al niño una silueta que imitaba todos sus movimientos porque:
 - a. tenía poderes mágicos
 - b. era bondadosa y generosa
 - c. le gustaba ayudar
 - d. era graciosa



- ¿De qué se dio cuenta El Hada de la Noche?
 - a. Todos podemos ayudar a los demás
 - b. Solo las otras hadas pueden dar regalos
 - c. El niño era muy inteligente
 - d. El Hada de la Noche era bondadosa

3) En las siguientes preguntas coloca tus respuestas en las líneas

- ¿Qué hubiera pasado si el niño no se hubiera encontrado con el Hada de la Noche?

- ¿Qué hizo el niño ahora que ya no está solo en el mundo?

4) Escribe con tus propias palabras un resumen del cuento

Anexo 5 rúbrica de comprensión lectora y escritura

- Rúbrica de comprensión lectora

CLASIFICACIÓN	INFERENCIAS	PREGUNTAS	ALTO	MEDIO	BAJO
COHERENCIA LOCAL	<ul style="list-style-type: none"> REFERENCIAL (Una palabra o elemento está unido a elementos previos del texto) ANTECEDENTE CAUSAL Esta inferencia responde a la pregunta ¿Por qué? Establece un puente causal entre el conocimiento actual y el texto previo) 	<p>¿Quién era generosa, pero no sabía qué regalarles a los humanos?</p> <p>a) El Hada del Fuego b) El Hada de los Metales c) El Hada de la Noche d) El Hada de la Luna</p> <p>El Hada de la Noche pudo regalarle al niño una silueta que imitaba todos sus movimientos porque:</p> <p>a) tenía poderes mágicos b) era bondadosa y generosa c) le gustaba ayudar d) era graciosa</p>	<p>construye la coherencia local del texto, logrando identificar palabras que están conectadas a elementos del escrito (personajes, escenario etc.) y a su conocimiento previo.</p>	<p>Puede identificar palabras que están conectadas a elementos del escrito (personajes, escenario etc.). No obstante, tiene dificultad para conectar un dato brindado por el escrito con su conocimiento previo.</p> <p>Puede conectar un dato brindado por el escrito con su conocimiento previo. No obstante, tiene dificultad para identificar palabras que están conectadas a elementos del escrito (personajes, escenario, etc.)</p>	<p>Tiene dificultad para construir la coherencia local del texto. De este modo, no puede identificar palabras conectadas a elementos del escrito (personajes, escenario etc.) y su conocimiento previo.</p>
ESTABLECER EXPLICACIONES	<ul style="list-style-type: none"> META SUPRAORDINADA Esta inferencia responde a la pregunta ¿Para que el personaje realiza la acción? La inferencia trata sobre una meta que motiva una acción intencional ANTECEDENTE CAUSAL Esta inferencia responde a la pregunta ¿Por qué? Establece un puente causal entre el conocimiento actual y el texto 	<p>El Hada de la Noche le pregunta al niño sobre lo que le pasó para:</p> <p>a. poder ayudarlo b. conocer su historia c. hacer un nuevo amigo d. Conversar un rato</p> <p>El Hada de la Noche pudo regalarle al niño una silueta que imitaba todos sus movimientos porque:</p> <p>a) tenía poderes mágicos b) era bondadosa y generosa c) le gustaba ayudar d) era graciosa</p>	<p>Puede establecer explicaciones a través del texto. Así, logra comprender la meta que motiva una acción del personaje y conecta su conocimiento previo con elementos de la historia</p>	<p>Logra entender la meta que motiva una acción del personaje. No obstante, no puede conectar su conocimiento previo con elementos de la historia.</p> <p>Logra conectar su conocimiento previo con elementos de la historia. No obstante, no logra entender la meta que motiva una acción del personaje.</p>	<p>No puede establecer explicaciones a través del texto. Así, no logra comprender la meta que motiva una acción del personaje y no conecta su conocimiento previo con elementos de la historia</p>

