

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

**DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA EN LAS ESTUDIANTES DE  
3, 4 Y 5 GRADOS.**

**DÉRIKA TATIANA BAUTISTA PENAGOS.**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
JUNIO DE 2016**



**DESARROLLO DE LA ESTRUCTURA NARRATIVA EN LAS ESTUDIANTES DE 3, 4  
Y 5 GRADOS.**

**DÉRIKA TATIANA BAUTISTA PENAGOS.**

**ASESOR  
ROSA JULIA GUZMÁN.**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
JUNIO DE 2016**

**Contenido**

Agradecimientos .....	7
Contenido .....	8
Resumen.....	8
Abstract .....	9
Introducción .....	10
Planteamiento del problema.....	11
Antecedentes del problema .....	14
Justificación.....	16
Pregunta de investigación.....	18
Objetivo general .....	18
Objetivos específicos.....	19
Marco teórico .....	20
Qué es un cuento .....	20
El género narrativo .....	21
Estructura del género narrativo .....	22
Elementos del cuento .....	24
Los personajes .....	24
Tiempo.....	25
Espacio.....	26
La descripción.....	27
Los diálogos:.....	27
Temática interesante .....	27
Tiempo verbal en el cuento .....	28
La coherencia y la cohesión textual .....	29
Identidad como escritor en el proceso de producción textual .....	32
Tiempo para leer .....	32
Tiempo para planear .....	33
Tiempo para escribir .....	34
Tiempo para revisar .....	34
Tiempo para corregir/tiempo para reescribir .....	35
Tiempo para compartir .....	36

Tiempo para volver a escribir .....	37
Enseñanza para la comprensión (EPC) .....	37
Los Tópicos generativos .....	38
Metas de comprensión .....	38
Desempeños de comprensión .....	39
Valoración continua.....	40
Matrices de evaluación .....	42
Pensamiento visible y rutinas de pensamiento .....	44
Enseñanza de la escritura: Qué propone el Colegio y qué propone la Secretaría de Educación en Colombia. ....	45
Qué propone el Colegio:.....	45
Qué propone la Secretaría de Educación de Bogotá.....	48
Metodología .....	50
Enfoque de investigación .....	50
Alcance.....	51
Diseño de investigación .....	51
Población.....	52
El contexto en básica primaria en el área de la escritura.....	54
Muestra .....	55
Categorías de análisis .....	57
Instrumentos de recolección de información .....	58
Diario de campo.....	58
Matriz de evaluación .....	58
Textos de las alumnas.....	59
Rutinas de pensamiento .....	59
Plan de acción.....	59
Resultados y análisis de investigación .....	61
Conclusiones .....	144
Recomendaciones.....	153
Reflexión .....	155
Bibliografía .....	159



## **Agradecimientos**

En primer lugar quiero agradecer a Dios y a la vida por permitirme trabajar en lo que me apasiona, motivo por que tomé la decisión de hacer esta Maestría, pues creo firmemente en que debemos dar lo mejor de nosotros en cada cosa que hagamos y esta Maestría me ha ayudado a ser una mejor docente.

En segundo lugar quiero agradecer a mi familia, Camilo y María, quienes han sido mi apoyo incondicional en el transcurso de estos dos años de estudio y quienes, ni por un segundo, han dejado de creer en mí.

También agradezco a mis papás y a mi hermano por siempre estar a mi lado y respetar las decisiones que he tomado.

En tercer lugar le agradezco a Rosa Julia Guzmán, por ser mi asesora en esta investigación, pero más que eso, le agradezco el permitirme hacer este trabajo tomando la decisión desde el corazón, además por ser un gran ejemplo como profesional, una luchadora inalcanzable por mejorar la calidad de la educación de nuestro país y por dejarme ver y compartir conmigo su pasión por la enseñanza de la lectura y la escritura.

Y para finalizar, gracias al Colegio en el que trabajo, pues siempre permitieron que mi estudio fuera una prioridad.



## **Contenido**

### **Resumen**

Este trabajo muestra los resultados de la investigación realizada sobre las prácticas de enseñanza del desarrollo de la estructura narrativa mediante la implementación de diferentes elementos sugeridos por la Enseñanza para la Comprensión (EpC), como la creación de una Unidad Didáctica, las rutinas de pensamiento y las matrices de evaluación, y a su vez, cómo inciden estos elementos en la formación de escritores de cuentos de calidad. Se plantean algunas conclusiones como resultado de este proceso de investigación, en las que se describen aspectos importantes a tener en cuenta durante el proceso de formación de la escritura en alumnos de primaria, entre los que se destacan el acompañamiento permanente, el uso de rutinas de pensamiento y de matrices de evaluación.

**Palabras clave:** Escritura de cuentos, investigación en el aula, rutinas de pensamiento, matrices de evaluación

## **Abstract**

This project shows the results of the research made about the narrative structure development learning practices through the implementation of different elements suggested by Teaching for Understanding . Some of the elements that were used are: the creation of a Didactic Unit, thinking routines and evaluation matrices. Equally it was considered how these elements influenced in the formation of quality tale writers. As the result of this research process some conclusions are proposed. These conclusions describe important aspects to have in mind during the writing education process, of primary school students.

**Key words:** Writing tales, classroom research, thinking routines, evaluation matrices

## **Introducción**

Este trabajo de grado surge del interés, como profesora de español y literatura de los cursos segundo a quinto de primaria, de apoyar e incentivar el proceso de escritura en las alumnas buscando obtener mejores resultados en sus producciones del género narrativo, más específicamente en la escritura de cuentos.

EL problema que plantea esta investigación es la dificultad que presentan las estudiantes entre los 8 y 12 años en la escritura de cuentos que cumplan con los requisitos de calidad, acordes a su nivel; asimismo la falta de conciencia en el manejo de los criterios de evaluación en las etapas de planeación, ejecución y auto - revisión de sus textos; nace la preocupación de buscar estrategias de enseñanza para lograr la comprensión de la estructura narrativa, de los criterios que debe tener un cuento para que sea un escrito que cumpla con las cualidades para ser de calidad, así como del proceso que se debe llevar a cabo.

Esta investigación tuvo como fin contribuir a mejorar las prácticas dentro del aula, con miras a fortalecer en los estudiantes de primaria la formación de unas bases sólidas que garanticen la apropiación del proceso de la escritura; así como también proporcionar herramientas pedagógicas y didácticas al área de español basadas en el análisis de este estudio.

## Planteamiento del problema

*“Saber escribir tiene un valor incalculable en el ámbito académico, laboral y social. Gracias a esta habilidad podemos comunicar y dejar constancia de nuestras ideas y sentimientos, tanto para nuestros lectores como para nosotros mismos, ya que nos permite clarificar nuestros pensamientos y construir a partir de ellos.”*

Margarita Peon Zapata. (2008) INEE

El problema a investigar se identificó al observar que las estudiantes de tercero, cuarto y quinto grados presentan ciertas dificultades en la escritura de cuentos con la calidad esperada. Para las alumnas es complicado redactar un texto narrativo siguiendo la estructura y las características que plantea este tipo de escrito. Al igual, les es compleja la organización de sus ideas, la estructuración de la secuencia narrativa y de un párrafo.

Es muy importante que las alumnas desde temprana edad adquieran herramientas que al ser utilizadas de manera oportuna den como resultado escritos de calidad. Escribir, como afirma, (Sánchez 2009, p. 4) es “...un instrumento que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento. Constituye un proceso complejo en el que aparecen implicadas competencias de diferente índole, que permiten al sujeto elaborar un plan de acción en relación con un solo propósito comunicativo, y regular su realización mediante reglas y estrategias comunicativas.”

Es necesario promover el desarrollo de la estructura narrativa para que las estudiantes mejoren los procesos de expresión escrita acordes con su edad y grado escolar, así como otros tipos de comunicación con el mundo que las rodea.

El cuento es un tipo de texto narrativo comúnmente usado en los procesos pedagógicos de lectura y escritura durante la vida escolar. Según Kaufman y Rodríguez (2001, p.2) los niños cuando producen un cuento “lo que están aprendiendo es a: escribir y a narrar, de tal modo que se van aplicando las “pautas temáticas, estructurales y retóricas propias del relato literario. Podríamos, entonces decir que aprenden a construir narraciones literarias.”

Por otro lado, es importante planear y plantear los criterios con los que serán valorados los escritos de las alumnas; normalmente los docentes no tienen claros todos los criterios que se deben tener presentes al evaluar un escrito de un alumno; también desconocen los parámetros dentro de los que deben estar planteados estos criterios, ya que no se debe exigir lo mismo a un alumno de primer grado que a uno de cuarto grado, para esto se lleva un proceso y los criterios deben ir acorde a éste. A medida que el alumno comprende más, según el nivel en el que esté, más exigentes deben ser los criterios.

Es poco lo que se ha investigado sobre las posibilidades de escritura de textos narrativos que tiene un estudiante de primaria, lo que hace que los profesores no sepan qué pueden esperar de ellos y por lo tanto no pueden definir criterios de evaluación; en el mejor de los casos los docentes solo tienen el conocimiento de algunos criterios de evaluación y son ellos quienes los plantean; normalmente los alumnos no están al corriente de qué aspectos específicamente serán

evaluados; en la medida en que ellos no conozcan los criterios, no se podrá valorar con exactitud y equidad sus comprensiones, así lo afirma Stone (1999, p. 24) “Los criterios se hacen públicos para los alumnos, a quienes se da la oportunidad de aplicarlos y comprenderlos antes de que se los use para evaluar sus desempeños.”

Además, de acuerdo con lo planteado por Guzmán (2014, p117) en su artículo, “Recursos utilizados por los niños de tercer grado en la escritura de cuentos” otro de los aspectos para investigar este tema es “la evidencia de la falta de recursos de evaluación sobre la producción escrita, que respondieran de manera adecuada al nivel de los niños, puesto que usualmente los parámetros de evaluación utilizados, parten de la suposición de que el aprendizaje es algo que se va dando de manera sumativa, ignorando las organizaciones cualitativamente diferentes que se van dando a lo largo del proceso de aprendizaje, que se reflejan en el uso de recursos y estrategias que aparentemente pueden ser extrañas a los ojos de los profesores, pero que para el niños responden a una lógica particular.”

Fue por estas razones que se planteó la pregunta: ¿Cómo incide el uso de matrices de evaluación en la escritura de cuentos en niñas de 3º, 4º y 5º grados de un Colegio privado de Bogotá?

## **Antecedentes del problema**

Las investigaciones sobre el desarrollo de la estructura narrativa en escritores novatos y la forma como esta se evalúa son escasas; sin embargo, el material bibliográfico encontrado, muestra los estudios más significativos, como se presenta a continuación:

Los trabajos adelantados por Guzmán (2014, p. 106) quien ha hecho una exhaustiva investigación a partir de los textos que escriben niños de tercer grado de un colegio privado de Bogotá; parte del interés de indagar sobre “la evidencia de falta de recursos de evaluación sobre la producción escrita, que respondieran de manera adecuada al nivel de los niños...” el objetivo de este estudio era “dar cuenta de los elementos presentes en un cuento, escrito por niños de tercer grado, que pueden considerarse como de calidad y las distintas maneras en que los pequeños escritores hacen uso de dichos elementos en sus producciones”

Por otro lado se halla un estudio realizado por Juana Marinkovich Ravena (1999) de la Universidad Católica de Valparaíso - Chile, en el que se propone un tipo de evaluación que mida la competencia textual narrativa y su organización, en estudiantes de 6 y 12 años, con la intención de dar respuesta a la necesidad de entender cómo escriben los estudiantes el texto narrativo, ya que es un tipo de texto que está presente desde edad temprana en diferentes ámbitos de la vida de un niño.

Esmeralda Matute y Fernando Leal (1996) en un trabajo titulado “¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños?” proponen algunos criterios para evaluar la

coherencia en los textos de alumnos de segundo elemental a sexto grado. Igualmente muestran su preocupación porque los estudios encontrados sobre el tema se basan en escritos de adultos y para adultos, los que son puestos en práctica con estudiantes de colegio; por esto proponen establecer criterios propios para estas edades.

Asimismo la investigación realizada por Gladys Hortencia Chinga (2012), cuyo objetivo es describir el nivel de producción de textos narrativos de los estudiantes de 5to y 6to grado de educación primaria de una escuela de la ciudadela Pachacútec, Perú, la producción de textos fue evaluada por medio de un sub test llamado Prueba de Escritura (PROESC), además para la obtención de la calificación de los alumnos se tuvo en consideración cada una de las habilidades que comprenden tanto el contenido del texto como la coherencia y el estilo de la redacción. Al finalizar su investigación, Chinga (2012, p.50) concluye que “los docentes, deben realizar investigaciones para mejorar el trabajo pedagógico en las aulas, contribuyendo de esta manera a mejorar la calidad educativa, de modo que, los/las estudiantes se desenvuelvan de manera competente en la sociedad.”

De igual forma la investigación titulada “Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile” de los autores Sotomayor, Lucchini, Bedwell, Biedma, Hernández y Molina (2013), se basó en la descripción de la producción de narraciones escritas, según los criterios de adecuación a las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura narrativa y desarrollo de las ideas, con el objetivo de describir el desempeño de los estudiantes de instituciones rurales de 3º, 5º y 7º. Estos textos fueron evaluados mediante matrices desarrolladas y validadas en el marco del estudio. La



investigación sugiere que los estudiantes deben producir un sentido global en sus textos narrativos, ya que son pocos los recursos cohesivos que utilizan. La investigación también deja ver que los alumnos manejan la estructura narrativa básica, pero sus desenlaces no son llamativos o el conflicto está mal resuelto.

### **Justificación**

Saber escribir bien es una competencia necesaria para la vida. En muchas ocasiones los niños no logran plasmar las ideas en el papel como las imaginan o piensan, lo que conlleva a que no puedan transmitir sus pensamientos de forma escrita; este ejercicio de saber escribir es ineludible en las diferentes áreas dentro de la escuela; no solo es necesario escribir en clase de español sino en cada una de las materias; además es una competencia indispensable en otros ámbitos de la vida.

Por esta razón los docentes debemos investigar, estudiar y proponer estrategias con las cuales apoyemos a los estudiantes a la comprensión de este proceso y a la aprehensión de dicha competencia. De esta manera Kuperman, Grunfield y otros (2009 p.10) citados por Guzmán (2014, p.107) resaltan que “es importante analizar las producciones infantiles para poder advertir con mayor claridad, qué es lo que un niño está planteando cuando se plantea un problema de escritura, hacia dónde interviene el docente con el propósito claro de que ese niño pueda seguir progresando”

Esta investigación se desarrolló en la escuela primaria, logrando la adquisición de herramientas para que los niños estructuren su pensamiento y lo plasmen por escrito, con el objetivo de que el lector entienda lo que el autor quiso decir. Para esto es importante que los niños desde temprana edad realicen este ejercicio y sepan que se escribe para un lector, que no se escribe igual que se va pensado, sino que este pensamiento se organiza, se registra en el papel basándose en una estructura y cumpliendo con los requisitos que el tipo de texto exija, se lee y se auto corrige.

Asimismo este estudio buscó ofrecer un aporte teórico sobre la importancia de que los alumnos conozcan los criterios a ser evaluados al momento de escribir, también que sepan utilizar y aprovechar las matrices de evaluación para la construcción de sus textos y de esta forma adquieran herramientas para hacer sus escritos cada vez mejor y superarse haciendo una autoevaluación consciente y pertinente a sus escritos y además, saber oír la retroalimentación de sus pares y de su profesor. “...la evaluación tradicional atiende solamente a los aspectos más superficiales de la escritura, como la presentación y la ortografía” por esto es necesario hacer ver a los docentes, a partir de esta investigación, la importancia de incentivar a sus estudiantes “con estímulos que se generen a partir de la mirada particular sobre diferentes criterios de calidad para intervenir intencional y efectivamente en el desarrollo del proceso de los niños.” Guzmán (2014, p. 130)

Igualmente se espera beneficiar tanto al área de español y literatura de este Colegio, como al proceso académico de las alumnas, aportando nuevas estrategias para desarrollar y

fortalecer cognitiva y productivamente cada uno de los pasos que soportan la enseñanza y el aprendizaje de la estructura narrativa.

Finalmente, como afirma Guzmán (2014, p. 131) entre las conclusiones de su artículo “Recursos utilizados por niños de tercer grado en la escritura de cuentos” “Es muy importante seguir indagando cuáles elementos manejan los niños para producir textos de calidad... aunque no dominan conscientemente las estrategias de producción propias de escritores expertos, sí utilizan algunos recursos que les permiten estructurar un texto que genera una relación intersubjetiva propia de los textos literarios”

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo incide el uso de matrices de evaluación en la escritura de cuentos en niñas de 3°, 4° y 5° grados en un Colegio privado de Bogotá?

### **Objetivo general**

Explicar cómo las matrices de evaluación inciden en el desarrollo de la escritura de cuentos en estudiantes de tercero, cuarto y quinto grados de un Colegio privado de Bogotá.

### **Objetivos específicos**

- Analizar la calidad en la estructura entre los cuentos producidos por las alumnas de 3º, 4º y 5º de un Colegio privado de Bogotá.
- Analizar las herramientas pedagógicas utilizadas para desarrollar la escritura de textos narrativos en niñas de 3º, 4º y 5º de un Colegio privado de Bogotá.
- Establecer los criterios y los niveles de desempeño correspondientes a cada nivel (3º, 4º y 5º) para escribir cuentos de calidad a partir de las matrices de evaluación.
- Comparar las ideas que tienen las niñas sobre la escritura de cuentos de calidad y cómo se modifican por medio de uso de matrices de evaluación en cada uno de los grados.

## **Marco teórico**

En este marco teórico se exponen los conceptos fundamentales de cada una de las categorías de análisis que enmarca el proceso de la escritura de cuentos de calidad, al igual que se busca extender las posibilidades de apoyo pedagógico para cualificar el desarrollo de la escritura narrativa. Se expone el concepto de cuento según Fitzgerald (1992), el género narrativo, la secuencia en la estructura narrativa, las características de los elementos del género, el tiempo verbal en el que se escribe un cuento, las diferencias entre cohesión y coherencia y la teoría sobre la importancia de la identidad como escritor en el proceso de producción textual.

## **Qué es un cuento**

Para este trabajo se tuvo en cuenta el concepto de cuento, aportado por Jill Fitzgerald, quien ha estudiado e investigado este tema a fondo. De acuerdo con Fitzgerald (1989, p. 9)

Un cuento es un forma peculiar de texto narrativo que a veces tiene contenido que difiere del tipo de contenidos que se encuentran en otros tipos de discurso. Tiene una estructura o estructuras diferentes de las de la descripción y la exposición. Tiene tramas (o argumentos), personajes que interactúan socialmente y temas: puede tener una visión interna, variar de punto de vista y tener presagios o anuncios. Contiene un problema, un conflicto o ambas cosas, gira en torno de los objetivos de los personajes y tiene alguna clase de acción y resolución, con varios elementos relacionados temporal y causalmente.

Un cuento suele caracterizarse por palabras y frases estilísticas tales como “Había una

vez”, tiene valor como entretenimiento o valor literario por su calidad estética y suele evocar sensaciones afectivas como el interés, la sorpresa y el suspenso.

Adicionalmente Fitzgerald (1992, p.109) afirma que “los cuentos son cuentos porque hacen algo o satisfacen alguna necesidad o porque nos representan a nosotros mismos y a nuestras vidas de alguna manera importante.”

Ante dicha afirmación cabe agregar que para este autor el ser humano tiene la necesidad del cuento no solo porque se vea reflejado en él, sino porque el hombre, según Bruner, citado por Fitzgerald (1992, p. 109) tiene dos tipos de pensamiento, uno es el “natural” y otro el “narrativo” del que se desligan dos formas de narrar: La acción y la conciencia, los que están ligados ya que se narra lo que se hace y se sabe lo que se siente y piensa cuando se hizo. Dado que este trabajo se centró en el cuento, como una de las expresiones del género narrativo, a continuación se expone este tema.

### **El género narrativo**

“La narración es un género literario universal, por cuanto representa un modo primario de pensamiento, cuya función es preservar la cultura de una civilización.” (Bruner, 1988 citado por Mata 1992 p. 146). En esta misma perspectiva Kaufman y Rodríguez (2001) describen que “el hombre, al narrar, no sólo organiza su propia experiencia sino que, también, construye la memoria individual y social. La narración está presente en el mito, **el cuento**, la fábula, la

novela, la historia, las noticias policiales, está vigente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades, comienza con la historia misma de la humanidad, y es nada menos que la organización discursiva de la historia. Pero además de ser una forma de construir pensamiento, civilización, memoria, entre otros, la narración también sirve para expresar “lo emotivo, afectivo y visceral del ser humano” según Fitzgerald citado por Irwin, J. y Doyle, M. A. (comp.).

Conexiones entre lectura y escritura. “tenemos narraciones porque tenemos emociones y sentimientos y tenemos la necesidad de experimentarlos” (1992, p. 109) y ordenarlos.

### **Estructura del género narrativo**

Por otro lado, según T. A. van Dijk (1992 p.154) “el texto narrativo consiste en que este texto se refiere ante todo a acciones de personas, de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas”, asimismo “debe poseer como referentes como mínimo un suceso o una acción que cumplan con el criterio del interés.”

El autor llama a este suceso o acción “complicación,” y afirma que ante esta “complicación” debe generarse una “resolución” con lo cual hace referencia a la reacción frente a la “complicación”; para van Dijk (1992, p. 155) “una resolución puede ser tanto positiva como negativa: nuestra reacción ante otra acción u otro suceso puede tener éxito o fracasar, por lo que la narración puede acabar 'bien' o 'mal'”. Van Dijk (1992) explica en su libro “La ciencia del texto” que la “complicación” y la “resolución” componen un solo núcleo al que él denomina “suceso”, “cada suceso tiene lugar en una situación determinada, en un lugar determinado, a una hora determinada y en determinadas circunstancias.” Adicionalmente el autor denomina, a

aquella parte de la narración en donde se describen las condiciones, “marco”, a su vez el “marco” y el “suceso” conforman el “episodio” y la serie de “episodios” conforma la “trama”. El cuento siempre contará dentro de su estructura con un suceso, una resolución, una complicación, un marco, episodios y trama; para acercarse más a la conceptualización del cuento se debe desglosar cada uno de los componentes de su estructura, no solo con respecto al género narrativo, como fue expuesto anteriormente, sino también con respecto a sus propias características.

En el cuento, según Bruner citado por Guzmán (2014 p.111) “lo que le da unidad al relato es la manera como interactúan el conflicto, el personaje y la conciencia, para producir una estructura que tenga comienzo, un desarrollo y un final.” De la misma forma explica que el problema o conflicto nace cuando no se logran los propósitos de los personajes debido al contexto en el que estén situados.

Vale la pena aclarar que, así como Bruner nombra tres partes en la estructura de la narración, hoy en día los términos usados en el aula de clase y en los textos escolares, para enseñar la estructura narrativa, son: inicio, nudo y desenlace; las tres partes guardan una relación que puede ser “causal o temática.”

Los libros de texto escolares ofrecen explicaciones sobre cada una de las partes de la estructura del cuento:



**Inicio:** El autor inicia la historia, es en esta parte del escrito donde presenta la personaje(s) principal (les) e indica el tiempo y el lugar en donde se da inicio a la acción del personaje.

**Nudo:** Es el momento de mayor tensión de la historia que se está narrando. Ocurre algún hecho que transforma la situación inicial. El personaje principal se enfrenta a algún acontecimiento, normalmente un conflicto, que cautiva al lector.

**Desenlace:** Se restablece el orden del relato, la tensión cesa y el conflicto se puede resolver. En ocasiones el conflicto no se resuelve o no culmina como el lector lo esperaba.

Asimismo el cuento tiene elementos propios que lo caracterizan como texto del género narrativo, que se deben ir incluyendo en cada una de las partes que conforman la estructura de la narración.

### **Elementos del cuento**

Los cuentos se caracterizan por integrar ciertos elementos: Personajes, tiempo, espacio, descripciones, diálogos y hechos imaginarios. Cada uno de estos elementos cumple con una función dentro de la narración. En la medida que el escritor logre hacer una articulación de estos elementos en el nivel más avanzado alcanzará a producir cuentos de calidad.

### **Los personajes**

Vladimir Propp (2006) quien analizó una extensa selección de cuentos populares rusos, corroboró que en los cuentos “maravillosos” los personajes cumplen con la realización de

funciones que se llevan a cabo en la acción; esto no quiere decir que hay igual número de personajes y de acciones ya que una función pueden ser realizada por varios personajes o un personaje puede realizar varias funciones.

En estudios más recientes se plantea que los personajes dentro del cuento son la caracterización de personas; se pueden encontrar además de la persona vista como ser humano, animales, cosas y seres fantásticos. El personaje es un actor que se conecta por medio de hechos a otros personajes o a los elementos de la narración. (Garrido, 1993)

Los personajes se pueden clasificar entre principales o protagonistas y secundarios. Los personajes protagónicos son los que ejecutan las acciones más importantes durante la narración. Por otra parte, “la complejidad del diseño de los personajes y su capacidad para sorprender al lector han servido a E. M. Forster (1983) para hablar de personajes planos y redondos. Los primeros están poco elaborados... los redondos, poseen mayor abundancia de rasgos o ideas, se cuida mucho más su diseño interior y exterior...” Garrido (1993, p. 43)

### **Tiempo**

El tiempo en la narración indica el momento en el que suceden los hechos. Según los libros de los grados 4 y 5, el tiempo puede ser catalogado de dos formas: Cronológico y atmosférico. El tiempo cronológico se refiere al momento o al orden en el que suceden las acciones o los hechos. El tiempo atmosférico se refiere a las características climáticas del momento en el que suceden los hechos. En la narración el escritor puede describir o señalar los

dos tipos de tiempos, sin embargo siempre es necesario que se especifique el tiempo cronológico pues sitúa al lector en el momento en el que se desarrolla un acontecimiento.

Por otro lado, el tiempo de la narración es la forma en que se organiza el tiempo de la historia y tiene que ver con su estructura, con los vacíos temporales, con los cambios de tiempo y otros recursos como: Elipsis (no se relatan algunos hechos), pausa (se disminuye el ritmo con descripciones), digresiones (se introducen reflexiones), sumario (se resumen los hechos), y tiempo escena (los hechos se presentan en su duración real en diálogos y monólogos).

### **Espacio**

En el género narrativo se pueden diferenciar varias características dentro del espacio, puede ser único o múltiple, abierto o cerrado, puede ser descrito sencillamente o con variedad de detalles, también puede ser real o imaginario. Además, el espacio siempre tiene relación con la acción y con el o los personajes pues son quienes llevan a cabo la acción. (Garrido, 1993)

Con relación al tiempo y al espacio cabe resaltar que M. Bajtín propuso el término “cronotopo” para representar la unión del espacio y el tiempo, “constituyendo las coordenadas donde ocurren y se entrelazan las acciones y los personajes y elevando el espacio y el tiempo a la condición de protagonistas en la estructura narrativa” G. Lluch (2003, p.69) Para que el lector pueda situarse en el tiempo y el espacio en el que se desarrollan las situaciones de la narración es importante que se haga una descripción de estos elementos.

### **La descripción**

“Los signos de descripción caracterizan directamente a personajes, les sitúa en oposiciones directas de aspecto y de carácter (los rasgos en sí mismos, en su valor fisonómico) y están en relación con la función que desempeñan en el relato.” M<sup>a</sup> C. Bobes (1985, p. 508). Sin embargo el cuento no tiene largos fragmentos descriptivos. Lo importante en este género literario es narrar lo que está sucediendo. En el cuento se describe lo que se ajusta a caracterizar a los personajes, a situar al lector en los lugares donde ocurren los hechos, y como herramienta para mantener lo sorprendente y cautivador de la trama.

### **Los diálogos:**

El diálogo es la voz de los personajes, que se usa para destacar lo que sienten y piensan.

Normalmente con los diálogos se reduce la presencia del narrador y se destaca el papel del personaje. Onieva (1992, p. 202) afirma que los diálogos deben estar “subordinados a la trama al núcleo anecdótico del cuento”

### **Temática interesante**

Los cuentos están compuestos por la narración de un conjunto de acontecimientos (hechos, sucesos, actos, acciones) que se van desarrollando consecutivamente; dentro de estos acontecimientos el autor debe interesarse por sucesos interesantes que mantengan la tensión narrativa la cual logra captar la atención del lector; cabe resaltar la afirmación de Guzmán (2012, p.118) quien está de acuerdo con Van Dijk (1992) “el núcleo de una narración es la

presencia de un acontecimiento que se desvía de lo común, de la norma de lo cotidiano y por ello es interesante”

Además de estos elementos que identifican al cuento dentro de otros textos pertenecientes al género narrativo, existe otra característica fundamental que es el tiempo en el que se narran los hechos.

### **Tiempo verbal en el cuento**

Comúnmente los cuentos relatan hechos que han ocurrido tiempo atrás, por esta razón los verbos utilizados están conjugados en pasado, sin embargo Gema Lluch (2003) señala que en la secuencia narrativa, en la que se ordenan los acontecimientos cronológicamente, los tiempos verbales varían según la estructura del cuento.

En el inicio del cuento normalmente se emplea pretérito imperfecto, mediante el que el autor narra hechos que sucedieron en el pasado, “en la situación inicial el tiempo verbal predominante es el imperfecto con el valor descriptivo propio de los inicios del relato.” (Lluch 2003, p. 54) En el nudo y en el desenlace habitualmente se hace un cambio en la conjugación de los verbos y se escribe haciendo uso del pretérito indefinido. “Así lo señala Cervera, cuando afirma: En su determinación temporal el cuento implica pasado... Esto arrastra a la relación en tercera persona y al empleo sistemático del pretérito. Pero el pasado de los cuentos es indeterminado, y en ello difiere de la novela...» (1992: 114)” Albentosa & Moya (2001, p. 39)

El texto, a pesar del tiempo verbal en el que esté escrito, debe guardar una coherencia y cohesión para que éste tenga sentido y pueda ser interpretado por el lector.

### **La coherencia y la cohesión textual**

“La coherencia es una propiedad semántica de los textos o discursos basada en la interpretación de cada frase individual relacionada con las otras frases”. Van Dijk, (1998 p. 147)

La coherencia en un texto puede ser analizada de dos formas: Coherencia lineal y coherencia global.

Para Van Dijk (1996), la coherencia lineal o local existe cuando hay una relación semántica, mediante conjunciones o nexos, entre las proposiciones de las oraciones individuales, que contribuirán a dar continuidad al significado del texto. En otras palabras, la coherencia lineal es la que se logra mediante la relación entre las oraciones en el párrafo.

Cabe resaltar que en el texto de Van Dijk (1996, p 26) se explica que:

En una descripción semántica de la coherencia lineal de textos, hay que distinguir entre varios tipos de semántica. La semántica lingüística clásica tiene que ver principalmente con lo que se suele llamar el significado de expresiones verbales. Los significados, también llamados intenciones, son estructuras conceptuales atribuidas a palabras

(morfemas), grupos de palabras, cláusulas y oraciones. Una semántica intencional de textos, entonces, da cuenta de las relaciones de significados entre oraciones en secuencia.

Por otro lado, la coherencia global se refiere a las relaciones de significado entre conceptos evidentes en el texto y conceptos no evidentes. Para Van Dijk (1996) la coherencia global o como él también la nombra “macroestructura” de un texto, es el significado del texto en general, en el que todas las proposiciones deben relacionarse con tema del texto, las ideas en un párrafo tienen que estar relacionadas entre sí, además de ir aportando nuevos elementos a la idea principal del texto. Cuando los enunciados no aportan nada o se desvían del tema general se produce la fragmentación haciendo que se pierda la coherencia global en el escrito, es decir que el texto deja de ser comprensible. Se puede afirmar que la coherencia global la construye el escritor y es interpretada por el lector. Para que éste comprenda lo que el autor pretende comunicar el texto debe tener coherencia no solo global sino lineal.

Respecto a la cohesión, diferentes investigadores contemplan significados que enriquecen o confunden el concepto, sin embargo se toman como referencia los significados otorgados por Dixiel Lee Spiegel (1992, p.79) quien define la cohesión como “el conjunto de señaladores o indicadores de texto de estructura superficial que tienen que ver con la coherencia de un texto.” Asimismo Spiegel (1992, p. 79) cita la concepción de van Dijk y Kintsch (1983) quienes plantean que la cohesión se refiere a “manifestaciones gramaticales específicas que subyacen a la coherencia semántica”. Finalmente, como complemento de las dos acepciones anteriores, se toma el concepto de Halliday & Hasan (1976) citado por Spiegel (1992, p.80) “la cohesión se define como los rasgos lingüísticos de la estructura superficial de un texto que señalan las

conexiones entre oraciones y que, por lo tanto, ayudan a que una secuencia de oraciones se mantenga unida.”

Para el caso de esta investigación se tendrá en cuenta la cohesión gramatical.

“La cohesión gramatical es el uso de mecanismos que permiten sostener la cohesión durante todo el discurso (Serra, Solé, Bel y Aparici 2000; Ares 2008), con recursos como la sustitución, la elipsis, la referencia (términos de Halliday & Hasan. 1976), modalización y conjunciones (Serra Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000).” Ruiz (2011, p. 38)

1. Referencia: Es la forma en que algunas palabras del texto indican algún tipo de relación con otra parte del texto.
2. Sustitución: Son palabras que se usan para representar un mismo tema que ya ha sido mencionado con anterioridad en el texto.
3. Elipsis: Hace referencia a la omisión de palabras que se suprimen para evitar que haya una repetición dentro de una sola oración, con el fin de evitar que el texto sea repetitivo. Los elementos que se suprimen son obvios por el contexto del texto para el lector.
4. Conjunción: Son los marcadores que establecen una unión en dos o más oraciones.
5. Modalización: Son palabras que son utilizadas como recurso para dar cuenta de la figura o actitud de quien está escribiendo.

La coherencia y cohesión son elementos fundamentales y de gran importancia, que deben estar presentes durante todo el texto, para cumplir con la intención comunicativa del escritor.



Además de estos dos aspectos el autor debe realizar un proceso que en la producción de su texto contempla varios pasos como: lectura, revisión, autocorrección, entre otros, para transmitir, de la mejor forma posible, sus ideas al receptor como también ir formando su identidad como escritor en el proceso de creación.

### **Identidad como escritor en el proceso de producción textual**

Para esta investigación se tomó como base la información del artículo “Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos”, escrito por: Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2008), relacionado con el proyecto de investigación “Transformación de textos narrativos escritos por niños de 3° a 5° grado” financiado por Colciencias, la Universidad del Valle y la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Los autores Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010) proponen una estrategia para desarrollar el proceso de producción textual dividiendo el ejercicio de creación en 7 pasos en los que se plantea un tiempo específico para la ejecución y reflexión sobre la escritura del texto para cada autor. Los pasos son: Tiempo para leer, tiempo para planear, tiempo para escribir, tiempo para revisar, tiempo para corregir - reescribir, tiempo para compartir y tiempo para volver a escribir – reescribir.

#### **Tiempo para leer**

El primer paso de la estrategia propone la idea que el estudiante debe tener una experiencia previa de lectura de cuentos escritos por expertos, ya que se supone que estos

cuentan con los elementos y características propias de su género; por lo tanto los cuentos escritos por un experto funcionan como un modelo y ejemplo de creatividad, coherencia, calidad, entre otros aspectos importantes. Durante este proceso es importante que el docente guíe a sus alumnos para analizar las características, elementos, estructura, sentimientos y clasificación del cuento. Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010)

### **Tiempo para planear**

En la planeación del texto se debe tener en cuenta tres aspectos; primero se define sobre qué se quiere escribir o sobre qué se debe escribir, en segundo lugar se organiza el contenido teniendo en cuenta la importancia de la información o la estructura del género, y para finalizar “se establecen los objetivos para evaluar su calidad y la eficacia: qué se ha dicho y cómo se ha expresado.” (Bereiter & Scardamalia, 1987; Pressley & McCormick, 1995 citados por Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera 2010, p. 33).

“El proceso de planificación se nutre de la memoria y del contexto pragmático e incluye la definición de objetivos – tanto de los que se refieren a los acontecimientos como a los contenidos –, la generalización de ideas y su organización” (Flowers y Hayes 1980, 1981, citados por Calsamiglia y Tusón 1999, p. 82)

Mason, Harris y Graham (2002) recomiendan que en el proceso de planificación los estudiantes deben pensar, comentar y reflexionar, hacer preguntas tales como: ¿Quién es el personaje principal?, ¿Cuándo ocurre la historia?, ¿Dónde ocurre la historia?, ¿Qué hace el

personaje principal o qué quiere hacer el personaje principal?, ¿Qué hacen los otros personajes?  
¿Cómo es el final de la historia?, entre otras.

### **Tiempo para escribir**

Después de que los estudiantes han contestado las preguntas del paso anterior deben iniciar el proceso de escritura, en el que pueden comenzar apuntando todas sus ideas, respuestas o notas, los profesores deben promover el uso de estos apuntes para que los alumnos aprendan a planear su texto antes de comenzar a escribir. Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010)

Se ha comprobado que muchas de las dificultades en el aprendizaje de la escritura tienen su origen en un déficit de aprendizaje de los procesos de planificación (McArthur y Graham, 1987; Graham y Harris, 1992), es decir, en el alumno cuya escritura es ineficaz se descubre una ausencia total de planificación, una realización de la composición escrita a un nivel concreto, es decir, el alumno escribe directamente todo lo que le viene a la mente, en un borrador o en un primer ensayo del texto definitivo, por lo que el alumno se enfrenta a la tarea de la escritura sin diseñar un plan previo en un nivel abstracto, que tenga en cuenta las exigencias del tema, de la audiencia y de la organización del texto. Arroyo y Salvador (2005, p. 356)

### **Tiempo para revisar**

Los docentes deben animar a sus estudiantes a que revisen el primer borrador de sus escritos. Las investigaciones afirman que este proceso se denomina “monitoreo”, en que se realiza una revisión parcial y global del texto, además se examinan la estructura, la gramática,

ortografía, coherencia y el posible público al que va dirigido el escrito, es de gran importancia cumplir con este paso ya que es en el que se reflexiona sobre el cumplimiento de los objetivos y se replantean posibles correcciones. Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010)

“Una revisión global implica que los estudiantes sean capaces de establecer si la relación entre personajes, acciones, tiempo, espacio y acontecimientos se estructuran en la narración de un modo cohesivo. Cada vez que ellos encuentren un error deben indicarlo, a fin de hacer las correcciones.” Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010, p. 35)

### **Tiempo para corregir/tiempo para reescribir**

En este paso los estudiantes deben ser conscientes de su proceso metacognitivo; después de que ellos mismos han corregido su texto, su profesor les ha hecho una retroalimentación y han compartido con sus pares, pueden desarrollar una estrategia para replantear su escrito. Es el momento en que lo alumnos pueden solucionar los problemas encontrado en la revisión.

Así mismo Flórez, Arias y Guzmán (2006 p.126) afirman que:

El subproceso de revisión se da en la visualización de los ajustes de cada versión a los planes. Para este fin, es de gran ayuda la lectura propia y de otros del texto que se escribe, con el fin de poder ver el impacto y si se logra el objetivo de la redacción. En otras palabras, se trata de la observación y consecuente perfeccionamiento de las versiones del texto, sus arreglos de acuerdo con el plan y las relaciones mutuas que allí se generan.

### **Tiempo para compartir**

Después de que los estudiantes han hecho la respectiva revisión de su cuento pueden hacer un segundo borrador que los acerque aún más a los objetivos propuestos inicialmente. Este borrador puede ser compartido con sus pares. Según Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2008, p. 77)

...un resultado contundente fue que cuando la mayoría de los niños realizaron la revisión en forma individual, sus correcciones se enfocaron en aspectos gramaticales, ortográficos y de puntuación; sin embargo, después de la corrección de grupo, ellos descubrieron errores relacionados con la estructura de sus producciones y trataron de corregirlos.