	previo)				
COHERENCIA GLOBAL	<ul style="list-style-type: none"> REACCIONES EMOCIONALES <p>La inferencia responde a la pregunta ¿Que siente el personaje? Es la emoción o sentimiento de un personaje provocado por un acontecimiento o acción.</p> <ul style="list-style-type: none"> INSTRUMENTAL <p>Esta inferencia responde a la pregunta ¿Que hizo el personaje para alcanzar su objetivo? Es el mecanismo por el cual el personaje alcanza el objetivo que se tiene en mente</p> <ul style="list-style-type: none"> TEMÁTICA <p>Esta inferencia responde a la pregunta ¿Cuál es el tema principal? Por lo tanto, es una inferencia del sentido global del texto según la finalidad de este.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintió el Hada de la noche al darle el regalo al niño? <ol style="list-style-type: none"> confundida porque no quería ayudar a los humanos triste porque no quería ayudar al niño enojada porque no le agradaba el niño feliz porque pudo ayudar a los humanos <p>Para el regalo del niño, El Hada de la Noche utilizo:</p> <ol style="list-style-type: none"> una roca un trozo de su vestido una hoja de papel la luna <p>¿De qué se dio cuenta El Hada de la Noche?</p> <ol style="list-style-type: none"> Todos podemos ayudar a los demás Solo las otras hadas pueden dar regalos El niño era muy inteligente El Hada de la Noche era bondadosa 	<p>Construye la coherencia global del texto. De esta manera, comprende la emoción de un determinado personaje al realizar una acción, entiende el mecanismo por el cual un personaje alcanza su objetivo e identifica el tema principal del texto.</p>	<p>Comprende la emoción de un determinado personaje al realizar una acción e identifica el tema principal del texto. No obstante, se le dificulta entender el mecanismo por el cual un personaje alcanza su objetivo. Identifica el tema principal del texto y entiende el mecanismo por el cual un personaje alcanza su objetivo. No obstante, no comprende la emoción de un determinado personaje al realizar una acción</p> <p>Comprende la emoción de un determinado personaje al realizar una acción y entiende el mecanismo por el cual un personaje alcanza su objetivo. No obstante, no identifica el tema principal del texto</p>	<p>Comprende la emoción de un determinado personaje al realizar una acción. No obstante, se le dificulta entender el mecanismo por el cual un personaje alcanza su objetivo e identificar el tema principal del texto</p> <p>Entiende el mecanismo por el cual el personaje alcanza su objetivo. No obstante, tiene dificultades para comprender la emoción de un determinado personaje al realizar una acción y el tema principal del texto. No obstante, no identifica el tema principal del texto. No obstante, tiene dificultades para comprender la emoción de un determinado personaje al realizar una acción y no puede entender el mecanismo por el cual un personaje alcanza su objetivo.</p>
PREGUNTAS OFFLINE	<ul style="list-style-type: none"> PREDICTIVAS <p>Son proyecciones construidas a partir de la información dada en combinación con la lectura, una propuesta sustentada en la metacognición experiencia previa del lector.</p> <p>CONSECUENCIA CAUSAL Pronostica nuevos acontecimientos y nuevos planes</p>	<p>¿Qué hubiera pasado si el niño no se hubiera encontrado con el Hada de la Noche?</p> <p>¿Qué hará el niño ahora que ya no está solo en el mundo?</p>	<p>Puede responder a preguntas elaboradas después de la lectura. De este modo, realiza proyecciones hipotéticas sobre la historia y puede pronosticar nuevos sucesos para los personajes.</p>	<p>Realiza proyecciones hipotéticas sobre la historia. No obstante, tiene problemas al pronosticar nuevos sucesos para los personajes</p> <p>pronostica nuevos sucesos para los personajes</p> <p>No obstante, tiene problemas para realizar proyecciones hipotéticas sobre la historia</p>	<p>No puede responder a preguntas elaboradas después de la lectura. De este modo, no realiza proyecciones hipotéticas sobre la historia y no puede pronosticar nuevos sucesos para los personajes.</p>