De la misma forma, Yarrow y Topping (2001) citado por Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010) afirman que el grupo de niños que participaron en procesos en los que compartieron sus escritos con sus pares se mostraron más seguros, produjeron mayor cantidad de textos, con mayor extensión y con un vocabulario más completo; por el contrario los escritos de sus pares que no habían participados en este tipo de procesos no cumplieron con estas mejorías tan significativas durante el proceso del aprendizaje de escritura.

Del mismo modo Perry, Karen, VandeKamp, Mercer y Nordby (2002) citados por Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010, p.36) sugieren que:

...los profesores debieran ofrecer más oportunidades a los estudiantes para controlar los cambios, evaluarse y ser evaluado por otros. Ellos recomiendan dar confianza a los niños a través de un “acercamiento positivo” a los textos; por ejemplo, los profesores pueden

sugerir a los niños que se hagan preguntas, como:¿qué parte de mi historia me hace sentir orgulloso?, ¿Qué me gustaría compartir con mis pares? O simplemente, ¿cuál es la mejor parte de la historia que quiero compartir con mi compañero?

### **Tiempo para volver a escribir**

Posteriormente los alumnos con base en la retroalimentación de sus pares, docente y de su propia revisión deben comenzar a escribir la versión final de su texto.

Este proceso de escritura con sentido y con intención comunicativa, puede ser desarrollado de manera pertinente, dentro del marco de Enseñanza para la comprensión, aspecto que se presenta a continuación.

### **Enseñanza para la comprensión (EPC)**

El marco de la Enseñanza para la Comprensión parte de un propósito principal que es lograr que los estudiantes comprendan; por consiguiente es necesario definir qué es comprensión. Para David Perkins (1999, p.4) “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.” Asimismo Perkins y Blythe (1994 p. 5-7) afirman que “...la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva.”

Según lo dicho, el interrogante para el docente debería ser: ¿Cómo hacer para que los alumnos comprendan? La respuesta puede ser encontrada en la propuesta expuesta en el proyecto de Enseñanza para la Comprensión, en el que a partir del diseño de una Unidad Didáctica o Marco los profesores pueden planear y organizar los temas a desarrollar en sus clases, bajo los cuatro elementos que plantea la EpC: Tópicos generativos, Metas de comprensión, Desempeños de comprensión y Valoración diagnóstica continua.

### **Los Tópicos generativos**

Barrera y León (2014, p. 29), instructoras de los cursos en línea sobre la EpC de WIDE World y Fundacies, definen que “Los Tópicos generativos representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen comprensión. Los Tópicos generativos van a la esencia de cada disciplina y la organizan” Perkins y Blythe (1994. . 5-7) en su artículo “Ante todo, la comprensión” enfatizan en que los Tópicos generativos deben tener tres características indispensables “...centralidad en cuanto a la disciplina, asequibilidad a los estudiantes y la forma en que se relaciona con diversos temas dentro y fuera de la disciplina” Estas tres características proporcionan una ayuda al docente para que pueda identificar los tópicos, así orientar los temas de su currículo y potencializar el aspecto generativo de éstos.

### **Metas de comprensión**

“Las Metas de comprensión afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender. Mientras que los tópicos o temas generativos delimitan la materia que los estudiantes investigarán, las metas definen de manera más específica las ideas, procesos,

relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación.” Stone Wiske (1999, p. 16) en el marco de la EpC sugiere a los maestros que para estructurar las metas de comprensión pueden hacerse la pregunta “¿Qué es lo que más quiero que mis alumnos comprendan al final de del semestre o del año de clases?” asimismo al redactar la meta sugieren se inicie la oración: “Los estudiante comprenderán que...”

Adicionalmente las Metas de comprensión van ligadas a lo que en el Marco de la EpC se ha denominado las Dimensiones de la Comprensión. Cada una de las Metas debe estar dirigida a una forma de comprensión. Wilson (s.f. p.1), en su artículo “Las Dimensiones de la Comprensión”, afirma que “...la comprensión está conformada de un contenido o conocimiento (el qué), unos métodos (el cómo), unos propósitos (el por qué y para qué) y unas formas de comunicación. ...estas dimensiones se han constituido en una herramienta poderosa, que le ayuda a los maestros a articular con mayor precisión qué es lo que ellos quieren que sus estudiantes comprendan y así diseñar ambientes de aprendizaje para construir tales comprensiones.” Los docentes al plantear las Metas de comprensión deben tener claro hacia cuál dimensión o dimensiones están apuntando para así poder diseñar el siguiente elemento propuesto por la EpC llamado Desempeños de comprensión.

### **Desempeños de comprensión**

Los Desempeños de comprensión son un grupo de tareas y/o actividades que deben desarrollar los alumnos, el propósito de estos, es que los estudiantes comprendan aquello planteado en la Meta de Comprensión. Para que el maestro construya desempeños de



comprensión efectivos, Stone (1999, p. 20) enumera 5 criterios que deben ser tenidos en cuenta: “Los Desempeños de Comprensión se vinculan directamente con metas de comprensión, desarrollan y aplican la comprensión por medio de la práctica, utilizan múltiples estilos de aprendizaje y formas de expresión, promueven un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío y que son posibles de realizar y demuestran la comprensión.”

Además, en la puesta en práctica paulatina y secuencial de lo propuesto mediante los Desempeños de comprensión, el docente tiene la posibilidad de analizar y valorar los alcances de sus estudiantes en su proceso de comprensión. Es en este punto donde nace el interrogante de cómo saber qué van comprendiendo los alumnos, motivo por que el Marco de la EpC propone la Valoración continua.

### **Valoración continua**

“La Valoración continua se define como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza - aprendizaje para apoyar dicho proceso. Estos ciclos incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar la comprensión y cuenta con criterios y estándares claros y de calidad.” Barrera y León (2014, p. 31)

El objetivo de la Valoración continua debe ser impulsar la comprensión mediante la integración de los Desempeños de comprensión y la retroalimentación clara en cada uno de ellos; de esta forma el alumno podrá ir mejorando o fortaleciendo los siguientes desempeños. También,

según Eric Bondy y Bill Kendall (1999, p.109) “Los criterios para evaluar los desempeños deben reflejar las metas de comprensión de la unidad, es imprescindible articular esas metas si se desea elaborar un proceso fecundo de valoración continua.”

De esta manera la implementación de los elementos del Marco de la EpC ofrece a esta investigación una forma organizada y coherente de llevar a cabo todas las actividades propuestas con el objetivo de poder observar, paso a paso, el proceso de comprensión en los estudiantes.

De este modo, como concluyen Perkins y Blythe (1994 p. 5-7)

“¿No estamos hablando, básicamente, de buenas actividades? En verdad estamos hablando de la enseñanza con buenas actividades, pero con un poco más. Ese “más” es la contribución especial del presente marco. Aunque los profesores siempre han tratado de enseñar usando buenas actividades, dichos métodos con frecuencia no involucran desempeños de comprensión... Así que esta visión funcional de la enseñanza para la comprensión no tiene como objetivo una innovación radical que implique desechar lo que ya se hace. Su presunción no es “algo completamente nuevo y totalmente diferente” pero sí un definitivo “más y mejor”.

Por otro lado, una de las formas para realizar este proceso de educación continua, planteada por la EpC, son las matrices de evaluación con las cuales el docente puede hacer una realimentación detallada a su estudiante.

### **Matrices de evaluación**

Heidi Goodrich Andrade (1999 p. 1-2), experta en matrices de evaluación, define que “Una matriz analítica instruccional es usualmente un documento de una o dos páginas que describe variados niveles de calidad, de excelente a pobre, para una tarea específica. Es usualmente utilizada con una tarea compleja, como por ejemplo un proyecto a largo plazo, un ensayo o un trabajo de investigación. Su propósito es dar a los estudiantes retroalimentación sobre los trabajos que están en proceso de desarrollo y ofrecer una evaluación detallada de su producción final”.

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es proponer y evaluar estrategias para el uso de la matriz de evaluación como herramienta en los procesos de enseñanza en la producción de cuentos de calidad ¿Por qué la matriz de evaluación? La implantación de la matriz de evaluación busca que el docente - investigador tenga claros los criterios a evaluar así como los estudiantes, también saber en qué nivel se encuentran respecto a la elaboración de un cuento, según el grado que cursan.

Asimismo Guzmán (2012, p.37) afirma que “Las matrices de evaluación se constituyen en una de las posibilidades que plantea el marco de la Enseñanza para la Comprensión, de dar cuenta de lo que está comprendiendo el estudiante. Desde este marco se asume la valoración continua como el desarrollo de ciclos de retroalimentación que comparten maestros y alumnos centrados en el aprendizaje; su objetivo principal es apoyar al alumno a lo largo de este proceso.”

La afirmación de Guzmán permite resaltar que las matrices de evaluación hacen parte de la propuesta del marco de la EpC, permitiendo implementar uno de sus elementos como lo es la valoración continua. Las matrices de evaluación son el punto de partida para valorar las comprensiones alcanzadas por el alumno y asimismo son el punto de partida para la retroalimentación por parte del profesor, la evaluación entre pares y para su autoevaluación; respecto a esta última característica Heidi Goodrich (1999 p. 8) concluye, después de haber realizado una investigación en la que la mitad de los escolares de séptimo grado hizo uso de la matriz de evaluación, que “los estudiantes que utilizaron la matriz para valorar su propio progreso aprendieron más información que los estudiantes que no la utilizaron. Pude concluir que la autovaloración apoyada por una matriz estaba relacionada con el aumento del aprendizaje del contenido.”

Guzmán (2012, p.38) expone en su libro “Escritura académica en la universidad” que “Para posibilitar esta evaluación, y el consiguiente mejoramiento de cada uno de los criterios establecidos, se requiere que los niveles estén planteados con total claridad; de otra manera podría prestarse a más de una interpretación, generando confusión tanto en el profesor como en el estudiante.” Es importante saber establecer los criterios de evaluación y sus niveles en una matriz de evaluación; deben ser entendidos a la perfección tanto por el docente como por los estudiantes para que la matriz cumpla su objetivo que es el de permitir saber hasta dónde ha llegado la comprensión del alumno.

### **Pensamiento visible y rutinas de pensamiento**

Parte de las actividades propuestas en la Unidad Didáctica, (diseñada de acuerdo con los elementos de la EpC) son las rutinas de pensamiento. Con su implementación se pretende: hacer visible el pensamiento de los estudiantes, recolectar información, con la cual se pretende analizar el proceso de comprensión y recopilar evidencias sobre qué y cómo piensan los alumnos respecto a todo el proceso que se llevará a cabo para responder a la pregunta ¿Cómo incide el uso de matrices de evaluación en la escritura de cuentos en niñas de 3º, 4º y 5º grados de un Colegio privado de Bogotá?

Respecto al concepto de pensamiento visible D. Perkins (s.f.) afirma que “El pensamiento es básicamente invisible...En la mayoría de los casos el pensamiento permanece bajo el capó, dentro del maravilloso motor de nuestra mente... Afortunadamente, ni el pensamiento, ni las oportunidades para pensar, necesariamente deben ser invisibles como frecuentemente lo son. Como educadores, podemos trabajar para lograr hacer el pensamiento mucho más visible de lo que suele ser en el aula. Cuando así lo hacemos, estamos ofreciendo a los estudiantes más oportunidades desde donde construir y aprender.” Según lo que expone Perkins los docentes deben poner en práctica actividades con las cuales se logre hacer el pensamiento visible; una de las propuestas del marco de la Enseñanza para la Comprensión para llegar a ver el pensamiento de los educandos son las “Rutinas de Pensamiento.”

“Las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma.”

Perkins (s.f.) Además A. Salmon (2009) confirma que “El pensamiento involucra varias estructuras del cerebro. De igual manera al escuchar, hablar, leer o escribir, utilizamos varias áreas del cerebro, incluidas aquellas que tienen que ver con la memoria y las emociones, entre otras. Las investigaciones (Bialystok, 2007; Roskos y Neuman, 2003; Shonkoff y Phillips, 2000; Tabors y Snow, 2003) demuestran que cuando se estimula el pensamiento en los niños, estos desarrollan, de modo natural, tanto el lenguaje oral como el escrito” Es por estas razones que esta investigación hace uso de las rutinas como estrategia para hacer visible el pensamiento de los estudiantes y mediante éstas pretende obtener información que permitan llegar a conclusiones sobre el proceso de escritura y la implementación de matrices de evaluación conocidas por el alumno durante la elaboración de su escrito narrativo.

Por consiguiente, es importante abordar los temas para la enseñanza de la escritura que propone la Institución y la Secretaría de Educación.

### **Enseñanza de la escritura: Qué propone el Colegio y qué propone la Secretaría de Educación en Colombia.**

#### **Qué propone el Colegio:**

El área de Español y Literatura del Colegio en el que se realizó este estudio, propone respecto a la enseñanza de la escritura en los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, que las alumnas comprendan, interpreten y produzcan diferentes tipos de textos; esto implica que el

docente debe conducir a sus estudiantes para que comprendan y asienten en la práctica aspectos referentes a la forma, los conceptos e interpretación de cada tipo de texto para así potencializar la capacidad en la producción textual. “En los diferentes grados se espera que las estudiantes produzcan diversos textos que evidencien el uso apropiado de los niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico)”

El área de Español plantea que para el proceso de escritura los docentes deben ofrecerle a sus alumnas diferentes actividades y escenarios con la finalidad de que ellas comprendan la importancia de la escritura en sus vidas como forma de comunicación con el mundo que las rodea; de la misma forma llevarlas a interiorizar y valorar la necesidad de hacer este proceso lo mejor posible para que así sus ideas puedan ser entendidas y sus escritos puedan cumplir con la misión de comunicar lo que sienten, piensan u opinan.

Asimismo el Departamento de Español enfatiza en que para llegar a producir un texto coherente se debe enseñar a las estudiantes a desarrollar 6 etapas: Planificación, redacción, auto revisión, revisión del docente, verificación del docente, producción final; cada profesor de español<sup>1</sup>, debe velar por que sus alumnas pongan en práctica estas 6 etapas para que adquieran un método y estrategias que los fortalezcan y faciliten sus procesos de redacción.

---

<sup>1</sup> El departamento de Español plantea que este proceso no solo se debería llevar a cabo en las clases de español sino que debería ser exigido por todas las áreas, para apoyar el proceso escritural desde diferentes materias y saberes.

En cada uno de los cursos las alumnas aprenden diferentes tipos de textos; el género que a esta investigación le compete es el narrativo y específicamente el cuento. Respecto a este género literario los planes curriculares están diseñados de la siguiente forma:

Tercero Elemental: La alumnas deben haber comprendido los elementos básicos del cuento (Lugar, tiempo, inicio, nudo y desenlace y personaje principal) y reconocerlos en un escrito; asimismo deben producir cuentos en los que incluyan coherentemente estos elementos.

Cuarto Elemental: La alumnas deben haber comprendido los elementos del cuento (Personajes, lugar, tiempo, tema, estructura, diálogos y descripciones) y reconocerlos en un escrito, asimismo deben producir cuentos en los que incluyan coherentemente estos elementos.

Quinto Elemental: La alumnas deben haber comprendido los elementos del cuento (Personajes, lugar, tiempo, tema, estructura, diálogos, descripciones y tipos de narrador), reconocerlos en un escrito, asimismo deben producir cuentos en los que incluyan coherentemente estos elementos. También deben haber comprendido la clasificación de los cuentos (Aventuras, misterio, fantástico, etc.) y deben tener conocimiento de obras y autores reconocidos.

Finalmente, lo que en la clase de español se pretende en estos grados, en el ámbito de la escritura es la comprensión y la puesta en práctica que encierran la forma (letra, signos de puntuación, reglas ortográficas etc.), las características de los distintos tipos de textos (formato,



estructura, extensión, etc.) y la intención (interiorizar en el alumno la importancia de la escritura como forma de relacionarse con el mundo)

### **Qué propone la Secretaría de Educación de Bogotá**

En el desarrollo del Plan Sectorial de Educación 2012-2016 “Educación de calidad para todos y todas”, la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2012) en el área de Humanidades - Lengua Castellana propone 5 ejes: “Procesos de construcción de sistemas de significación; procesos de interpretación y producción de textos; procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje (el papel de la literatura), interacción; principios de la interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y procesos de desarrollo del pensamiento.”

El eje de procesos de interpretación y producción de textos hace referencia a “la comprensión, interpretación y producción de textos y a las habilidades relacionadas con ello.” La malla curricular para el área de Humanidades – Lengua Castellana propone que la función de la escritura es “la expresión y divulgación como una responsabilidad de toda la escuela.” y plantea la organización general del aprendizaje esencial de la escritura para ciclos 2 y 3: (equivalente a 3 y 4 grados) es:

Ciclo 2 (equivalente a 3 y 4 grados)

- “Comprender que la escritura es un proceso complejo que requiere el conocimiento y uso de diversas estrategias.
- Identificar cómo se escriben diversos tipos de textos y escribirlos.

- Usar diferentes técnicas, procedimientos o representaciones para organizar y/o interpretar la información.
- Analizar la situación comunicativa para determinar qué y cómo escribir, planear el texto, revisarlo y escribir varias versiones.
- Reflexionar acerca del sistema escrito a partir de sus propias escrituras y las de otros.
- Regular el proceso de escritura, uso del lenguaje propio de cada área, apropiación de los conceptos y un uso más amplio y preciso del léxico.
- Producir diversos tipos de textos escritos convencionales, reflexionando sobre sus aspectos formales: ortográficos, de estructura y de contenido.”

### Ciclo 3 (equivalente a 5 y 6 grados)

- “Reconocer la escritura como un proceso que contribuye al desarrollo de la comunicación, la expresión, la interacción y los procesos de pensamiento.
- Identificar las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, gráficas, capítulos, organización, etc.
- Valorar y aprender de las producciones textuales propias y de los demás.
- Contribuir al desarrollo de procesos de comunicación, de expresión, de interacción y de desarrollo de procesos de pensamiento.”

## **Metodología**

### **Enfoque de investigación**

El enfoque de esta investigación es cualitativo, dado que está encaminada a explicar cómo desarrollar un proceso de escritura de cuentos, en estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria, teniendo en cuenta la implementación de una matriz de evaluación con la cual se pretende establecer criterios de valoración para apoyar el transcurso valorativo que el docente debe hacer de su estudiante, así como de hacer partícipe al alumno aquellos criterios con los que se valorará su proceso de comprensión de la escritura de cuentos.

Además, se busca innovar a través de un trabajo dinámico por medio de la implementación de la Unidad Didáctica creada para poner en práctica los elementos propuestos por el marco de la Enseñanza para la Comprensión y trabajar con estrategias colaborativas y rutinas de pensamiento que permitan hacer visibles las comprensiones de los estudiantes.

Respecto a los anterior Mariane Krause (1995, p. 21) afirma que: “La metodología cualitativa se refiere, entonces, a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico.”

## **Alcance**

El alcance de esta investigación es interpretativo, descriptivo y transformador.

Su alcance es interpretativo ya que se pretende analizar la realidad de un problema en el aula de clase mediante la implementación de una estrategia didáctica apoyada en diferentes instrumentos con el fin de recopilar datos que serán interpretados para llegar a conclusiones y recomendaciones que permitan desarrollar y alcanzar mejores resultados en las comprensiones de los estudiantes. Asimismo esta investigación tiene un alcance descriptivo, pues se analizarán los diferentes procesos que se llevaron a cabo para implementar la matriz de evaluación, como el resultado del uso de éstas en el proceso valorativo del profesor y las construcciones de los alumnos. Por último, también tiene un alcance transformador porque su objetivo de aplicación es transformar procesos dentro del aula buscando beneficiar la comprensión del estudiante y la forma de evaluar sus avances mediante criterios claros y específicos.

## **Diseño de investigación**

El diseño de esta investigación es investigación – acción puesto que se ha identificado un problema en el aula, que se deriva de varias dificultades que enfrenta un estudiante al escribir un cuento.

Esta investigación plantea soluciones para el problema, anteriormente planteado, por medio de acciones como la puesta en práctica de los elementos que propone la EpC, rutinas de

pensamiento, creación e implementación de una matriz para valorar la escritura de cuentos y el análisis de cada uno de estos procesos.

## **Población**

Las características de los contextos pedagógico y didáctico de aprendizaje y desarrollo, en este Colegio son relevantes para el abordaje de la intervención propuesta, en la investigación sobre ¿Cómo incide el uso de matrices de evaluación en la escritura de cuentos en niñas de 3°, 4° y 5° grados de un Colegio privado de Bogotá?

El Colegio, fundado en 1963, se crea como respuesta a la necesidad que vio su fundadora de formar niñas capaces de aportar al desarrollo de su país. Pertenece al sector privado; a partir del año 1996 se constituye en una Fundación sin ánimo de lucro. Es un colegio femenino, cuenta con 230 alumnas y 34 profesores.

El enfoque pedagógico del colegio parte del concepto de persona como proyecto en construcción permanente, respetando y resaltando las diferencias entre individuos. El Colegio apunta al desarrollo integral de sus alumnas, por ello los diferentes saberes, habilidades y competencias son igualmente importantes; busca el equilibrio entre la competitividad y la capacidad para ser felices, por medio de los valores propios y del catolicismo, en un mundo complejo y versátil.

El Colegio propone en su currículo la transversalidad entre las diferentes áreas buscando desplegar las competencias básicas que enfatiza el PEI, las cuales son: Interpretativa, argumentativa y propositiva; sin dejar atrás y otorgándole la misma importancia al desarrollo de habilidades básicas para el manejo de la información, los recursos, la apropiación de valores y actitudes de las alumnas en diferentes situaciones. Los logros que debe alcanzar el estudiante, propuestos en el plan de estudios, están enfocados hacia la búsqueda del progreso de las competencias básicas.

Se pretende que la alumna aprenda a interpretar, argumentar y proponer mediante estrategias que fomenten la creatividad, la reflexión y la investigación en las experiencias proporcionadas para que se dé un aprendizaje. En el Colegio se hace énfasis a los profesores, en que las actividades realizadas en el aula tengan como finalidad enlazar aprendizajes previos con los actuales para que los estudiantes valoren la importancia de éstos, explicar al alumno el propósito de la actividad y lo que se quiere lograr con ella. Cada maestro tiene la autonomía de evaluar a sus alumnos de la forma que crea conveniente para obtener la información necesaria, con la cual pueda hacer un análisis exhaustivo del progreso de sus estudiantes respecto a las competencias básicas exigidas por el currículo y mediante la cual realice una retroalimentación sobre las fortalezas y debilidades a cada uno de sus educandos.

### **El contexto en básica primaria en el área de la escritura.**

El Colegio en el área de escritura, en los cursos de primaria, se enfoca en la producción textual, en la diferenciación e interpretación de los diferentes textos narrativos e informativos y en el análisis de la estructura de cada uno de éstos, queriendo que las alumnas al culminar la primaria, hayan desarrollado fortalezas en la escritura de textos del género narrativo. Con ello se pretende que adquieran herramientas para organizar sus ideas y plasmarlas en el papel, cumpliendo con las reglas básicas de un escrito, como lo son la ordenación de la estructura narrativa, redacción, secuencia lógica y reglas ortográficas, además de buscar que las alumnas interioricen que se escribe para un lector.

En 3°, 4° y 5°, cursos en los que se hizo esta investigación, se ha evidenciado que generalmente a las alumnas se les dificulta escribir con intención comunicativa o para un lector, la organización de sus ideas al momento de escribir un cuento, estructurar y hacer separación de párrafos, la lectura de su escrito y asimismo la autocorrección de sus producciones. Igualmente se han encontrado fortalezas tales como su creatividad, entusiasmo por escribir y compartir sus escritos a sus compañeras y un gusto hacia el tipo de narración como lo es el cuento.

## **Muestra**

Para recolectar la información, con la cual se hizo el análisis para concluir esta investigación, se tomaron como muestra los escritos y rutinas de pensamiento elaborados por 8 niñas de cada curso, quienes fueron escogidas bajo los siguientes criterios:

- Tres alumnas con los mejores resultados en la asignatura de español durante el I y II bimestres.
- Tres alumnas con los resultados más bajos en la asignatura de español durante el I y II bimestres.
- Dos alumnas con resultados medios en la asignatura de español durante el I y II bimestres.

La razón por la cual se toman como muestra los resultados del proceso de 8 alumnas es que 5° cuenta con este número de niñas en total y de esta forma se iguala la cantidad de niñas para que cada nivel tenga el mismo número de muestras.

De esta forma el grupo de las ocho estudiantes escogidas en tercero elemental está conformado por niñas entre los 8 y 11 años; se caracterizan por tener dificultades con la expresión de sus ideas por escrito, por no hacer uso de mayúsculas y de los signos de puntuación que ya han aprendido. En tercer grado se refuerzan las reglas de la acentuación de las palabras agudas hasta IV bimestre.



El grupo escogido en cuarto grado está conformado por niñas entre 9 y 12 años de edad, quienes generalmente muestran gran interés y agrado por escribir, les gusta ser creativas y sorprender a sus compañeras y profesoras con sus escritos. Se preocupan por el uso adecuado de las tildes y la forma correcta de escribir las palabras pues constantemente preguntan cómo se escriben las palabras cuando no saben. En este grupo se encuentra una alumna con un grado bajo de dislexia lo cual afecta su proceso de escritura.

Por último, el grupo de quinto grado cuenta con 8 niñas que están entre 10 y 13 años de edad. Las estudiantes de este curso se caracterizan por ser disciplinadas y responsables con su proceso de aprendizaje; asimismo se observa afinidad con la escritura.

En estos tres cursos el currículo propone que durante el primer bimestre se enseñe todo lo referente al género narrativo (la intensidad y profundización del tema es relativa al grado); y en el transcurso del segundo bimestre los diferentes escritos que pertenecen al género narrativo. Durante estos meses, según el curso, se espera que no solo entiendan los conceptos y reconozcan las características del género, sino que produzcan textos en los que evidencien que han comprendido la importancia de generar un escrito que cumpla con las características de todo aquello que se les ha enseñado.

## Categorías de análisis

Las categorías de análisis cumplen con la función de organizar y explicar los conceptos generales y lo que se desglosa de cada uno de ellos, como también los instrumentos que se utilizaron para recopilar información.

Las categorías de análisis que se tuvieron presentes en esta investigación son:

TABLA 1  
*Categorías de Análisis*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<b>ELEMENTOS DEL CUENTO</b>	Personajes	Presentación de personajes.	Diario de campo
	Tiempo	Especifica el tiempo de los hechos. Mantiene una secuencia cronológica.	Textos de las alumnas
	Espacio	Especifica el espacio o los espacios donde ocurren los hechos.	Matrices de evaluación
	Descripciones	Riqueza en la descripción de escenarios.	Rutinas de pensamiento durante la actividad
	Diálogos	Hace uso de diálogos.	Unidad didáctica
	Temática interesante	Narra un hecho interesante que despierta el interés en el lector	
<b>COHERENCIA Y COHESIÓN TEXTUAL</b>	Coherencia global	Articulación de párrafos Uso de conectores lingüísticos/temáticos	
	Coherencia lineal	Unidad temática Relación semántica entre oraciones Uso de signos de puntuación	
	Cohesión gramatical	Uso de los elementos cohesivos Secuencia entre oraciones Uso adecuado del vocabulario	
<b>TIEMPO VERBAL</b>	Uso del pasado para escribir el marco del cuento.	Hace uso del pretérito imperfecto para escribir el marco de la narración.	
	Uso del pasado para	Hace uso del pasado indefinido	

	señalar los sucesos del cuento.	para escribir los sucesos de la narración	
<b>IDENTIDAD COMO ESCRITOR EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	Tiempo para leer	Lectura de cuentos de autores expertos	
	Tiempo para planear	Apuntes de planeación	
	Tiempo para escribir	Primer borrador	
	Tiempo para revisar	Revisión y retroalimentación propia, de pares y del docente	
	Tiempo para corregir – reescribir	Primer borrador con correcciones	
	Tiempo para compartir	Lectura de segundo borrador y retroalimentación	
	Tiempo para volver a escribir – reescribir	Circulación de textos. Libro construido por cada alumna.	

### **Instrumentos de recolección de información**

#### **Diario de campo**

Los diarios de campo se utilizaron como un instrumento en el que el docente recopiló sus observaciones mediante el registro de todo aquello que dijeron o hicieron los alumnos en cada una de las actividades propuestas en el plan de acción.

#### **Matriz de evaluación**

Es un formato de valoración que permitió analizar cada una de las categorías que hacen parte de la producción de un cuento. Cada criterio ayudó a retroalimentar las debilidades o fortalezas alcanzadas por cada estudiante.

### **Textos de las alumnas**

Los textos de las alumnas son las producciones que cada una de ellas realizó. El primer texto fue realizado en febrero; para este texto solo se les dio la indicación de escribir un cuento de tema libre. Se recogieron otros textos escritos por ellas, en los que se implementó el uso de la matriz por parte de las alumnas y del profesor, también se recogieron cada una de las versiones que ellas realizaron sobre su texto base.

### **Rutinas de pensamiento**

Es la forma de hacer visible el pensamiento de las alumnas. Mediante estas rutinas se recopilaron anotaciones realizadas por las alumnas con las que se pudo analizar lo que ellas piensan sobre un concepto o tema y también permitieron ver sus comprensiones. (Ver Anexos 1 – 5)

### **Plan de acción**

Esta investigación cuenta con dos intervenciones. La primera se realiza con el fin de recopilar un escrito “espontáneo” elaborado por las alumnas de los grados 3, 4 y 5; estos textos se analizaron para después realizar una comparación con los textos que sean producidos en las sesiones propuestas en la Unidad Didáctica.

La primera intervención se llevó a cabo en el mes de febrero de 2015, con cada uno de los grados, en la cual las alumnas escribieron un cuento, bajo una única indicación del docente-

investigador que fue: “Escriban un cuento de tema libre.” El docente-investigador registró las observaciones y dudas presentadas por parte de las alumnas en un diario de campo.

Del primer texto “espontáneo” fueron recopilados: 8 cuentos en 3º, 8 cuentos en 4º y 8 cuentos en 5º. Los escritos fueron analizados individualmente, se contaron los errores encontrados en cada uno de los criterios de la Tabla de Errores (Ver Anexo 7). Después se sumaron los errores para obtener resultados de cada grado, para poder hacer una comparación de los resultados de los tres grados en los que se intervino. Es decir que estos textos sirvieron para hacer el diagnóstico de la escritura de las estudiantes. A partir de este diagnóstico inicial, se generó la primera matriz de evaluación que hace parte de la investigación (Ver Anexo 6). Es necesario aclarar, que ésta pudo ser modificada de acuerdo con las necesidades de cada uno de los grupos estudiados en esta investigación.

Para la medición de los de los escritos realizados para la prueba diagnóstica se realizó una tabla en la que se llevó un registro de errores gramaticales, ortográficos, utilización de los elementos del género narrativo, entre otros. (Ver Anexo 7)

Por otro lado, la segunda intervención es la propuesta en la Unidad Didáctica (Ver Anexo 8), que se llevó a cabo desde el mes de mayo de 2015 hasta el 26 de noviembre de 2015. En todos los cursos se desarrollaron las actividades propuestas en la Unidad Didáctica para después comparar tanto lo sucedido a lo largo del proceso, como los resultados obtenidos no solo

por grados, sino la comparación entre éstos y para poder analizar los avances que se presentan a medida que la alumna es promovida de curso.

## **Resultados y análisis de investigación**

### **Análisis de la calidad en la estructura entre los cuentos producidos por las alumnas de 3°, 4° y 5° de un Colegio privado de Bogotá.**

Análisis de cuentos (Primer cuento (Febrero 2015))

En primer lugar se les pidió a las niñas que escribieran un cuento de tema libre para recopilar la muestra de escritos antes de desarrollar la Unidad Didáctica y de esta forma poder realizar una comparación entre este texto espontáneo y la versión final del cuento escrito durante la implementación de la Unidad Didáctica.

Las alumnas de 3°, 4° y 5° contaron con 2 horas para escribir este texto; las 24 estudiantes entregaron su cuento finalizado, ninguna alumna necesitó más tiempo para terminar su escrito. Durante estas dos horas la única instrucción que el docente dio fue hacer un cuento del tema que ellas eligieran. Al comienzo de la actividad algunas niñas hicieron preguntas como: ¿Debemos dividirlo en inicio, nudo y desenlace? ¿Debe ser largo o corto? ¿Lo puedo hacer en esfero o en lápiz? ¿Puedo escribir lo que hice en estas vacaciones? A estas preguntas la profesora se limitó a responder que debían escribir su cuento de la forma que ellas creyeran que debían hacerlo.

El análisis de estos cuentos se realizó con una matriz (Ver Anexo 6) con la que se hizo un conteo de los errores presentados en los textos.

### **Análisis Tercer grado.**

Los textos de las alumnas de tercer grado tienen en promedio 185 palabras. (Para ver algunos cuentos de las alumnas de tercero Ver Anexos 9 – 11).

Entre las 8 alumnas escogidas para la muestra en tercero de primaria se evidenció que 2 de ellas no escribieron un inicio coherente, no incluyeron ni el tiempo ni el lugar en los que suceden los hechos de la historia. Todas las niñas escriben en el nudo, un conflicto que afronta el personaje principal; asimismo todas las estudiantes redactaron en el desenlace cómo el personaje principal soluciona el problema.

Los temas de los cuentos de tercero son cotidianos, ninguno de los textos recurre a elementos para llamar o despertar la emoción del lector. Por otro lado, una alumna no escribe el título de su cuento, 7 niñas sí lo escriben pero son títulos poco llamativos en los que normalmente nombran al personaje principal de la historia. Las 8 niñas incluyeron más de un personaje en su historia, sin embargo no hacen descripción del personaje principal. Una alumna no incluye el lugar donde ocurre la historia, solamente cuenta los hechos, pero nunca especifica un lugar. Respecto al tiempo, dos niñas no especifican cuándo suceden los hechos; las

estudiantes que lo hacen usan palabras como: Había una vez, un día, hace 50 años, hace mucho tiempo y érase una vez. Una alumna no usa escenarios para especificar dónde ocurren las diferentes situaciones de su narración; las otras niñas usan normalmente dos escenarios.

Respecto a la articulación de párrafos, 6 estudiantes no dividen su texto en párrafos. Las dos niñas que sí hacen uso de párrafos no usan conectores temporales. Todas las alumnas tienen algunos errores en la articulación entre oraciones pues solo hacen uso de la conjunción “y” o de las palabras como entonces o después. Todas hacen uso de la conjugación de los verbos en pretérito imperfecto desde el principio al fin de la historia.

En relación con los errores de ortografía se evidenció que las alumnas de tercero no hacen uso de las reglas ortográficas pues la mayoría de las palabras que deberían llevar tilde no la tienen; asimismo tampoco hacen uso de los signos de puntuación; hay textos que solo presentan el punto final de la historia, muy pocas niñas usan comas y puntos seguidos, ninguna niña hace uso de punto y coma, signos de exclamación o interrogación, las dos niñas que dividieron su texto en párrafos hace uso del punto aparte.

Todas las niñas tienen errores en el uso de las letras (v – b), (l l – y), (j – g), (s – c – z), (q – k – c), (h) pues no usan la letra correspondiente a la palabra. 8 niñas presentan errores en el uso de las mayúsculas, muy pocas la emplean en algunos casos como inicio de párrafos o nombres propios, otras solo al iniciar el texto.



Por otro lado, la caligrafía de tres alumnas es difícil de entender. En los tres casos la letra en la que escribieron el texto es cursiva, las letras s y r son difíciles de identificar, así como la c y la e se confunden, en general no tienen un trazo adecuado de las letras. La presentación del cuento de dos niñas no es la adecuada, pues la hoja está con manchones, el lápiz corrido, la hoja está sucia y arrugada en las puntas inferiores.

Tabla 2  
Resultados primer cuento Tercer grado

<b>CRITERIOS</b>	<b>TOTAL ERRORES</b>
<b>Inicio</b>	2 alumnas no escribieron bien el inicio.
<b>Nudo</b>	Todas escriben un problema.
<b>Desenlace</b>	Todas escriben un final.
<b>Título</b>	1 niña no escribe título.
<b>Personajes</b>	Todas incluyen más de un personaje.
<b>Espacio</b>	1 niña no especifica el lugar donde suceden los hechos.
<b>Tiempo</b>	2 niñas no niñas especifican el tiempo.
<b>Escenarios</b>	1 niña no usa escenarios.
<b>Articulación entre párrafos</b>	6 niñas no usan articulación entre párrafos.
<b>Articulación entre oraciones</b>	8 niñas presentan errores en la articulación de algunas oraciones de su texto.
<b>Uso de tiempo verbal</b>	Todas escriben el cuento en pasado imperfecto.
<b>Ortografía (Uso de tildes)</b>	8 niñas presentan errores ortográficos en sus textos.
<b>Signos de puntuación</b>	8 niñas presentan errores puntuación en sus textos.
<b>Uso de las letras (v-b), (ll-y), (j-g), (s-c-z, (q-k-c), (h)</b>	8 niñas presentan errores en el uso de las letras mencionadas.
<b>Mayúsculas</b>	8 niñas presentan errores en el uso de la mayúscula.
<b>Evidencia de párrafos</b>	6 niñas no dividen su texto en párrafos.
<b>Caligrafía</b>	La caligrafía de 3 niñas es confusa, difícil de entender.
<b>Presentación</b>	2 niñas entregan la hoja sucia y doblada.

### **Análisis Cuarto grado.**

Los textos de las alumnas de cuarto grado tienen en promedio 260 palabras. (Para ver algunos cuentos de las alumnas de tercero, ver Anexos 12 – 14))

En los cuentos escritos por las niñas de cuarto grado se evidenció la estructura narrativa de 7 textos estaba bien desarrollada, una niña no hizo bien el inicio ya que no menciona tiempo ni lugar donde ocurren los hechos, solo nombra al personaje principal pero no lo describe. Una niña escribe un final interesante, donde la historia termina sorprendiendo al lector.

Todas las alumnas escriben el título de su texto, 6 títulos hacen referencia al personaje principal de la historia: “Maca Mermaid”, “El unicornio” “El pingüino perdido”, “El fantasma Tom” entre otros, los que no son títulos que llamen la atención del lector. Los 8 escritos cuentan con 1 personaje principal y un personaje antagónico, algunos textos tienen uno o dos personajes aparte del principal y el antagónico. Respecto al espacio donde sucede la historia 6 niñas no especifican el lugar, a medida que ocurren los hechos todas las estudiantes nombran escenarios, más no indican el espacio general donde ocurrirá la historia.

En el caso de 4º todas las niñas dividieron sus cuentos en párrafos, en algunos textos los párrafos no están bien divididos; 7 niñas no usan conectores temporales para dar continuidad a su historia, una solo lo hace en algunas ocasiones. Se evidencia que no hacen uso de las

conjunciones para articular oraciones, las alumnas usan palabras como “también” y “entonces” para desarrollar la secuencia de sus ideas, la conjunción que más usan para unir dos oraciones es la “y”.

Todas las niñas presentan errores de ortografía y de puntuación, normalmente no escriben la tilde; cabe resaltar que una niña tiene muy pocos errores de ortografía en comparación a las otras 7 niñas, de las cuales sus textos se caracterizan por tener gran cantidad de errores tanto de puntuación como ortográficos. Algunas niñas solo ponen las tildes en las palabras que están conjugadas en algún tipo de pasado (en caso de ser necesario). 6 niñas de cuarto hacen uso del punto final, de comas, punto aparte, punto seguido, signos de exclamación y de interrogación (en algunos casos no están bien empleados los signos de puntuación)

Las 8 estudiantes de 4º presentan errores en el uso de las letras (v – b), (l – y), (j – g), (s – c – z) y (h), ninguna presentó errores en el uso de las letras (q – k – c). Es importante mencionar que durante la actividad la docente evidenció que las niñas le preguntan, en contadas ocasiones, a una sus compañeras con qué letra está bien escrita determinada palabra. 6 niñas presentan errores en el uso de las mayúsculas, el error radica en que no la usan en algunos nombres propios y después del punto seguido. Las ocho alumnas inician el texto y los párrafos con mayúsculas.