• Rúbrica de escritura

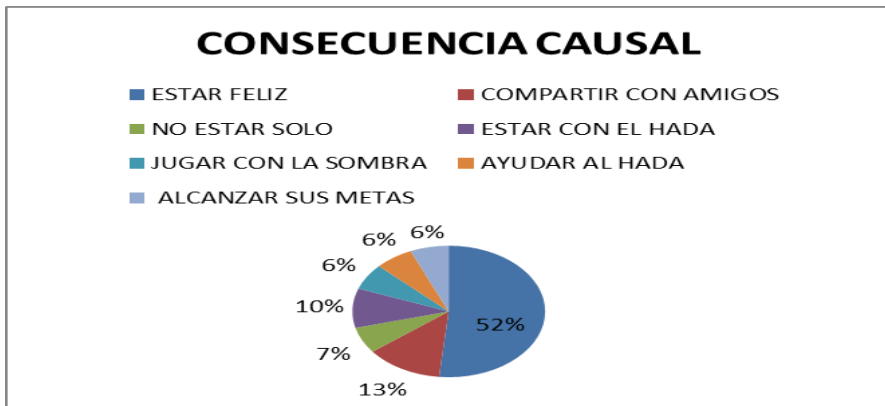
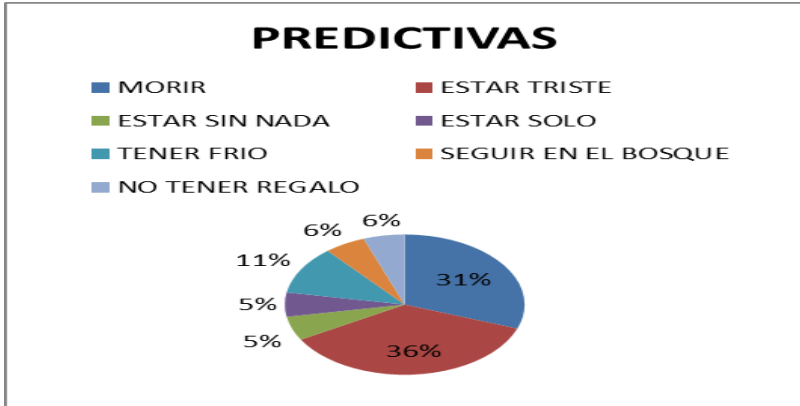
CLASIFICACIÓN	CATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO
DOCUMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Lectura del texto base 	El texto evidencia la lectura completa del texto base	El texto evidencia la lectura incompleta del texto base	El texto no evidencia la lectura del texto base
PLANEACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y extracción de la información más relevante del escrito 	El texto da cuenta de la identificación de los tres eventos principales de la historia	El texto da cuenta de la identificación de dos de los tres eventos principales de la historia	El texto no da cuenta de la identificación de los tres eventos principales de la historia
TEXTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> El escrito sintetiza el texto base desde el inicio hasta el fin uso de conectores 	<p>El escrito resume el texto base desde su inicio hasta el final a cabalidad</p> <p>Utiliza cinco o más conectores</p>	<p>El escrito resume el texto base desde su inicio hasta el final omitiendo algunas ideas clave</p> <p>Utiliza tres conectores</p>	<p>El escrito no resume el texto base desde su inicio hasta el final omitiendo la mayor parte de las ideas clave</p> <p>No utiliza conectores</p>

Anexo 6 resultados prueba diagnóstica

- Resultado prueba de lectura

ASPECTO	PREGUNTAS	INDICADORES DE EVALUACION	ALTO	MEDIO	BAJO
COHERENCIA LOCAL	<p>¿Quién era generosa, pero no sabía qué regalarle a los humanos?</p> <p>a) El Hada del Fuego b) El Hada de los Metales c) El Hada de la Noche d) El Hada de la Luna</p> <p>El Hada de la Noche pudo regalarle al niño una silueta que imitaba todos sus movimientos porque:</p> <p>a) tenía poderes mágicos b) era bondadosa y generosa c) le gustaba ayudar d) era graciosa</p>	<p>Construye la coherencia local del texto, logrando identificar palabras que están conectadas a elementos del escrito (personajes, escenario etc.) y a su conocimiento previo.</p>	42 %	58%	0%
EXTABLECER EXPLICACIONES	<p>El Hada de la Noche le pregunta al niño sobre lo que le pasó para:</p> <p>a) poder ayudarlo b) conocer su historia c) hacer un nuevo amigo d) Conversar un rato</p> <p>El Hada de la Noche pudo regalarle al niño una silueta que imitaba todos sus movimientos porque:</p> <p>a) tenía poderes mágicos b) era bondadosa y generosa c) le gustaba ayudar d) era graciosa</p>	<p>Puede establecer explicaciones a través del texto. Así, logra comprender la meta que motiva una acción del personaje y conecta su conocimiento previo con elementos de la historia</p>	44%	53%	3%