Respecto a la caligrafía, una alumna presenta problemas de manejo espacial por lo tanto su letra es desordenada y se dificulta la lectura de su texto, el resto de niñas escribe su cuento en

letra cursiva clara. La presentación del cuento de 5 niñas es excelente, las hojas son limpias, sin arrugas, no tienen tachones ni manchones, por otro lado 3 niñas entregaron su cuento sucio y con tachones, una de ellas dobló y rompió la hoja.

Tabla 3  
Resultados primer cuento Cuarto grado.

<b>CRITERIOS</b>	<b>TOTAL ERRORES</b>
<b>Inicio</b>	1 alumna no escribió bien el inicio.
<b>Nudo</b>	Todas escriben un problema.
<b>Desenlace</b>	Todas escriben un final.
<b>Título</b>	Todas las niñas escriben título
<b>Personajes</b>	Todas incluyen más de un personaje.
<b>Espacio</b>	6 niñas no especifican el lugar donde suceden los hechos.
<b>Tiempo</b>	Todas las niñas especifican el tiempo.
<b>Escenarios</b>	Todas las niñas usan escenarios.
<b>Articulación entre párrafos</b>	7 niñas no usan articulación entre párrafos.
<b>Articulación entre oraciones</b>	8 niñas presentan errores en la articulación de algunas oraciones de su texto.
<b>Uso de tiempo verbal</b>	Todas escriben el cuento en pasado.
<b>Ortografía (Uso de tildes)</b>	8 niñas presentan errores ortográficos en sus textos.
<b>Signos de puntuación</b>	8 niñas presentan errores puntuación en sus textos.
<b>Uso de las letras (v-b), (ll-y), (j-g), (s-c-z), (q-k-c), (h)</b>	8 niñas presentan errores en el uso de las letras mencionadas.
<b>Mayúsculas</b>	6 niñas presentan errores en el uso de la mayúscula.
<b>Evidencia de párrafos</b>	Todas las niñas dividen su texto en párrafos.
<b>Caligrafía</b>	La caligrafía de 1 niña es confusa.
<b>Presentación</b>	3 niñas entregan la hoja sucia y doblada.

### **Análisis Quinto grado.**

Los textos de las alumnas de quinto grado tienen en promedio 450 palabras.

(Para ver algunos cuentos de las alumnas de quinto, ver Anexos 15 – 17))

Respecto a los textos realizados por las alumnas de quinto se evidenció que las 8 niñas escribieron una situación inicial, un problema y un desenlace, entre los que se encuentran textos llamativos con un final inesperado, asimismo todas pusieron un título a su cuento, como también, incluyeron más de un personaje. Dos niñas no definieron el espacio en el que ocurrirían los hechos, las otras seis niñas sí lo especificaron; respecto al espacio cabe anotar que algunas niñas realizaron una breve descripción de éste y otras solo lo nombraron.

Así como las niñas de 4º, las 8 niñas de 5º dividieron su texto en párrafos, en estos cuentos encontramos que solo dos niñas usan conectores temporales para articular algunos de los párrafos de su historia. Respecto a la articulación entre oraciones, las alumnas usan la mayoría de veces la conjunción “y”, todas las niñas presentaron en su escrito errores de articulación entre oraciones pues en muchas ocasiones no segmentan las ideas o no las entrelazan.

Las niñas de 5º escriben los cuentos usando los verbos en pasado, algunas niñas usan el pasado imperfecto para relatar el inicio y cambian a pasado indefinido cuando narran el nudo de la historia. Todas las niñas presentan errores de ortografía, ya que no acentúan todas las palabras

que tiene acento orográfico, con lo cual el lector puede no entender o perder la coherencia del texto. Asimismo, ninguna de las alumnas no hacen buen uso de los signos de puntuación porque omiten el signo donde debería ir o porque lo usan donde no debería, en algunas ocasiones emplean bien los signos, pero todas cometieron algún tipo de error al usar este elemento. En cuanto al uso de las letras (v – b), (l l – y), (j – g), (s – c – z) (q – k – c), (h) todas las niñas presentan errores ya sea en uno o en otro de los usos de estas letras, algunas tiene tendencia a equivocarse en el uso de la v y b así como otras estudiantes confunden el uso de las letras s, c y z.

Referente a la presentación del escrito una niña escribe su cuento con una caligrafía dispareja, si precisión en la escritura de las letras, por tal motivo se dificulta la lectura de su historia, esta misma niña es quien entrega el texto mal presentado pues su hoja se encuentra sucia, con tachones, borrones y arrugada. Las otras siete niñas entregan sus textos limpios, ordenado y la hoja limpia.

Tabla 4  
*Resultados cuentos Quinto grado*

<b>CRITERIOS</b>	<b>TOTAL ERRORES</b>
<b>Inicio</b>	Todas escriben un inicio
<b>Nudo</b>	Todas escriben un problema.
<b>Desenlace</b>	Todas escriben un final.
<b>Título</b>	Todas las niñas escriben título
<b>Personajes</b>	Todas incluyen más de un personaje.
<b>Espacio</b>	2 no especifican el lugar donde suceden los hechos.

<b>Tiempo</b>	Todas las niñas especifican el tiempo.
<b>Escenarios</b>	Todas las niñas usan escenarios.
<b>Articulación entre párrafos</b>	6 niñas no usan articulación entre párrafos.
<b>Articulación entre oraciones</b>	8 niñas presentan errores en la articulación de algunas oraciones de su texto.
<b>Uso de tiempo verbal</b>	Todas escriben el cuento en pasado.
<b>Ortografía (Uso de tildes)</b>	8 niñas presentan errores ortográficos en sus textos.
<b>Signos de puntuación</b>	8 niñas presentan errores puntuación en sus textos.
<b>Uso de las letras (v-b), (l-l-y), (j-g), (s-c-z), (q-k-c), (h)</b>	8 niñas presentan errores en el uso de las letras mencionadas.
<b>Mayúsculas</b>	3 niñas presentan errores en el uso de la mayúscula.
<b>Evidencia de párrafos</b>	Todas las niñas dividen su texto en párrafos.
<b>Caligrafía</b>	La caligrafía de 1 niña es confusa.
<b>Presentación</b>	1 niña entrega la hoja sucia y doblada.

A partir del análisis de este diagnóstico, en el que se evidencian los elementos que las alumnas tienen en cuenta para escribir sus cuentos, se generó la primera matriz de evaluación con la cual se analizaron las diferentes versiones de los cuentos que las niñas realizaron durante el desarrollo de la Unidad Didáctica.

En julio de 2015, se inició el desarrollo de la Unidad Didáctica. Durante la primera y la segunda sesión las niñas llevaron a cabo diferentes actividades con el objetivo de alcanzar la meta de comprensión propuesta: “Los estudiantes comprenderán qué es un cuento y cuáles son sus características, además comprenderán cuáles son los criterios de evaluación para construir un cuento de calidad.” Después de haber comprendido lo mencionado anteriormente las alumnas

de cada grado crearon, con ayuda de su docente, una matriz de evaluación en la cual ellas propusieron los criterios y los niveles de evaluación. (Ver Anexos 18 - 20)

### **Análisis de la primera y última versión del cuento producido durante el desarrollo de la Unidad Didáctica.**

Para la elaboración de la primera versión del cuento producido durante el desarrollo de la Unidad Didáctica las alumnas contaron con el tiempo suficiente para planear su texto usando diferentes formas para planearlos, tales como: lluvia de ideas, dibujos, mapas mentales, entre otros.

En la elaboración de la última versión del cuento no fue necesario un tiempo para planear sino para corregir; la docente hizo una retroalimentación individual con cada alumna en la que analizaron los errores o debilidades en cada uno de los criterios. Las alumnas contaron con un tiempo para corregir y escribir la última versión de su cuento, que debía ser entregada con portada, escrito y dibujo.

El análisis de estos cuentos se realizó por medio de los resultados de la matriz de evaluación.

### **Tercer grado primera versión:**



Para realizar la primera versión del cuento, las niñas de 3º se tomaron un tiempo para planear su escrito, algunas plasmaron sus ideas en papel, otras miraban alrededor del salón pero no tomaron nota de lo que planeaban escribir. Todas las niñas tenían la matriz de evaluación creada por ellas, con ayuda del docente, (Ver Anexo 18) para tener presentes los criterios y niveles de evaluación al momento de redacta su texto.

En el momento de comenzar a escribir, algunas alumnas preguntaron si debían escribir el título al comenzar, la docente les sugirió que podían inventarlo después de terminar de escribir su cuento para que pudieran crear un título que estuviera relacionado con la historia. En la corrección de los textos se evidenció que todas las alumnas escribieron un título, sin embargo, la mayoría de los títulos, inventados por las niñas, se relacionan con el cuento pero no son títulos atractivos, ni generan expectativa en el lector, ya que se limitan a mencionar el nombre del personaje principal.

En general, se evidencia la estructura narrativa en los textos de las niñas de 3º, sin embargo no son cuentos que se caractericen por despertar el interés del lector ya que son textos planos, en los que no hay descripciones ni diálogos entre los personajes. Solo dos historias podrían captar la atención del lector pues narran un desenlace inesperado.

Los textos de las alumnas de 3º se caracterizan porque presentan gran cantidad de errores en la articulación de las oraciones y entre párrafos, pues no usan las palabras adecuadas para secuenciar e hilar la historia. Asimismo se evidencia falta de conocimiento respecto a los

conectores temporales para realizar articulación entre párrafos. Algunas niñas no dividen su texto en párrafos, lo escriben en bloque, aun sabiendo que la presencia de párrafos se encuentra entre los criterios a evaluar. También se observó que varios escritos son difíciles de entender por falta de cohesión y coherencia en las ideas expresadas por las autoras.

Respecto a la ortografía y la correcta escritura de las palabras, se observó que las estudiantes mostraron gran interés en saber dónde escribir la tilde en determinadas palabras, pues durante el tiempo que se tomaron para escribir los cuentos, varias alumnas, en repetidas ocasiones, preguntaban al docente cómo se escribían ciertas palabras, preguntaba también por el uso de la (s, c, v, b, h, q z, j, g, entre otras), así como también consultan entre compañeras o con el docente la adecuada segmentación de algunas palabras. En relación con el uso de los signos de puntuación, se evidencia que emplean el punto final, casi todas utilizan el punto y aparte y casi no usan el punto seguido, ninguna usa el punto y coma; muchas hacen uso de la coma pero en algunos casos no se usa correctamente.

Para finalizar, se evidencia que en la primera versión de los cuentos de las alumnas de tercer grado las niñas se preocupan por tener una buena presentación y caligrafía. Durante el tiempo destinado a escribir, las alumnas tuvieron presente la matriz de evaluación (Ver Anexo 18), algunas de las niñas preguntaron sobre ciertos criterios de evaluación, otras tuvieron dudas respecto a si su cuento iba a cumplir con las exigencias del nivel avanzado, también algunas estudiantes manifestaron que no les era fácil ir escribiendo e ir teniendo en cuenta la tabla de evaluación pues perdían las ideas.

**Tercer grado última versión:**

En la última versión de los texto de 3º se evidenció una mejoría en la expresión de las ideas y en la estructura narrativa, ya que las niñas hacen un uso más adecuado de los elementos de la narración. Durante todo el proceso, las estudiantes han demostrado gran interés por escribir las palabras con las letras y ortografía correcta, así como interés en acudir al docente para asegurarse de que la estructura de los párrafos esté bien. Las alumnas también se esforzaron, en cada una de las versiones, por entregar su cuento mejor presentado, con hojas totalmente limpias, escritas en lápiz y las mayúsculas y títulos en color rojo, sin borrones ni tachones; se evidenció que las estudiantes guardaban sus texto en una carpeta para cuidarlos.

Asimismo, se observó que para las niñas cada vez fue más importante mejorar en los niveles de los criterios de evaluación, pues en repetidas ocasiones consultaban al docente para preguntar puntualmente cómo mejorar de nivel en determinado criterio.

Una estudiante de tercero no demostró interés por las actividades, ni por mejorar su cuento; esta alumna manifestó durante el proceso que no le gusta escribir ni leer, y su participación en las actividades fue escasa.

Para finalizar, en la última versión de los cuentos se observa que las alumnas hicieron uso de las matrices para ir mejorando en ciertos criterios; evidentemente no son escritos que

cumplan con las características esperadas, en su totalidad, del nivel avanzado; sin embargo se evidencia una mejoría entre los escritos, específicamente, en que las alumnas interiorizaron la importancia de tener presente que hay un lector, a quien hay que cautivar por medio del buen uso de los criterios de evaluación; así como también las alumnas comprendieron que cuando el docente corrige sus cuentos no se limita a escribir una nota porque a éste le parezca bueno o malo su cuento, sino que por el contrario, evalúa los criterios acordados con ellas, antes de asignar una nota.

A continuación se presenta la matriz de evaluación con los resultados de la primera y última versión de los textos de las alumnas de tercer grado, en los que se puede observar la tendencia a obtener mejores niveles de evaluación en la última versión del texto.

Tabla 5

*Resultados primera y última versión cuento realizado durante el desarrollo de la Unidad Didáctica (3°)*

CRITERIOS	NIVEL INICIAL	NIVEL MEDIO		NIVEL AVANZADO					
		N. Alum 1era versión	N. Alum última versión	N. Alum 1era versión	N. Alum última versión				
<b>Presenta un título.</b>	No hay título	0	0	Hay título pero no está relacionado con el cuento o no llama la atención del lector.	6	5	El título llama la atención del lector y está relacionado al cuento.	2	3
<b>Presenta un inicio.</b>	No se evidencia el inicio.	0	0	Se evidencia el inicio pero no es claro.	6	6	Se evidencia el inicio claramente.	2	2
<b>Presenta nudo.</b>	No se evidencia el nudo. El texto es plano y no presenta ningún	1	0	Se evidencia el nudo pero no despierta el interés del lector.	4	6	Se evidencia el nudo claramente. Despierta el interés del lector.	3	2

	conflicto que despierte el interés del lector.								
<b>Presenta desenlace.</b>	No se evidencia el desenlace, simplemente termina el texto.	1	0	Se evidencia el desenlace pero no despierta ninguna emoción en el lector.	5	6	Se evidencia el desenlace claramente. Despierta alguna emoción en el lector: sorpresa, jocosidad, entre otros.	2	2
<b>Hay articulación entre oraciones.</b>	No hay articulación temática mediante signos de puntuación adecuados ni mediante el uso de conectores apropiados.	5	2	Puede presentarse articulación temática mediante signos de puntuación adecuados o mediante el uso de conectores apropiados.	3	5	Presenta articulación temática, mediante signos de puntuación adecuados y mediante el uso de conectores apropiados.	0	1
<b>Las oraciones tienen sujeto y predicado.</b>	Las oraciones no están bien redactadas, no se sabe de qué o de quién se habla.	2	1	Hay algunos errores en la redacción de las oraciones, no se anuncia al lector cuando se cambia de sujeto.	6	7	Las oraciones están compuestas por sujeto y predicado, en un orden lógico.	0	0
<b>Muestra presencia de párrafos.</b>	El texto es una agrupación de frases continuas.	3	1	Hay presencia espacial o temática de algunos párrafos, pero en algunas partes se agrupan frases continuas.	4	6	Hay presencia clara de párrafos y se evidencian tanto en el manejo del espacio, como en la unidad temática.	1	1
<b>Existe articulación temática entre párrafos.</b>	No hay articulación temática entre párrafos. No se hace uso de conectores temáticos ni	7	4	Presenta articulación temática entre algunos párrafos.	1	4	Hay articulación temática entre párrafos durante todo el texto. Usa conectores temáticos y	0	0

	lingüísticos						lingüísticos para iniciar los párrafos durante todo el texto.		
<b>Manejo de los tiempos verbales. (Pasado)</b>	Mezcla los tiempos en la escritura.	2	1	Usa correctamente solamente uno de los tiempos verbales, por lo que el orden de los sucesos es confuso	2	4	Usa adecuadamente los tiempos verbales, dando cuenta de un orden claro en los sucesos	4	3
<b>Presenta personajes</b>	No presenta los personajes, simplemente aparecen.	5	2	Se presentan solamente algunos o los personajes aparecen y desaparecen.	3	7	Presenta todos los personajes de la narración y cada uno de ellos tiene un sentido dentro del texto.	0	1
<b>Presenta el tiempo.</b>	No se sabe cuándo suceden los hechos.	2	2	Los hechos se entremezclan en el tiempo	5	4	El lector entiende claramente el tiempo en que se desarrollan los hechos	1	2
<b>Presenta el espacio.</b>	No se sabe en dónde suceden los hechos.	4	1	Se cambia de espacio sin anunciar al lector.	4	6	El lector sigue con facilidad el cambio de espacios en que se desarrollan los hechos.	0	1
<b>Usa correctamente los signos de puntuación.</b>	No usa signos de puntuación.	1	0	Solo usa comas, punto seguido y punto final.	7	8	Usa adecuadamente los signos de puntuación.	0	0
<b>Segmentación correcta de las palabras.</b>	Presenta varias palabras con errores de segmentación o separa inadecuadamente las palabras por lo cual el texto no puede ser comprendido por el lector.	3	2	Presenta algunas palabras con errores de segmentación o separa inadecuadamente las palabras; sin embargo el lector puede construir	4	4	Usa la segmentación adecuada de las palabras durante todo el texto.	1	2

				sentido.					
<b>Uso adecuado de la acentuación de las palabras.</b>	No usa ninguna regla ortográfica de acentuación.	5	4	Usa las reglas ortográficas para la acentuación de las palabras agudas y graves.	3	4	Usa las reglas ortográficas para la acentuación de las palabras agudas, graves, esdrújulas y diacríticas.	0	0
<b>Uso adecuado de las letras:</b> (v - b), (ll - y), (j - g), (s - c - z), (q - k - c), (h)	No usa adecuadamente las letras. (v - b), (ll - y), (j - g), (s - c - z), (q - k - c), (h)	3	3	Presenta pocos errores en el uso de las letras (v - b), (ll - y), (j - g), (s - c - z), (q - k - c), (h)	5	5	Usa adecuadamente las letras (v - b), (ll - y), (j - g), (s - c - z), (q - k - c), (h)	0	0
<b>Caligrafía.</b>	La caligrafía no es legible.	1	1	La caligrafía no es pareja, presenta algunos errores que dificultan la lectura.	4	3	Su caligrafía es legible totalmente.	3	4
<b>Presentación.</b>	La presentación del texto es desordenada y sucia.	1	0	La presentación del texto no es ordenada o no es limpia.	1	1	La presentación del texto es ordenada y limpia.	6	7
<b>Ilustración presente en el texto.</b>	Los dibujos no tienen ninguna relación con el contenido del texto.	na	0	Los dibujos ilustran hechos de la narración pero se refieren a hechos irrelevantes.	Na	3	Los dibujos ilustran la narración y destacan algún hecho relevante.	na	5

#### Cuarto grado primera versión:

En el caso de las alumnas de 4º, al igual que las alumnas de 3º, también tuvieron un tiempo para planear la primera versión de su escrito. En este espacio todas las alumnas

planearon su texto escribiendo sus ideas, algunas niñas hicieron lluvia de ideas y otras escribieron la idea general del inicio, nudo y desenlace.

En general, los textos de las estudiante de 4° cumplen con la estructura narrativa pues, en la mayoría, es clara cada una de las partes, sin embargo son textos planos, que no generan interés en el lector; entre los ocho textos se encuentran tres finales que se pueden considerar como finales sorprendentes pues no sucede lo que posiblemente el lector espera.

Todas las alumnas de este grado separan sus textos en párrafos pero solo algunas usan conectores para articularlos. Respecto a este tema se evidenció que algunas de la niñas piensan que cada una de las partes de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace) debe escribirse en un solo párrafo, por esta razón algunas niñas se limitaron a escribir en solo tres párrafos su cuento. Por otro lado, en los textos de las niñas cuarto grado se observa que hace falta práctica en la articulación entre oraciones pues se le dificulta entrelazar oraciones usando conjunciones diferentes a la “y” o “entonces”.

Respecto a la incorporación de los elementos del género narrativo, la mayoría de estudiantes mencionan a los personajes, el espacio, y el tiempo pero no le dan al lector detalles sobre ellos; se percibe la falta de descripción y de diálogos en la primera versión de los cuentos de las niñas de este grado.



Al igual que las niñas de tercero, las alumnas de cuarto manifestaron interés por la ortografía y segmentación de las palabras preguntando a su profesora cómo se escribían determinadas palabras; asimismo mostraron interés por emplear correctamente los signos de puntuación, sin embargo en sus textos se encuentran varios errores tanto en el aspecto ortográfico como en la puntuación.

En relación con la presentación de los textos, las estudiantes tuvieron en cuenta este criterio desde un principio, ya que preguntaron al docente cómo debía ser la presentación de su cuento; además algunas niñas se acercaron al profesor para preguntar si su caligrafía estaba ordenada y si el cuento estaba ordenado (respecto a la forma). En general las niñas de cuarto entregaron la primera versión del escrito bien presentada; sin embargo cabe resaltar que ante esta situación se evidenció que algunas niñas no habían comprendido que este texto era un “borrador”, pues en la sesión de retroalimentación manifestaron frustración al ver que su docente y compañeras hacían correcciones sobre este texto. (Ver Anexo 19)

#### **Cuarto grado última versión:**

En general, en la última versión de los cuentos de las alumnas de 4º, se evidenció una mejoría en varios aspectos; respecto a la estructura narrativa se observó que las niñas comprendieron las características del inicio, nudo y desenlace y en sus textos se puede reconocer cada una de las partes, sin embargo sus temas y formas de escribir no logran plasmar más de lo básico por lo cual sus historias son todavía planas y carentes de descripción.

De una versión a otra, las alumnas mejoraron la construcción de sus oraciones, la división de los párrafos y la articulación entre sus ideas; no obstante, no integraron a su texto conectores temporales, aunque ciertas niñas logran narrar la historia de una forma entendible para el lector respecto a la secuencia de los hechos. Algunas niñas escribieron su cuento en pasado imperfecto e indefinido, logrando una secuencia lógica de los hechos; otras estudiantes solo emplearon el pasado

Por otro lado, algunas alumnas introdujeron los elementos del cuento, tales como espacio, tiempo, personajes, descripciones y diálogos cortos, después de no haberlo hecho en la primera versión, pues comprendieron que para ubicar y atraer al lector es importante puntualizar en estos elementos pues es lo que enriquece la calidad de la narración.

Las niñas de cuarto también mostraron una preocupación por la ortografía, segmentación y forma correcta de escribir las palabras haciendo la corrección de sus errores presentados en las primeras versiones con ayuda de sus pares, docente y diccionario, consultando cómo se escriben las palabras sobre las que tenían dudas.

En este curso se evidenció que las estudiantes tenían como objetivo mejorar los resultados en los criterios de evaluación, se observó cierta competitividad entre ellas por obtener los mejores resultados en la matriz; respecto a esta actitud se analiza que al querer mejorar en los criterios, buscaron la forma de ir corrigiendo las versiones de su texto y de tener aún más presente que su cuento debía llamar la atención de sus pares y de otros lectores.

Las estudiantes se esforzaron por entregar textos limpios, ordenados, con letra legible y en su versión final se esmeraron en los dibujos que complementan su texto.

Tabla 6

*Resultados primera y última versión cuento realizado durante el desarrollo de la Unidad Didáctica (4°)*

<b>CRITERIOS</b>	<b>NIVEL INICIAL</b>	N. Alum 1era versión	N. Alum última versión	<b>NIVEL MEDIO</b>	N. Alum 1era versión	N. Alum última versión	<b>NIVEL AVANZADO</b>	N. Alum 1era versión	N. Alum última versión
<b>Presenta un título.</b>	No hay título	0	0	Hay título pero no está relacionado con el cuento o no llama la atención del lector.	6	5	El título llama la atención del lector y está relacionado al cuento.	2	3
<b>Presenta un inicio.</b>	No se evidencia el inicio.	1	0	Se evidencia el inicio pero no es claro.	7	3	Se evidencia el inicio claramente.	0	5
<b>Presenta nudo.</b>	No se evidencia el nudo. El texto es plano y no presenta ningún conflicto que despierte el interés del lector.	1	0	Se evidencia el nudo pero no despierta el interés del lector.	5	4	Se evidencia el nudo claramente. Despierta el interés del lector.	2	4
<b>Presenta</b>	No se evidencia	1	0	Se evidencia	4	4	Se evidencia el desenlace	3	4

<b>desenlace.</b>	el desenlace, simplemente termina el texto.			el desenlace pero no despierta ninguna emoción en el lector.			claramente. Despierta alguna emoción en el lector: sorpresa, jocosidad, entre otros.		
<b>Hay articulación entre oraciones.</b>	No hay articulación temática mediante signos de puntuación adecuados ni mediante el uso de conectores apropiados .	4	2	Puede presentarse articulación temática mediante signos de puntuación adecuados o mediante el uso de conectores apropiados .	4	6	Presenta articulación temática, mediante signos de puntuación adecuados y mediante el uso de conectores apropiados.	0	2
<b>Las oraciones tienen sujeto y predicado.</b>	Las oraciones no están bien redactadas , no se sabe de qué o de quién se habla.	1	0	Hay algunos errores en la redacción de las oraciones, no se anuncia al lector cuando se cambia de sujeto.	7	6	Las oraciones están compuestas por sujeto y predicado, en un orden lógico.	0	1
<b>Muestra presencia de párrafos.</b>	El texto es una agrupación de frases continuas.	3	2	Hay presencia espacial o temática de algunos párrafos, pero en	4	4	Hay presencia clara de párrafos y se evidencian tanto en el manejo del espacio, como	1	2

				algunas partes se agrupan frases continuas.			en la unidad temática.		
<b>Existe articulación temática entre párrafos.</b>	No hay articulación temática entre párrafos. No se hace uso de conectores temáticos ni lingüísticos	7	5	Presenta articulación temática entre algunos párrafos.	1	3	Hay articulación temática entre párrafos durante todo el texto. Usa conectores temáticos y lingüísticos para iniciar los párrafos durante todo el texto.	0	0
<b>Manejo de los tiempos verbales. (Pasado)</b>	Mezcla los tiempos en la escritura.	2	1	Usa correctamente solamente uno de los tiempos verbales, por lo que el orden de los sucesos es confuso	2	3	Usa adecuadamente los tiempos verbales, dando cuenta de un orden claro en los sucesos	4	4
<b>Presenta personajes</b>	No presenta los personajes, simplemente aparecen.	5	2	Se presentan solamente algunos o los personajes aparecen y desaparecen.	3	5	Presenta todos los personajes de la narración y cada uno de ellos tiene un sentido dentro del texto.	0	1
<b>Presenta el tiempo.</b>	No se sabe cuándo suceden	2	0	Los hechos se entremezclan	5	4	El lector entiende claramente el	1	4

	los hechos.			an en el tiempo			tiempo en que se desarrollan los hechos		
<b>Presenta el espacio.</b>	No se sabe en dónde suceden los hechos.	4	1	Se cambia de espacio sin anunciar al lector.	4	4	El lector sigue con facilidad el cambio de espacios en que se desarrollan los hechos.	0	3
<b>Usa correctamente los signos de puntuación.</b>	No usa signos de puntuación.	1	0	Solo usa comas, punto seguido y punto final.	7	7	Usa adecuadamente los signos de puntuación.	0	1
<b>Segmentación correcta de las palabras.</b>	Presenta varias palabras con errores de segmentación o separa inadecuadamente las palabras por lo cual el texto no puede ser comprendido por el lector.	3	1	Presenta algunas palabras con errores de segmentación o separa inadecuadamente las palabras; sin embargo el lector puede construir sentido.	2	6	Usa la segmentación adecuada de las palabras durante todo el texto.	3	1
<b>Uso adecuado de la acentuación de las palabras.</b>	No usa ninguna regla ortográfica de acentuación.	5	1	Usa las reglas ortográficas para la acentuación de las palabras agudas y graves.	3	7	Usa las reglas ortográficas para la acentuación de las palabras agudas, graves, esdrújulas y diacríticas.	0	0

<b>Usa adecuado de las letras:</b> (v – b), (ll – y), (j – g), (s – c – z, (q – k – c), (h)	No usa adecuada mente las letras. (v – b), (ll – y), (j – g), (s – c – z, (q – k – c), (h)	3	0	Presenta pocos errores en el uso de las letras (v – b), (ll – y), (j – g), (s – c – z, (q – k – c), (h)	5	7	Usa adecuadamente las letras (v – b), (ll – y), (j – g), (s – c – z, (q – k – c), (h)	0	1
<b>Caligrafía.</b>	La caligrafía no es legible.	1	1	La caligrafía no es pareja, presenta algunos errores que dificultan la lectura.	4	3	Su caligrafía es legible totalmente.	3	4
<b>Presentación.</b>	La presentación del texto es desordenada y sucia.	1	1	La presentación del texto no es ordenada o no es limpia.	1	0	La presentación del texto es ordenada y limpia.	6	7
<b>Ilustración presente en el texto.</b>	Los dibujos no tienen ninguna relación con el contenido del texto.	na	0	Los dibujos ilustran hechos de la narración pero se refieren a hechos irrelevantes.	na	3	Los dibujos ilustran la narración y destacan algún hecho relevante.	na	4

**Quinto grado primera versión:**

Al igual que las alumnas de 3° y 4°, las alumnas de 5° tuvieron un tiempo para planear la primera versión de su cuento; se observó que las niñas hicieron lluvia de ideas, listado o escribieron la idea general del cuento para consultársela a la docente.

En la primera versión de los textos de las alumnas de 5°, se observó que algunas niñas escribieron las palabras “inicio, nudo y desenlace” antes de escribir cada una de las partes. En general, las alumnas escribieron sus cuentos cumpliendo con las características de cada una de las partes de la estructura narrativa, sin embargo, en algunos textos no se evidencian claramente alguna de las tres partes que la conforman.

Por otro lado, aunque las niñas de 5° ya deben haber comprendido que los textos narrativos se escriben en párrafos, algunas estudiantes escribieron una secuencia de oraciones, que no separaron por párrafos; las niñas que dividieron su texto en párrafos no hicieron uso de conectores para hilar las ideas, no obstante existe concordancia en las oraciones y entre la oraciones de los textos de las alumnas de este grado.

Respecto a la implementación de los elementos de este tipo de texto, las alumnas incluyen, en su mayoría, personajes (generalmente un personaje principal y uno antagónico), tiempo y lugar; cabe resaltar, que en la primera versión no se extienden en la descripción de estos elementos, por tal motivo, son textos planos.



En lo referente a la puntuación, la mayoría de las alumnas hace uso del punto final, algunas comas, algunos puntos seguidos y aparte, pero en muy pocos cuentos se evidencian: punto y coma, signos de admiración o interrogación, puntos suspensivos, entre otros. Así mismo se encontró, respecto al uso de las tildes, que la minoría de alumnas no puso tildes en todo su texto; la mayoría, emplea la tilde solo en algunas palabras que deberían llevarla así como acentúan algunas palabras que no corresponde. Se percibió que las alumnas presentaron confusión respecto a las reglas ortográficas pues no tenían claro en qué casos se debía escribir el acento ortográfico. En lo relativo al deletreo correcto de las palabras, se analizó que algunas niñas presentan dificultad en uso de las letras c,s,z/b,v/h/g,j/ entre otras, sin embargo, algunas presentan más asertividad en la escritura correcta de las palabras.

Para finalizar, en la primera versión, la mayoría de las alumnas de este grado cumplió con las normas básicas de presentación, como lo son: Buena caligrafía, orden, hoja limpia y no arrugada.

### **Quinto grado última versión:**

La última versión de los textos de las alumnas de 5° se caracteriza porque presentan un inicio, nudo y final, en la mayoría de escritos estas tres partes son claras y cumplen con las características que cita cada una de estas. Cabe destacar que más de la mitad de los escritos tienen un final inesperado que genera algún tipo de emoción en el lector; sin embargo, los títulos de los cuentos son poco originales y no logran llamar la atención del público.

Respecto a la coherencia y cohesión se encuentra que son los aspectos de mayor dificultad para las alumnas de este grado, pues en las correcciones realizadas por el docente se evidencia la falta de articulación de las ideas por la falta del uso adecuado de los signos de puntuación y de los conectores necesarios para hilar las ideas; además presentan ciertos errores en la redacción de las oraciones y aunque algunas niñas separen su texto en párrafos, muy pocas logran la articulación de estos mediante conectores.

En lo referente al uso de los elementos del cuento, las niñas, a diferencia de la primera versión, lograron realizar descripciones más detalladas sobre el personaje principal y algunas sobre el antagonico, así como de los lugares facilitando que el lector entienda el cambio de espacios en los que van sucediendo las diferentes situaciones de la narración. Pocas niñas logran realizar una descripción amplia sobre el tiempo pues solo enfatizan en: Hace mucho tiempo, un día, había una vez, entre otros, sin presentar al lector el tiempo cronológico o atmosférico en el que suceden los acontecimientos.

Por otro lado, las estudiantes en la última versión mejoran notablemente en la acentuación y la escritura correcta de las palabras pues al ir transcribiendo las versiones de su cuento buscaron la forma de mejorar la ortografía buscando las palabras, sobre las que tenían dudas, en el diccionario o preguntándole a su docente o entre compañeras ya sea el uso de la tilde o de las letras ( v – b), (ll – y), ( j – g), (s – c – z), ( q – k – c), (h). No obstante, se evidenció que las alumnas no le prestan tanta importancia al uso adecuado de los signos de puntuación pues no se manifiesta una mejoría de una versión a otra en este aspecto.

Finalmente, con relación a la presentación de los escritos, la mayoría de las alumnas de 5°, se esforzaron por presentar sus textos con una caligrafía legible y agradable para el lector, además fueron cuentos atractivos para el público pues sus dibujos fueron coloridos, llamativos y recreaban un hecho relevante de la narración, también las hojas de presentación eran limpias, sin arrugas o tachones. Se observa, que por su edad, las niñas de este curso tienen mejor manejo del espacio y de los recursos de trabajo. (Ver Anexo 20)

Tabla 7

*Resultados primera y última versión cuento realizado durante el desarrollo de la Unidad Didáctica (5°)*

<b>CRITERIOS</b>	<b>NIVEL INICIAL</b>	N. Alum 1era versión	N. Alum última versión	<b>NIVEL MEDIO</b>	N. Alum 1era versión	N. Alum última versión	<b>NIVEL AVANZADO</b>	N. Alum 1era versión	N. Alum última versión
<b>Presenta un título.</b>	No hay título	1	0	Hay título pero no está relacionado con el cuento o no llama la atención del lector.	4	5	El título llama la atención del lector y está relacionado al cuento.	3	3
<b>Presenta un inicio.</b>	No se evidencia el inicio.	0	0	Se evidencia el inicio pero no es claro.	6	3	Se evidencia el inicio claramente.	2	5
<b>Presenta nudo.</b>	No se evidencia el nudo. El texto es plano y no presenta ningún conflicto que despierte el interés del	0	0	Se evidencia el nudo pero no despierta el interés del lector.	7	4	Se evidencia el nudo claramente. Despierta el interés del lector.	1	4

	lector.								
<b>Presenta desenlace.</b>	No se evidencia el desenlace, simplemente termina el texto.	1	0	Se evidencia el desenlace pero no despierta ninguna emoción en el lector.	7	3	Se evidencia el desenlace claramente. Despierta alguna emoción en el lector: sorpresa, jocosidad, entre otros.	0	5
<b>Hay articulación entre oraciones.</b>	No hay articulación temática mediante signos de puntuación adecuados ni mediante el uso de conectores apropiados.	4	1	Puede presentarse articulación temática mediante signos de puntuación adecuados o mediante el uso de conectores apropiados.	4	6	Presenta articulación temática, mediante signos de puntuación adecuados y mediante el uso de conectores apropiados.	0	1
<b>Las oraciones tienen sujeto y predicado.</b>	Las oraciones no están bien redactadas, no se sabe de qué o de quién se habla.	3	1	Hay algunos errores en la redacción de las oraciones, no se anuncia al lector cuando se cambia de sujeto.	5	6	Las oraciones están compuestas por sujeto y predicado, en un orden lógico.	0	1
<b>Muestra presencia de párrafos.</b>	El texto es una agrupación de frases continuas.	4	2	Hay presencia espacial o temática de algunos párrafos, pero en algunas partes se agrupan frases continuas.	4	4	Hay presencia clara de párrafos y se evidencian tanto en el manejo del espacio, como en la unidad temática.	0	2
<b>Existe articulación temática entre párrafos.</b>	No hay <b>articulación</b> temática entre párrafos. No se hace uso de	7	3	Presenta <b>articulación</b> temática entre algunos párrafos.	1	5	Hay <b>articulación</b> temática entre párrafos durante todo el texto. Usa conectores	0	0

	conectores temáticos ni lingüísticos						temáticos y lingüísticos para iniciar los párrafos durante todo el texto.		
<b>Manejo de los tiempos verbales. (Pasado)</b>	Mezcla los tiempos en la escritura.	0	0	Usa correctamente solamente uno de los tiempos verbales, por lo que el orden de los sucesos es confuso	7	3	Usa adecuadamente los tiempos verbales, dando cuenta de un orden claro en los sucesos	1	5
<b>Presenta personajes</b>	No presenta los personajes, simplemente aparecen.	3	1	Se presentan solamente algunos o los personajes aparecen y desaparecen.	4	2	Presenta todos los personajes de la narración y cada uno de ellos tiene un sentido dentro del texto.	1	5
<b>Presenta el tiempo.</b>	No se sabe cuándo suceden los hechos.	1	0	Los hechos se entremezclan en el tiempo	3	4	El lector entiende claramente el tiempo en que se desarrollan los hechos	4	4
<b>Presenta el espacio.</b>	No se sabe en dónde suceden los hechos.	2	1	Se cambia de espacio sin anunciar al lector.	5	6	El lector sigue con facilidad el cambio de espacios en que se desarrollan los hechos.	1	1
<b>Usa correctamente los signos de puntuación.</b>	No usa signos de puntuación.	1	0	Solo usa comas, punto seguido y punto final.	7	6	Usa adecuadamente los signos de puntuación.	0	2
<b>Segmentación correcta de las palabras.</b>	Presenta varias palabras con errores de segmentación o separa inadecuadamente las palabras por	1	0	Presenta algunas palabras con errores de segmentación o separa inadecuadamente las palabras; sin	6	3	Usa la segmentación adecuada de las palabras durante todo el texto.	1	5

	lo cual el texto no puede ser comprendido o por el lector.			embargo el lector puede construir sentido.					
<b>Uso adecuado de la acentuación de las palabras.</b>	No usa ninguna regla ortográfica de acentuación.	4	2	Usa las reglas ortográficas para la acentuación de las palabras agudas y graves.	4	4	Usa las reglas ortográficas para la acentuación de las palabras agudas, graves, esdrújulas y diacríticas.	0	2
<b>Uso adecuado de las letras:</b> (v - b), (ll - y), (j - g), (s - c - z), (q - k - c), (h)	No usa adecuadamente las letras. (v - b), (ll - y), (j - g), (s - c - z), (q - k - c), (h)	4	2	Presenta pocos errores en el uso de las letras (v - b), (ll - y), (j - g), (s - c - z), (q - k - c), (h)	4	4	Usa adecuadamente las letras (v - b), (ll - y), (j - g), (s - c - z), (q - k - c), (h)	0	2
<b>Caligrafía.</b>	La caligrafía no es legible.	1	1	La caligrafía no es pareja, presenta algunos errores que dificultan la lectura.	2	1	Su caligrafía es legible totalmente.	5	6
<b>Presentación.</b>	La presentación del texto es desordenada y sucia.	1	1	La presentación del texto no es ordenada o no es limpia.	2	2	La presentación del texto es ordenada y limpia.	4	4
<b>Ilustración presente en el texto.</b>	Los dibujos no tienen ninguna relación con el contenido del texto.	na	0	Los dibujos ilustran hechos de la narración pero se refieren a hechos irrelevantes.	Na	2	Los dibujos ilustran la narración y destacan algún hecho relevante.	na	6

A continuación se presenta el análisis de las rutinas de pensamiento, que se desarrollaron para conocer la incidencia del uso de las matrices de evaluación en la escritura de cuentos en las estudiantes de tercero, cuarto y quinto.