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COHERENCIA GLOBAL</p>	<p>¿Cómo se sintió el Hada de la noche al darle el regalo al niño?</p> <p>a) confundida porque no quería ayudar a los humanos b) triste porque no quería ayudar al niño c) enojada porque no le agradaba el niño d) feliz porque pudo ayudar a los humanos</p> <p>Para el regalo del niño, El Hada de la Noche utilizo:</p> <p>a) una roca b) un trozo de su vestido c) una hoja de papel d) la luna</p> <p>¿De qué se dio cuenta El Hada de la Noche?</p> <p>a) Todos podemos ayudar a los demás b) Solo las otras hadas pueden dar regalos c) El niño era muy inteligente d) El Hada de la Noche era bondadosa</p>	<p>Construye la coherencia global del texto. De esta manera, comprende la emoción de un determinado personaje al realizar una acción, entiende el mecanismo por el cual un personaje alcanza su objetivo e identifica el tema principal del texto.</p>	<p>89%</p>	<p>11%</p>	<p>0%</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PREGUNTAS OFFLINE</p>	<p>¿Qué hubiera pasado si el niño no se hubiera encontrado con el Hada de la Noche?</p> <p>¿Qué hará el niño ahora que ya no está solo en el mundo?</p>	<p>Puede responder a preguntas elaboradas después de la lectura. De este modo, realiza proyecciones hipotéticas sobre la historia y puede pronosticar nuevos sucesos para los personajes.</p>	<p>100%</p>	<p>0%</p>	<p>0%</p>



- Resultados prueba de escritura

DOCUMENTACIÓN	El texto evidencia la lectura completa del texto base	50%	17%	33%
PLANIFICACIÓN	El texto da cuenta de la identificación de los tres eventos principales de la historia	29%	37%	34%
TEXTUALIZACIÓN	El escrito resume el texto base desde su inicio hasta el final a cabalidad	49%	14%	37%
	Utiliza cinco o más conectores	11%	37%	52%

Anexo 7 material didáctico

TALLER 1

LA CENICIENTA

1. Lee el siguiente cuento con tu grupo.

LA CENICIENTA




Imagen tomada de: <https://educacion2.com/los-valoros-de-la-cenicienta/>

Érase una vez un hombre bueno que tuvo la desgracia de quedar viudo al poco tiempo de haberse casado. Años después conoció a una mujer muy mala y arrogante, pero que, pese a eso, logró enamorarle.

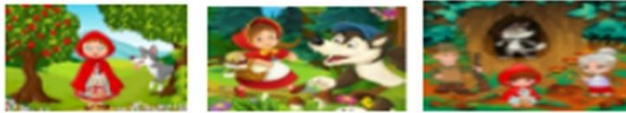
Ambos se casaron y se fueron a vivir con sus hijas. La mujer tenía dos hijas tan arrogantes como ella, mientras que el hombre tenía una única hija dulce, buena y hermosa como ninguna otra. Desde el principio las dos hermanas y la madrastra hicieron la vida imposible a la muchacha. Le obligaban a llevar viejas y sucias ropas y a hacer todas las tareas de la casa. La pobre se pasaba el día barriendo el suelo, fregando los platos y haciendo las camas, y por si esto no fuese poco, hasta cuando descansaba sobre las cenizas de la chimenea se burlaban de ella.

2) De acuerdo con el cuento leído, en el siguiente cuadro, encontrarás una descripción y los personajes del cuento según la versión de Disney. En los grupos de trabajo, con líneas de diferente color, señala el personaje con el que se relaciona la descripción tal cual como aparece en el ejemplo.