### **Rutinas de pensamiento**

Rutina de pensamiento N. 1 (Ver Anexo 1)

Fecha: Junio 27 – 2015

PREGUNTA 1: ¿Qué haces antes de escribir un cuento? (Antes de desarrollar la unidad didáctica)

Análisis general

Respecto a la pregunta ¿Qué haces antes de escribir un cuento? se observa que las alumnas de tercer grado, a diferencia de las de 4° y 5°, antes de escribir se toman un tiempo para observar los objetos que se encuentran a su alrededor. En general las estudiantes de los tres grados expresan que previamente piensan ya sea en el tema, en el título, la estructura, en uno o varios de los elementos de este género narrativo; sin embargo se evidencia que las niñas de quinto grado, durante este periodo de tiempo que emplean en “pensar” hacen una organización mental más completa sobre su futuro texto, pues reflexionan acerca de una mayor cantidad de aspectos pertenecientes al tipo de escrito. Por otro lado, aproximadamente la mitad de las alumnas resalta que previo a escribir un cuento organiza algunos aspectos físicos como lo son

sus útiles (lápiz, borrador, hoja, etc.) o el espacio que utilizará para escribir (escritorio del salón de clase, escritorio de la casa, habitación etc.)

La mayoría de las alumnas de tercero elemental expresan que antes de escribir un cuento realizan dos acciones: Mirar y pensar. Al mirar se refieren a observar diferentes elementos que se encuentren a su alrededor; también mencionan que necesitan de un tiempo para pensar antes de escribir, algunas solo piensan en el título, otras piensan en la estructura del cuento o los personajes. El hecho de mirar, como las alumnas lo describen en sus respuestas, indica que por medio de esta acción ellas están reflexionando sobre su futuro escrito; el hecho de reflexionar y pensar es indispensable antes de comenzar a escribir, ya que como lo proponen Mason, Harris y Graham (2002) el autor debe tomarse un tiempo al que le han llamado planificación. En este tiempo para mirar y pensar, como lo llaman las alumnas, realmente están planificando su cuento, se están respondiendo a algunas preguntas internas que nacen en ese momento como pueden ser: ¿De qué voy a hacer mi cuento? ¿Qué personajes tendrá? ¿Qué problema enfrentará? Los objetos que encuentran a su alrededor cuando ellas están “mirando o pensando”, independiente del ambiente en el que se encuentren, pueden ser generadores de ideas y/o de preguntas, operaciones que hacen parte de la planificación, y la planificación conforma el esquema de pasos para formar a un escritor.

24 alumnas de cuarto grado respondieron que la primera acción que realizaban antes de escribir un cuento era pensar, 5 niñas afirmaron que pensaban en el tema, en el inicio, nudo y desenlace de su historia. Las alumnas de este grado en el transcurso del primer semestre



académico estudiaron la estructura narrativa en la clase de español, motivo por que la mayoría de las estudiantes expresa que antes de escribir un cuento se debe pensar en un tema y de acuerdo a éste organizar el inicio, nudo y desenlace. Cuatro alumnas tienen en cuenta la organización el espacio físico del que dispondrán para escribir, al igual que alistar los útiles necesarios para esta tarea.

Las alumnas de quinto grado, en general manifestaron que antes de escribir un cuento lo que hacían era pensar en el tema, en la estructura narrativa, en el personaje principal; algunas estudiantes indicaron que aparte de pensar en lo anterior también piensan en el lugar y en el tiempo en el que sucederán los hechos de la historia. Las niñas de 5° han adquirido más herramientas respecto a los conocimientos y conceptos de los elementos y características del género narrativo y de la clase de escrito.

### **Rutina de pensamiento N. 1**

PREGUNTA 1: ¿Qué haces antes de escribir un cuento? (Ver Anexo 1)

Fecha: Noviembre 25 – 2015

(Final del desarrollo de la unidad didáctica)

Análisis general

Las alumnas de los grados tercero, cuarto y quinto, seis meses después volvieron a responder a la misma pregunta ¿Qué haces antes de escribir un cuento? En sus respuestas se

evidencia un cambio debido a que la segunda vez que ellas la responden a esta pregunta es en el momento en que finalizó la implementación de la unidad didáctica propuesta en esta investigación.

En esta ocasión las estudiantes no mencionaron aspectos físicos (útiles y/o espacio) sino por el contrario hicieron énfasis en que antes de escribir un cuento piensan en los elementos propios del género, también en aspectos gramaticales y ortográficos, así como aspectos de forma: cómo será el primer borrador, cómo será la separación de párrafos y la caligrafía.

Se encuentran más similitudes entre las primeras y segundas respuestas de las alumnas de cuarto y quinto que en las de tercero pues éstas incorporaron en sus segundas respuestas el pensar las características del cuento.

En la segunda oportunidad en que las alumnas de tercero respondieron a esta pregunta afirmaron que lo que hacían antes de escribir un cuento era pensar en el tema, título, clase de cuento y en cómo iban a organizar su primer borrador. Haciendo la comparación de estas respuestas con las expuestas en la primera ocasión, se encuentra como similitud que las alumnas lo primero que hacen antes de escribir es pensar; asimismo se evidencian diferencias entre las dos respuestas puesto que en la segunda fecha no mencionan la acción de observar objetos que se encuentran a su alrededor antes de iniciar el texto. Las alumnas en sus segundas respuestas aseguran que piensan en cómo van a organizar el “primer borrador”, igualmente la mayoría de ellas reflexionan sobre el posible título, personajes, lugar y tiempo en que se desarrollarán los

hechos de la historia, aspectos que fueron tenidos en cuenta solo por una o dos alumnas en las respuestas iniciales.

Entre las respuestas proporcionadas en la segunda oportunidad por las alumnas de cuarto grado se evidencia, al igual que en la primera ocasión, que lo primero que hacen es pensar; a su vez se analiza que sobre lo que piensan es diverso entre las ocho respuestas. Cada una piensa en aspectos diferentes que hacen parte de las características del cuento. Cabe resaltar que dos alumnas mencionan que antes de escribir un cuento piensan en el lector, con esto quieren expresar que consideran al lector como un elemento importante que se debe tener en cuenta antes de escribir, con el fin de crear un texto que capture su atención. Por otro lado, en las respuestas, suministradas en la segunda ocasión, la minoría (dos) tiene en cuenta aspectos físicos (útiles y espacio).

En el análisis realizado en los dos momentos sobre las respuestas de las alumnas de quinto grado, se encuentra que las alumnas poseen un bagaje más amplio sobre las características de esta clase de escrito. En las dos oportunidades concluyen que lo primero que hacen es pensar sobre la estructura narrativa (cómo será el inicio, nudo y desenlace) y los elementos que identifican al cuento como escrito del género narrativo; del mismo modo algunas niñas hablan de la organización mental de los párrafos y el proceso de planificación como primer paso antes de escribir un cuento. Tres alumnas tienen en cuenta cómo presentarán su cuento; con esto se refieren a tipo de hoja, colores o dibujo entre otros.

## **Rutina de pensamiento N. 1**

PREGUNTA 2: ¿Qué cosas cambié? (Ver Anexo 1)

Fecha: Noviembre 25 – 2015

### Análisis general

El 27 de junio de 2015 las alumnas de los grados 3, 4 y 5 respondieron a la pregunta ¿Qué haces antes de escribir un cuento? En los meses posteriores (julio a noviembre) desarrollaron cada una de las actividades propuestas en la unidad didáctica; el día 25 de noviembre de 2015 las alumnas respondieron la misma pregunta, después se les pidió que analizaran las dos respuestas y a partir de este análisis respondieran a la pregunta ¿Qué cosas cambié? Se les explicó que debían observar qué aspectos o procedimientos habían cambiado respecto a lo que hacían previamente a escribir un cuento, antes y después de desarrollar la unidad didáctica.

La mayoría de las estudiantes respondieron a la pregunta ¿Qué cosas cambié?, que en un principio ellas no consideraban importante realizar un borrador o una lluvia de ideas. Gran cantidad de niñas enfatizaron que antes (con esto se refieren a sus respuestas del 27 de junio) no pensaban en una organización previa de su escrito, sino solamente pensaban en elementos como el título y los personajes. Las alumnas afirman que un cambio en sus segundas respuestas, (con esto se refieren a las respuestas del 25 de noviembre) es que lo que hacían antes de escribir un cuento era reflexionar y además escribir sus ideas sobre cómo sería el inicio, nudo, desenlace, personajes tema, entre otros.

En tercer grado en las respuestas a la pregunta ¿Qué cosas cambié? se observa que las alumnas advirtieron un cambio en que no solo se limitan a observar lo que hay a su alrededor y a pensar en el título de su futuro cuento, sino que ahora empezaban por escribir algunas ideas. Cabe resaltar que para ellas, el primer borrador entra en las acciones que llevan a cabo antes de escribir un cuento, razón por la cual un cambio que ellas contemplan, entre sus dos respuestas, es que antes de desarrollar la unidad didáctica no hacían un borrador previamente a escribir un cuento. Asimismo las niñas analizaron que el tener los útiles necesarios para escribir es un aspecto que no cambiaron entre una respuesta y otra.

Por otro lado, entre las respuestas proporcionadas por las alumnas de cuarto grado sobre qué aspectos habían cambiado sobre lo que hacían antes de escribir un cuento, se analiza que sus respuestas son heterogéneas. Para algunas el cambio radica en que antes pensaban y no escribían lo que iban pensado, otras manifiestan que el cambio se encuentra en que antes pensaban en alistar sus útiles y ya no solo piensan en eso sino también en organizar por escrito la estructura de su cuento; finalmente, otras estudiantes concluyen que el cambio entre sus repuestas recae en que antes no pensaban en el lector y en cómo podían llamar la atención de éste con su futuro escrito.

Las alumnas de quinto grado en sus respuestas expusieron que antes pensaban en el título, personajes, tiempo, lugar, estructura, entre otros elementos de la narración, y el cambio que observan entre sus respuestas es que ahora empezaban por planificar, haciendo una lluvia de ideas para así ir organizando sus pensamientos. Igualmente analizaron que un aspecto que no habían cambiado, entre sus dos respuestas, era que siempre pensaban en la estructura de su narración, puntualizaron que antes solo se limitaban a pensarla y que ahora no solo pensaban

sino escribían sus ideas acerca del inicio, nudo y desenlace para poder acordarse de qué se iba a tratar su cuento y no confundirse con nuevas ideas.

### **Rutina de pensamiento N. 1**

PREGUNTA 3: ¿Qué me hizo cambiar? (Ver Anexo 1)

Fecha: Noviembre 25 – 2015

Después de que las alumnas respondieron a la pregunta ¿Qué cambié? procedieron a responder ¿Qué me hizo cambiar las cosas que hago antes de escribir un cuento? A este interrogante 20 de 24 estudiantes, de los grados 3, 4 y 5, afirmaron que uno de los elementos que las había hecho cambiar lo que hacían antes de escribir un cuento era el saber que antes de escribir se debía pensar en que en un futuro alguien leería su cuento, por esta razón debían planearlo bien, haciendo primero un borrador, para así tener menos errores en la versión final de su cuento y de esta forma llamar la atención del lector y lograr que éste pudiera entender lo que ellas habían escrito.

Otra de las conclusiones a la que llegaron la mayoría de las alumnas (21 de 24 niñas) fue que en un principio ellas solo pensaban u observaban antes de escribir un cuento, pero esos pensamientos no eran plasmados. El cambio que ellas evidenciaron fue que si organizaban sus pensamientos escribiéndolos, ya sea en forma de lluvia de ideas, ideas sueltas, mapa mental o cuadro sinóptico, hacían mejor la planeación de su escrito y por consiguiente lograrían realizar un primer borrador de más alto nivel; de esta forma las alumnas afirman que lo que las llevó a

realizar este cambio fue que cometían menos errores en su primer borrador cuando planeaban su cuento, pero no solo observando y pensando sino organizando de forma escrita sus ideas antes de empezar el proceso de escribir su texto.

### **Rutina de pensamiento n.1**

PREGUNTA 1: ¿Para mí qué es un cuento? (Ver Anexo 1)

Fecha: Julio 2015

Análisis general

Antes de desarrollar la Unidad Didáctica propuesta en esta investigación, se les pidió a las alumnas de los tres grados que contestaran a la pregunta ¿Para mí qué es un cuento? con la intención de analizar su conocimiento sobre el concepto de este tipo de texto y así, dar inicio al plan de acción para cumplir con la primera meta de comprensión que hace referencia a: “Los estudiantes comprenderán qué es un cuento y cuáles son sus características, además comprenderán cuáles son los criterios de evaluación para escribir un cuento de calidad.”

De este modo se evidenció que las alumnas de 3º, 4º y 5º han comprendido el concepto de “cuento” de acuerdo al nivel en el que se encuentran. Las niñas de quinto elemental han aprendido y puesto en práctica más elementos que las alumnas de tercero elemental, debido a que en cada año escolar se refuerza y amplía el tema; asimismo se exige mayor aplicabilidad de las

características que reúne este estilo narrativo. Por otra parte, su pensamiento tiene otro nivel de desarrollo.

Tabla 8

*Temas enseñados en los grados 3, 4 y 5*

<b>TEMAS TERCERO</b>	<b>TEMAS CUARTO</b>	<b>TEMAS QUINTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La narración.</li> <li>• Personajes en la narración.</li> <li>• Lugar y tiempo en la narración.</li> <li>• Partes de la narración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La narración.</li> <li>• Personajes en la narración.</li> <li>• Lugar y tiempo en la narración.</li> <li>• El tema en la narración.</li> <li>• La estructura de la narración.</li> <li>• El diálogo en la narración.</li> <li>• La descripción en la narración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La narración literaria.</li> <li>• Personajes en la narración.</li> <li>• Lugar y tiempo en la narración.</li> <li>• La estructura de la narración.</li> <li>• El narrador en la narración.</li> <li>• Los recursos de la narración.</li> </ul>

De esta manera las alumnas de tercer grado, como lo propone el Área de Español del Colegio basándose en su plan de estudios y utilizando diferentes recursos como el libro de apoyo, diferentes estrategias de clase, entre otros, deben haber comprendido los elementos básicos del cuento: Lugar, tiempo, personaje principal y estructura, además de reconocerlos en un escrito. Por consiguiente las estudiantes de 3º manifiestan en su definición los elementos básicos enseñados en primer y segundo bimestres (febrero – junio 2015). Todas las niñas mencionaron en sus respuestas que el cuento es una narración imaginaria o real, con lo cual se comprueba que las alumnas han interiorizado que el cuento hace parte de los textos del género narrativo; además saben que aquello que se narra puede ser un hecho real pero también puede ser



producto de la imaginación del autor. Por otro lado, 5 niñas de 8 mencionan dentro de su definición, que el cuento debe cumplir con una estructura que se divide en inicio, nudo y desenlace; tres niñas hacen referencia a que los hechos del texto deben ocurrir en un tiempo y un lugar, con lo cual se observa que menos de la mitad de las estudiantes tiene en cuenta dos de los elementos básicos del cuento. Cabe resaltar que tres alumnas señalan que el cuento debe cumplir con la función de entretener o “divertir” al lector, afirmación citada por Fitzgerald (1989, p. 9) en su explicación sobre el cuento: “tiene valor como entretenimiento.”

A continuación se presentan estos resultados, en un cuadro que señala las categorías de comprensión del cuento previamente establecidas y las categorías que emergieron en esta investigación.

Tabla 9

*Categorías de comprensión del cuento previamente establecidas y las categorías que emergieron en esta investigación en Tercer grado*

<b>NOMBRE DE LA ESTUDIANTE</b>	<b>COMPRESIONES SOBRE EL CUENTO</b>	<b>CATEGORÍA A LA QUE CORRESPONDE</b>	<b>CATEGORÍA EMERGENTE</b>
<b>1-3º</b>	Narración real o ficticia, los hechos ocurren en un tiempo y en un lugar	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.
<b>2-3º</b>	Narración real o ficticia, debe presentar inicio, nudo y desenlace, los hechos ocurren en un tiempo y en un lugar y debe entretener al lector.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.
<b>3-3º</b>	Narración real o ficticia.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.

4-3°	Narración real o ficticia, debe presentar inicio, nudo y desenlace	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.
5-3°	Narración real o ficticia, debe presentar inicio, nudo y desenlace, los hechos ocurren en un tiempo y en un lugar, y debe entretener al lector.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.
6-3°	Narración real o ficticia	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.
7-3°	Narración real o ficticia, debe presentar inicio, nudo y desenlace y debe entretener al lector.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.
8-3°	Narración real o ficticia, debe presentar inicio, nudo y desenlace.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.

Igualmente las estudiantes de cuarto grado han desarrollado los temas planteados por el currículo del Colegio, apoyándose en el libro guía como herramienta; estos son: Por qué el cuento es una narración, personajes, lugar, tiempo, tema, estructura, la importancia de los diálogos y la descripción. Para todas las alumnas de este grado, el cuento es una narración que se divide en tres partes: Inicio, nudo y desenlace y siempre debe tener un tiempo y un lugar (cada una lo expresa en sus palabras). Para 7 niñas el cuento puede ser real o imaginario, 4 de ellas advirtieron que el cuento debe tener un personaje principal y tiene como función entretener al lector. Ninguna de las alumnas menciona que el cuento puede tener diálogos y su riqueza narrativa parte de las descripciones.

Tabla 10

*Categorías de comprensión del cuento previamente establecidas y las categorías que emergieron en esta investigación en Cuarto grado*

<b>NOMBRE DE LA ESTUDIANTE</b>	<b>COMPRESIONES SOBRE EL CUENTO</b>	<b>CATEGORÍA A LA QUE CORRESPONDE</b>	<b>CATEGORÍA EMERGENTE</b>
--------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------

<b>1-4°</b>	El cuento es una narración, debe presentar inicio, nudo y desenlace, puede ser real o imaginario, debe entretener al lector	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Conciencia de audiencia.
<b>2-4°</b>	El cuento es una narración, debe presentar inicio, nudo y desenlace, puede ser real o imaginario, tiene un personaje principal, debe entretener al lector.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Conciencia de audiencia.
<b>3-4°</b>	El cuento es una narración, debe presentar inicio, nudo y desenlace, puede ser real o imaginario, tiene un personaje principal.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.
<b>4-4°</b>	El cuento es una narración, debe presentar inicio, nudo y desenlace, debe entretener al lector	Elementos del cuento.	Género narrativo. Conciencia de audiencia
<b>5-4°</b>	El cuento es una narración, debe presentar inicio, nudo y desenlace, puede ser real o imaginario, debe entretener al lector.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Conciencia de audiencia
<b>6-4°</b>	El cuento es una narración, debe presentar inicio, nudo y desenlace, puede ser real o imaginario.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios.
<b>7-4°</b>	El cuento es una narración, debe presentar inicio, nudo y desenlace, puede ser real o imaginario, tiene un personaje principal.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Presencia de personajes
<b>8-4°</b>	El cuento es una narración, debe presentar inicio, nudo y desenlace, puede ser real o imaginario, tiene un personaje principal, debe entretener al lector.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Presencia de personajes Conciencia de audiencia

Por otro lado, para las alumnas de quinto grado con quienes se han trabajado los elementos del cuento más detalladamente pues el currículo para este año plantea los siguientes temas: El cuento como parte de la narración literaria, los personajes, lugar, tiempo, tema, estructura, la importancia de los diálogos y la descripción, tipos de narrador (Primera y tercera persona) y clases de cuentos (fantástico, misterio y policiaco), al igual que en los otros grados, el docente se apoya en un texto guía. En este grupo de estudiantes, todas parten de que el cuento es una narración, que debe cumplir con la estructura de inicio, nudo y desenlace, debe tener por lo menos un personaje principal y secundario, estos personajes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo los que pueden ser reales o imaginarios y deben estar ampliamente descritos para que el lector pueda saber cómo son e imaginárselos. Cinco alumnas mencionaron que el cuento debe estar escrito en párrafos; 4 alumnas destacaron que los cuentos pueden ser de diferentes clases, entre las nombradas por ellas están: Romántico, de aventuras, de terror, de policías, de fantasía; por último 2 de las 8 estudiantes expresan que el cuento debe tener un narrador, pero ninguna de las dos especifica los tipos de narradores.