TALLER 2
CAPERUCITA ROJA

1. Responde las siguientes preguntas de acuerdo al cuento de Caperucita Roja con tu grupo de trabajo.



- ¿Quién es el personaje principal? (Sujeto)

- ¿Qué debe hacer el personaje principal? (Objeto)

- ¿Quién envía al personaje principal al bosque? (Destinador)

- ¿Para quién era la canasta de fruta? (Destinatario)

- ¿Quién ayuda al personaje principal? (ayudante)

- ¿Quién es el enemigo del personaje principal?

- ¿Dónde se desarrolla la historia?

- ¿En cuánto tiempo se desarrolla la historia?

TALLER 3
RESUMEN DEL CUENTO

Con tu grupo de trabajo, vas a realizar un resumen del cuento "Caperucita Roja" teniendo en cuenta el inicio, el nudo y el desenlace de la historia.

Título del cuento

Inicio:

Nudo:

Desenlace:

Cuentos clásicos

1. Con tu grupo de trabajo vas a elegir **una** de los siguientes cuentos: Blancanieves, Pinocho, La Bella y la Bestia y La Bella durmiente. Según el cuento que hayas elegido con tu grupo, vas a elegir un personaje de la historia, vas a describirlo brevemente, dibujarlo y decir cuál era su rol en el cuento (sujeto, objeto, destinatador, destinatario, ayudante u oponente).

Nombre del cuento escogido:

Nombre del personaje:

Descripción del personaje:

Dibujo del personaje:

Rol en la historia

Cuento La Lechuza blanca



Imagen tomada de pixabay.com (12/04/2016, 2017)

Érase una vez un pequeño pueblo de humildes cabañas de madera, rodeado de inmensos bosques de majestuosos abetos. Era una época remota en el tiempo, cuando todavía las gentes se alumbraban con candiles de aceite y se transportaban a lomos de sus caballos o en sus carromatos de madera tirados por los fuertes músculos de sus apreciados caballitos.

Caminando por entre sus callejuelas de tierra podíamos encontrarnos con el zapatero cosiendo los zapatos de cuero curtido, al herrero inundando las calles con el sonido del golpeteo de su martillo sobre el hierro incandescente o al panadero que regalaba unas mañanas de rico olor a hogaza de pan recién horneado, mientras el resto de habitantes cultivaban sus tierras y cuidaban de sus gallinas, cerditos, vacas y conejos, todo ello acompañado de las risas de los niños que correteaban jugando por todo el poblado al salir de la escuela.

TALLER
Escritura libre



Escritura libre (1) Un programa con la intención de escribir

Recordatorio: El propósito de la escritura libre es que el escritor esté relajado y pueda expresar todas sus ideas tal cual vienen a su mente sin preocuparse por la ortografía y la gramática.

1. Con tu grupo de trabajo vas a escribir un párrafo sobre las primeras ideas que se te ocurren de tu cuento, tal como se muestra en el siguiente ejemplo.

Ejemplo:

Tema: Los animales del bosque

Párrafo: Había una vez, un elefante llamado Rodolfo que tenía el sueño de ser el rey de la selva, pero tenía competencia, el León Arturo era el jefe del lugar y todos los animales lo respetaban en el lugar. Entonces se le ocurrió una idea, reunir a sus amigos para jugarle una broma a Arturo y que los demás animales vieran que no era tan rudo como parecía...

Ahora, teniendo en cuenta el ejemplo, elabora tu propio escrito libre con tu grupo de trabajo.

Tema: _____

Párrafo:

ROLES DE ESCRITURA

Escritora

Estudiante: _____



- Es el estudiante que escribe en la hoja el cuento según las ideas del grupo.

Editor

Estudiante: _____



- Es el estudiante que está pendiente de la ortografía y la gramática del cuento.

Crítico

Estudiante: _____



- Es la persona que formula las ideas del cuento y guía a la escritora en la escritura de la historia.

Líder del grupo

Estudiante _____

TALLER 6 ESTRUCTURA DE MI CUENTO



tomado de: <https://dipng.com/png/6359427>

- En este taller encontrarás preguntas que te ayudarán a realizar una planeación exitosa de tu cuento. Dialoga con tus compañeros todas las respuestas y participa en la actividad.

¿Cuál es el tema de la historia?

¿Cuáles son los personajes de la historia? realiza una pequeña descripción.

¿Quién es el protagonista o sujeto de la historia?

¿Quién es el destinador del cuento?

¿Quién es el destinatario del cuento?

¿Quién es el ayudante de la historia?

¿Quién es el oponente o villano del cuento?

¿Cuándo sucede la historia?

¿Dónde sucede la historia?

¿Cuál es la problemática del cuento?

¿Qué siente el personaje principal ante el problema?

¿Cómo se resuelve el problema en la historia?

¿Qué sucede al final de la historia?

El pequeño Colibrí

- En grupos, vas a leer el siguiente cuento llamado "El pequeño Colibrí", al finalizar la lectura, con tu grupo de trabajo, vas a subrayar todos los conectores que encuentres en la lectura utilizando diferentes colores.

El pequeño Colibrí



Imagen tomada de: es.osalouworld.com/ouantos/ouanto-vive-un-colibri/

Había una vez un pequeño colibrí que había perdido a toda su familia mientras volaban lejos huyendo de los días fríos de invierno. Desconsolado y sin fuerzas, el colibrí decidió guarecerse en una cueva oscura de la montaña. Entre ramas y hojas secas, el pobre animalito recordaba las palabras de su madre antes de partir: "Debes permanecer cerca de nosotros y no alejarte, o de lo contrario te perderás".

Pero nuestro amigo era muy entretenido, y mientras volaba cerca de su familia le llamaban la atención todo tipo de maravillas, desde el verde de los árboles hasta el azul del cielo. Sin embargo, aquella mañana mientras volaba en lo alto, el colibrí descubrió algo que no podía dejar de mirar, era un reflejo de luz, un destello a lo lejos en la tierra. Lleno de curiosidad, la pequeña ave decidió descender de las alturas para descubrir qué era aquello tan hermoso.

A medida que se acercaba, el colibrí pudo descubrir que se trataba de un río inmenso cuya agua era tan cristalina que enamoraba desde el primer instante. "¡Qué aguas tan hermosas!", repetía una y

- Después de subrayar los conectores, con tu grupo, vas a escoger cuatro, lo vas a escribir y vas a crear una oración con cada uno de ellos.

Escribe aquí los cuatro conectores que elegiste:

Escribe aquí las oraciones utilizando los conectores:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

TALLER 8
ESCRITURA DEL CUENTO

- Con tu grupo de trabajo, vas a escribir tu cuento teniendo en cuenta tu plan de trabajo y los temas vistos en clase. Así, el escrito debe tener: unos personajes (con sus respectivos roles), un espacio, un tiempo, un narrador, unas acciones claras, un inicio, un nudo y desenlace y el uso de conectores.




Recuerda que este cuento va a ser publicado en un blog para que los padres de familia puedan leerlo.

TÍTULO DEL CUENTO

INICIO:

Revisión del cuento

Con tu grupo de trabajo vas a calificar tu cuento. Así, de acuerdo a la pregunta, vas a marcar con una x en la carita que más se adecue a tu escrito según sea el caso. De este modo, la carita feliz significa que el cuento tiene todos los elementos de la pregunta, la carita del medio que faltan elementos por agregar y la carita triste significa que el escrito no tiene ninguno de los elementos señalados en la pregunta.

Revisión del cuento			
preguntas			
1. ¿Tu cuento tiene un sujeto o personaje principal?			
2. ¿Tu personaje principal tiene un objetivo u objeto?			
3. ¿Tu cuento tiene un destinatador?			
4. ¿Tu cuento tiene un destinatario?			
5. ¿Tu cuento tiene un ayudante?			
6. ¿Tu cuento tiene un oponente?			
7. ¿Tu cuento dice y describe el lugar donde se desarrolla la historia?			
8. ¿Tu cuento explica el tiempo transcurrido en la historia?			
9. ¿En el inicio del cuento describes a los personajes, el espacio y el tiempo de la historia?			
10. ¿En el nudo del cuento describes la problemática de la historia?			
11. ¿En el desenlace explicas como se resolvió la problemática y el final de los personajes ?			
12. ¿Tu escrito tiene más de cinco conectores?			

TALLER 9

Reescritura del cuento

Con tu equipo de trabajo, vas a escribir nuevamente tu cuento teniendo en cuenta los aspectos por mejorar que encontraste en la rúbrica.

Título del cuento

Inicio:

Nudo:

Desenlace:

Taller 10 retroalimentación entre pares

1. Vas a intercambiar tu cuento con el de alguno de tus compañeras, después con tu equipo de trabajo, vas a leerlo detenidamente.
2. Luego, con tu grupo de trabajo, vas a calificar el cuento de tus compañeras. Así, de acuerdo a la pregunta, vas a marcar con una x en el cuadro de la carita que más se adecue según el escrito de tus compañeras. De este modo, la carita feliz significa que el cuento de tus compañeras tiene todos los elementos de la pregunta, la carita del medio que faltan elementos por agregar y la carita triste significa que el escrito de tus compañeras no tiene ninguno de los elementos señalados en la pregunta.

Retroalimentación entre pares			
preguntas			
1. ¿Reconoces el sujeto o personaje principal del cuento de tus compañeras?			
2. ¿Comprendes el objetivo u objeto del personaje principal del cuento de tus compañeras?			
3. ¿Reconoces el destinatario del cuento de tus compañeras?			
4. ¿Reconoces el destinatario del cuento de tus compañeras?			
5. ¿Reconoces el ayudante del cuento de tus compañeras?			
6. ¿Reconoces el oponente del cuento de tus compañeras?			
7. ¿El cuento de tus compañeras describe el lugar en el que se desarrolla la			

Actividad 5

Cuento El bibliotecario

1. Con tu grupo de trabajo, vas a leer el siguiente cuento titulado "El bibliotecario" del autor Darío Levin. En los espacios en blanco identificados con una línea (_____) tendrás que escribir el conector que mejor se adecue a la oración. La lista de conectores es la siguiente:

CONECTORES:

1. así 2. mientras tanto 3. porque 4. y desde ese día 5. Entonces 6. al día siguiente

El bibliotecario



Imagen tomada de: <https://www.vestirelcolegio.com/imagenes/imagenes-100-ideas-para-lectura>

Quando yo era chico, mi papá me regaló un libro de tapas duras, con muchos colores. Se llamaba "El bibliotecario", y contaba la historia de un hombre que trabajaba en una gran biblioteca. Y claro, ¿dónde va a trabajar un bibliotecario si no es en una biblioteca, no?

Este hombre llamado Jorge, amaba mucho a los libros y sus historias. Leía y leía todo el día. _____ había aprendido todo lo que sabía. _____ un día perdió la llave de la gran biblioteca del pueblo, y no pudo entrar. Lo primero que hizo fue ir a buscar al cerrajero del pueblo para que lo ayudara. Pero la puerta no se pudo abrir: tenía una cerradura, tan dura, tan dura, que sólo un mago podría abrirla.

_____ fue a buscar un mago. Sin embargo, el maravilloso mago tampoco pudo abrirla. Llamó entonces a la policía, a los bomberos, a los maestros, a los forzudos, a todos los chicos del pueblo, para ver si entre todos podían abrir esa puerta gigante. Pero por más fuerza que hicieron, la puerta no se abrió.

_____ dentro de la biblioteca, los libros esperaban la llegada de los lectores, de los viajeros del mundo de las palabras. Querían contar historias. Cansados de tanto intentar y probar abrir esa puerta, todo el pueblo se sentó en la escalera de la biblioteca. Jorge se desesperó. No sabía qué hacer. Dijo:

—Me siento como la vaca Miranda, cuando no podía darle leche a sus terneros.

TALLER 11

Versión final del cuento

1. Con tu grupo de trabajo, vas a reescribir la versión final de tu cuento, la cual será leída por los padres de familia. Para esto, debes tener en cuenta los comentarios realizados por tus compañeras en el taller anterior.

Recuerda que el cuento debe tener:

- Un inicio, un nudo y un desenlace.
- Un narrador, un espacio, un tiempo, unos personajes y unas acciones.
- Un sujeto, un objeto, un destinatario, un destinatario, un ayudante y un oponente
- Conectores

Título del cuento

Inicio:

Nudo:

Desenlace:

ACTIVIDAD 7 Escritura



Imagen tomada de: <https://img.freemove.com/01/0001746/imagen-escritura-y-escritura>

- De manera individual vas a responder las siguientes tres preguntas sobre la escritura:

1. ¿Qué es la escritura para ti?

2. ¿Para qué sirve la escritura?

3. ¿Qué es un cuento para ti?

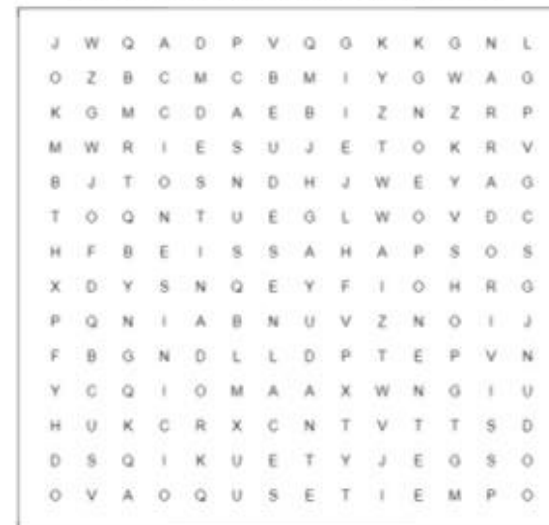
4. ¿Qué fue lo que más te gustó de escribir el cuento?

Actividad 7 El cuento

- 1) En la siguiente sopa de letra deberás encontrar 10 palabras correspondientes a conceptos abordados sobre el cuento.

El cuento

Encuentra las siguientes palabras en la sopa de letras:



www.educama.com

- | | |
|-----------|------------|
| Acciones | Ayudante |
| Desenlace | Destinador |
| Inicio | Narrador |
| Nudo | Oponente |
| Sujeto | Tiempo |

2) Después de encontrar y subrayar las palabras, vas a escribir el concepto que corresponda con las siguientes definiciones, tal como verás en el ejemplo:

El Cuento es una narración que combina la fantasía con la realidad en la cual participan humanos, animales o cosas.

- Las _____ son los acontecimientos presentados a lo largo de la historia, están conectados a los personajes.
- El _____ es la estructura de la narración donde se presenta la problemática de la historia.
- El _____ es el periodo temporal en el que transcurren todos los sucesos del relato.
- El _____ es el que relata los hechos de la historia, por medio de él podemos conocer la historia.
- El _____ es la parte inicial del texto en donde se conocen: los personajes, el tiempo y el lugar.
- El _____ es el rol que ocupa el protagonista o personaje central del cuento.
- El _____ es el que envía o motiva el sujeto para que logre conseguir el objeto.
- El _____ es el antagonista de la historia, el que dificulta al sujeto conseguir el objeto.
- El _____ es la parte en la cual se resuelve el conflicto.
- El _____ cómo su nombre lo indica, es la persona que ayuda al sujeto para poder alcanzar el objeto.

Taller final

1) En esta actividad vas a unir la imagen con su respectiva definición por medio de una línea, tal cual como se evidencia en el ejemplo.

educaplay

Juego de parejas
Autor: marcela garcia

	Es el momento en el que escribimos el cuento o nuestro escrito por primera vez.
	Son palabras que nos ayudan a conectar ideas alrededor de nuestro escrito.
	Es el proceso en el que escribimos un párrafo de manera continua sin preocuparnos de la ortografía y la gramática.
	Es el momento en el que realizamos correcciones y revisamos los aspectos que podemos mejorar del escrito.
	Es el proceso en el que escribimos y todo lo que se nos ocurre alrededor de un tema por medio de ideas.
	Es el momento en el que realizamos preguntas que nos ayudan a conocer de que se va a tratar nuestro cuento o escrito antes de escribirlo.