Tabla 11

*Categorías de comprensión del cuento previamente establecidas y las categorías que emergieron en esta investigación en Quinto grado*

<b>NOMBRE DE LA ESTUDIANTE</b>	<b>COMPRESIONES SOBRE EL CUENTO</b>	<b>CATEGORÍA A LA QUE CORRESPONDE</b>	<b>CATEGORÍA EMERGENTE</b>
1-5º	El cuento es y narración, debe cumplir con la estructura (inicio, nudo y desenlace) debe tener personajes principales y secundarios, quienes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo, los cuales pueden ser reales o imaginarios , deben describirse para informar mejor al lector. Los cuentos deben estar divididos en párrafos,	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Clases de cuento. Conciencia de audiencia.

	pueden ser cuentos de fantasía o románticos.		
<b>2-5°</b>	El cuento es y narración, debe cumplir con la estructura (inicio, nudo y desenlace) debe tener personajes principales y secundarios, quienes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo, los cuales pueden ser reales o imaginarios , deben describirse para informar mejor al lector. Los cuentos deben estar divididos en párrafos.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios Conciencia de audiencia.
<b>3-5°</b>	El cuento es y narración, debe cumplir con la estructura (inicio, nudo y desenlace) debe tener personajes principales y secundarios, quienes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo, los cuales pueden ser reales o imaginarios , deben describirse para informar mejor al lector. Los cuentos deben estar divididos en párrafos y deben ser narrados por alguien.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Conciencia de audiencia.
<b>4-5°</b>	El cuento es y narración, debe cumplir con la estructura (inicio, nudo y desenlace) debe tener personajes principales y secundarios, quienes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo, los cuales pueden ser reales o imaginarios , deben describirse para informar mejor al lector. Los cuentos deben estar divididos en párrafos	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Conciencia de audiencia.
<b>5-5°</b>	El cuento es y narración, debe cumplir con la estructura (inicio, nudo y desenlace) debe tener personajes principales y secundarios, quienes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo, los cuales pueden ser reales o imaginarios , deben describirse para informar mejor al lector. Pueden ser de	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Clases de cuentos. Conciencia de audiencia

	aventura, de romance o de terror.		
<b>6-5°</b>	El cuento narrado por un narrador, debe cumplir con la estructura (inicio, nudo y desenlace) debe tener personajes principales y secundarios, quienes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo, los cuales pueden ser reales o imaginarios, deben describirse para informar mejor al lector	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Conciencia de narrador.
<b>7-5°</b>	El cuento es y narración, debe cumplir con la estructura (inicio, nudo y desenlace) debe tener personajes principales y secundarios, quienes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo, los cuales pueden ser reales o imaginarios, deben describirse para informar mejor al lector. Los cuentos deben estar divididos en párrafos. Los cuentos son de diferentes clases.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Clases de cuento. Conciencia de audiencia
<b>8-5°</b>	El cuento es y narración, debe cumplir con la estructura (inicio, nudo y desenlace) debe tener personajes principales y secundarios, quienes llevan a cabo sus acciones en un lugar y en un tiempo, los cuales pueden ser reales o imaginarios, deben describirse para informar mejor al lector. Los cuentos pueden ser de diferentes tipos como policíacos, aventuras o terror.	Elementos del cuento.	Género narrativo. Hechos reales o ficticios. Clases de cuento. Conciencia de audiencia

### Rutina de pensamiento 2

Pregunta 1: ¿Cómo te parecieron los cuentos A y B? Escribe lo que analizas de cada cuento sobre cómo están escritos. (Ver Anexo 2)

Fecha: Julio 2015

### Análisis general

En la sesión número dos propuesta en la Unidad Didáctica se realizó la rutina de pensamiento número 2 que consistía en la lectura de dos cuentos, que fueron llamados A y B, el cuento A no cumplía con las características del cuento ni con la estructura, tenía errores de redacción, ortografía y digitación; el cuento B fue un cuento clásico que cumplía con los elementos y particularidad de este tipo de texto.

De este modo al cuestionar a las alumnas sobre qué diferencias encontraban entre el cuento A y el B, la totalidad de las estudiantes de los tres cursos afirmó que el cuento A estaba mal escrito. Las ocho alumnas de tercero afirmaron que el cuento A tenía errores de ortografía; 6 niñas, que tenía mal escritas las palabras, a cinco niñas les pareció que estaba mal escrito porque era aburrido y 3 niñas, indican que el cuento no tiene inicio, nudo y desenlace. Para las 8 alumnas de cuarto el cuento A tiene errores de ortografía, de puntuación, de repetición de las palabras; para 5 estudiantes, el cuento no cumple con los elementos que deben ser incluidos en cada una de las partes de la estructura narrativa y para 1 alumna, el texto no tiene coherencia ni sentido. Finalmente para las 8 alumnas de quinto grado el cuento no cumple con la estructura narrativa, no hay un problema que resolver, 7 alumnas expresan que hay errores de ortografía, puntuación, errores en la escritura de las palabras; 4 alumnas señalan que el cuento no llama la atención del lector; 3 niñas afirman que el escrito no tiene coherencia, 2 alumnas mencionan que no hay división de párrafos, y una alumna manifiesta que el cuento A no tiene descripciones ni diálogos.

Por otro lado, en el análisis realizado sobre el cuento B, por parte de las niñas, se observa que la totalidad de las estudiantes de los tres cursos cataloga al texto como un cuento bien escrito. Las alumnas de tercero afirman que el cuento B es un cuento bien escrito porque: 8 niñas, afirman que no tiene errores de ortografía, tiene inicio, nudo y desenlace; 7 estudiantes o tiene errores en la escritura de las palabras y el uso de los signos de puntuación es correcto; 5 alumnas manifiestan que es un texto cómico o divertido y para una alumna el personaje principal deja ver lo que piensa y siente en sus diálogos. Asimismo para las 8 alumnas de cuarto el cuento B es un texto narrativo bien escrito porque: 8 alumnas, concuerdan con que el texto presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía, puntuación y en la escritura de las palabras; 6 alumnas, el cuento tiene personajes principales y secundarios, tiempo y lugar; para 3 alumnas, es interesante y 1 alumna piensa que es claro, coherente y tiene un título llamativo. Del mismo modo para las 8 alumnas de quinto grado el cuento B es un cuento bien escrito porque: 8 alumnas, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas; 7 estudiantes, es interesante y con sentido; 6 alumnas, está dividido en párrafos, tiene personajes principales y descripciones y para una alumna el texto es original y llama la atención del lector.



Tabla 12

Resultados comparación entre los cuentos A y B de las alumnas de 3º, 4º y 5º

<b>NOMBRE DE LA ESTUDIANTE</b>	<b>CUENTO A</b>	<b>CUENTO B</b>
<b>1-3º</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía, tiene mal escritas varias palabras, no presenta inicio, nudo y desenlace.	Cuento B está bien escrito, no tiene errores de ortografía, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de puntuación las palabras están bien escritas y es un cuento divertido.
<b>2-3º</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía, es aburrido, no presenta inicio, nudo y desenlace.	Cuento B está bien escrito, no tiene errores de ortografía, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de puntuación las palabras están bien escritas y el personaje principal deja ver lo que piensa y siente en sus diálogos.
<b>3-3º</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía, tiene mal escritas varias palabras, es aburrido.	Cuento B está bien escrito, no tiene errores de ortografía, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de puntuación las palabras están bien escritas y es un cuento divertido.
<b>4-3º</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía, tiene mal escritas varias palabras.	Cuento B está bien escrito, no tiene errores de ortografía, presenta inicio, nudo y desenlace las palabras están bien escritas y es un cuento cómico.
<b>5-3º</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía, tiene mal escritas varias palabras, es aburrido.	Cuento B está bien escrito, no tiene errores de ortografía, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de puntuación las palabras están bien escritas y es un cuento divertido.
<b>6-3º</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía, tiene mal escritas varias palabras, es aburrido.	Cuento B está bien escrito, no tiene errores de ortografía, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de puntuación.
<b>7-3º</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía, es aburrido.	Cuento B está bien escrito, no tiene errores de ortografía, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de puntuación y las palabras están bien escritas.

<b>8-3°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía, tiene mal escritas varias palabras, no presenta inicio, nudo y desenlace.	Cuento B está bien escrito, no tiene errores de ortografía, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de puntuación, las palabras están bien escritas y es un cuento cómico.
<b>1-4°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía y de puntuación, se repiten las palabras.	Cuento B está bien escrito, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están bien escritas, tiene personajes principales y secundarios, los hechos suceden en un tiempo y un lugar
<b>2-4°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía y de puntuación, se repiten las palabras, faltan elementos en el inicio, nudo y desenlace.	Cuento B está bien escrito, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están bien escritas, tiene personajes principales y secundarios, los hechos suceden en un tiempo y un lugar, es un cuento interesante, claro, coherente y tiene un título llamativo.
<b>3-4°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía y de puntuación, se repiten las palabras, faltan elementos en el inicio, nudo y desenlace, el cuento no tiene coherencia.	Cuento B está bien escrito, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están bien escritas, los hechos suceden en un tiempo y un lugar, es un cuento interesante
<b>4-4°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía y de puntuación, se repiten las palabras.	Cuento B está bien escrito, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están bien escritas, tiene personajes principales y secundarios
<b>5-4°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía y de puntuación, se repiten las palabras.	Cuento B está bien escrito, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están bien escritas, tiene personajes principales y secundarios
<b>6-4°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía y de puntuación, se repiten las palabras, faltan elementos en el inicio, nudo y	Cuento B está bien escrito, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están bien escritas, los hechos suceden en un tiempo y un lugar, es un cuento

	desenlace.	interesante
<b>7-4°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía y de puntuación, se repiten las palabras, faltan elementos en el inicio, nudo y desenlace.	Cuento B está bien escrito, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están bien escritas, tiene personajes principales y secundarios, los hechos suceden en un tiempo y un lugar
<b>8-4°</b>	Cuento A está mal escrito, tiene muchos errores de ortografía y de puntuación, se repiten las palabras, faltan elementos en el inicio, nudo y desenlace.	Cuento B está bien escrito, presenta inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están bien escritas, tiene personajes principales y secundarios, los hechos suceden en un tiempo y un lugar
<b>1-5°</b>	Cuento A está mal escrito, no presenta inicio, nudo y desenlace, ni un hecho interesante, tiene errores de puntuación, de ortografía, no llama la atención del lector, no tiene coherencia	El cuento B está bien escrito, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas, es interesante, tiene sentido, está dividido en párrafos y tiene personaje principal.
<b>2-5°</b>	Cuento A está mal escrito, no presenta inicio, nudo y desenlace, ni un hecho interesante, tiene errores de ortografía, tiene mal escritas muchas palabras	El cuento B está bien escrito, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas, tiene sentido, está dividido en párrafos y tiene descripciones.
<b>3-5°</b>	Cuento A está mal escrito, no presenta inicio, nudo y desenlace, ni un hecho interesante, tiene errores de puntuación, de ortografía, tiene mal escritas muchas palabras, no tiene coherencia	El cuento B está bien escrito, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas, es interesante tiene sentido, tiene personaje principal y descripciones
<b>4-5°</b>	Cuento A está mal escrito, no presenta inicio, nudo y desenlace, ni un hecho interesante, tiene errores de puntuación, de ortografía, tiene mal escritas muchas palabras, no llama la atención del lector, no tiene coherencia, no está dividido en párrafos y no tiene descripciones ni	El cuento B está bien escrito, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas, es interesante tiene sentido, está dividido en párrafos, tiene personaje principal y descripciones

	diálogos.	
<b>5-5°</b>	Cuento A está mal escrito, no presenta inicio, nudo y desenlace, ni un hecho interesante, tiene errores de puntuación, de ortografía, tiene mal escritas muchas palabras	El cuento B está bien escrito, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas, es interesante tiene sentido, está dividido en párrafos, tiene personaje principal, el cuento es original y llama la atención del lector.
<b>6-5°</b>	Cuento A está mal escrito, no presenta inicio, nudo y desenlace, ni un hecho interesante, tiene errores de puntuación, de ortografía, tiene mal escritas muchas palabras. no llama la atención del lector	El cuento B está bien escrito, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas, es interesante tiene sentido, está dividido en párrafos, tiene descripciones.
<b>7-5°</b>	Cuento A está mal escrito, no presenta inicio, nudo y desenlace, ni un hecho interesante, tiene errores de puntuación, de ortografía, tiene mal escritas muchas palabras, no llama la atención del lector	El cuento B está bien escrito, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas, es interesante tiene sentido, tiene personaje principal y descripciones.
<b>8-5°</b>	Cuento A está mal escrito, no presenta, tiene errores de puntuación inicio, nudo y desenlace, ni un hecho interesante, tiene errores de puntuación, tiene mal escritas muchas palabras, no está dividido en párrafos	El cuento B está bien escrito, tiene un buen inicio, nudo y desenlace, no tiene errores de ortografía ni de puntuación, las palabras están correctamente escritas y no están repetidas, es interesante, está dividido en párrafos, tiene personaje principal y descripciones.

Después de haber realizado el análisis de los cuentos A y B, las alumnas debían responder por escrito a la pregunta ¿Qué características crees que debe tener un cuento para que sea un cuento bien escrito? Las alumnas de tercer grado en sus respuestas destacan que para que este tipo de texto esté bien escrito debe: 8 alumnas, tener buena ortografía, 6 alumnas, las palabras deben estar correctamente escritas; 6 alumnas, “tener” signos de puntuación; 7 alumnas

consideran que el escrito debe tener inicio, nudo y desenlace. Las alumnas de este curso no manifiestan otros elementos que encierra el género narrativo y de los que tienen conocimiento previo como lo son el tiempo, el lugar y los personajes en la narración.

Del mismo modo las alumnas de cuarto grado respondieron a la anterior pregunta analizando que un cuento para estar bien escrito debe tener las siguientes características: 6 alumnas, una estructura gramatical que cumpla con las características en cada una de sus partes; 4 alumnas, el inicio, debe presentar el tiempo y el lugar de los hechos como describir al personaje principal; 7 alumnas afirman que el nudo debe presentar el problema; 2 estudiantes afirman que es importante que en el cuento se describa al personaje principal y los lugares donde suceden los acontecimientos de la historia; por otro lado, 7 alumnas destacan como característica el buen uso de la ortografía; 6 alumnas, uso de los signos de puntuación; 3 alumnas, el orden; 2 alumnas, la no repetición de las palabras; y 5 alumnas, la redacción de un título llamativo. Aunque las estudiantes, dentro de lo que se les ha enseñado, debería mencionar que el diálogo es una característica del cuento, ninguna lo menciona entre los elementos básicos.

En último lugar, las estudiantes de quinto grado concluyen las mismas características que han considerado las alumnas de tercero y cuarto grados, sin embargo agregan que el cuento debe tener personajes principales y secundarios, también que el elemento del diálogo es una característica importante porque permite que el lector sepa qué piensan o sienten los personajes, añaden que el cuento debe estar dividido en párrafos y puede pertenecer a diferentes clases, además señalan que el escrito debe ser entretenido e interesante.

Tabla 13

*Resultados de las respuestas, por grados, a la pregunta ¿Qué características crees que debe tener un cuento para que sea un cuento bien escrito?*

<b>ALUMNAS 3°</b>	<b>ALUMNAS 4°</b>	<b>ALUMNAS 5°</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buena ortografía.</li> <li>- Las palabras deben estar correctamente escritas.</li> <li>- Hacer uso correcto de los signos de puntuación.</li> <li>- Presentar inicio, nudo y desenlace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura gramatical que cumpla con las características en cada una de sus partes: el inicio, debe presentar el tiempo, lugar de los hechos, y descripción del personaje principal; el nudo, debe presentar el problema.</li> <li>- Buen uso de la ortografía.</li> <li>- Buen uso de los signos de puntuación.</li> <li>- Debe ser ordenado.</li> <li>- No se deben repetir las palabras.</li> <li>- Título llamativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buena ortografía.</li> <li>- Las palabras deben estar correctamente escritas.</li> <li>- Hacer uso correcto de los signos de puntuación.</li> <li>- Presentar inicio, nudo y Desenlace.</li> <li>- Debe ser ordenado.</li> <li>- Personajes principales y secundarios.</li> <li>- No se deben repetir las palabras.</li> <li>- Título llamativo.</li> <li>- Debe tener diálogos que dejen ver al lector lo que sienten y piensan los personajes.</li> <li>- División de párrafos.</li> <li>- Debe ser un escrito interesante.</li> <li>- Pertenece a una clase de cuento.</li> </ul>

Después de que cada alumna analizó y escribió los criterios necesarios para escribir un buen cuento, se llevó a cabo una lluvia de ideas, en cada uno de los grados, en la que las alumnas expusieron el ejercicio realizado. La docente les explicó a las alumnas que entre todas crearían una matriz de evaluación, previamente; se les aclaró qué era una matriz de evaluación, la cual estaría dividida en tres niveles (nivel inicial, nivel medio, nivel avanzado) para saber en qué nivel se encontraban ellas según cada uno de los criterios. (Ver Anexo 18)

De esta forma se evidencia que las alumnas de tercero elemental al momento de responder individualmente a la pregunta **¿Qué características crees que debe tener un cuento para que sea un cuento bien escrito?** solo tuvieron en cuenta los siguientes criterios: Buena ortografía, las palabras deben estar correctamente escritas, hacer uso correcto de los signos de puntuación y presentar inicio, nudo y desenlace. Es por esta razón que la profesora debió guiarlas, teniendo en cuenta los temas incluidos dentro del currículo de este grado, para que las estudiantes tuvieran presentes otros criterios de evaluación que debieron ser tenidos en cuenta al crear la matriz con la cual su escrito fue valorado, estos fueron: Título, orden, letra, mayúsculas, personajes, lugar, tiempo, verbos y párrafos.

Asimismo las alumnas de cuarto elemental construyeron una matriz con ayuda de la profesora. En un principio los criterios para escribir un buen cuento expuestos por ellas fueron: Cumplir con la estructura narrativa, describir lugar de los hechos y al personaje principal, el nudo debe presentar el problema, buen uso de la ortografía y de los signos de puntuación, orden, no debe haber repetición de palabras y debe tener un título llamativo. (Ver Anexo 19)

Las alumnas de cuarto grado en el ejercicio de la lluvia de ideas, plantearon que las características que creían necesarias para que un cuento estuviera bien escrito eran las mismas que ya habían escrito en sus respuestas iniciales, sin embargo en el transcurso de la realización de la lluvia de ideas, las alumnas con ayuda de la docente, fueron cayendo en cuenta de otros criterios que debían ser evaluados y que se incluyeron dentro de la matriz, como: Presentación, división de párrafos, letra y dibujos. Por otro lado, en el análisis realizado a las respuestas que

ellas escribieron individualmente, dos alumnas mencionan que uno de los criterios a tener en cuenta es que no se deben repetir las palabras, no obstante ninguna de las dos niñas lo menciona en la lluvia de ideas; así como tampoco ninguna de las alumnas menciona en su análisis por escrito o en la lluvia de ideas la introducción de los diálogos en la narración.

Igualmente las alumnas de quinto grado expusieron sus respuestas a la pregunta **¿Qué características crees que debe tener un cuento para que sea un cuento bien escrito?** en la lluvia de ideas y crearon la matriz de evaluación con la ayuda de su profesora. (Ver Anexo 20)

Las alumnas de quinto agregan a los criterios que habían expuesto inicialmente, otros que son importantes para la evaluación de su escrito. Estos son: conexión entre párrafos, oraciones y conjugación de los verbos. Cabe resaltar que a pesar de que en sus respuestas escritas mencionan que para que un cuento esté bien escrito debe tener diálogos que dejen ver al lector lo que sienten y piensan los personajes, además debe ser un escrito interesante y debe pertenecer a una clase no lo mencionan en la lluvia de ideas, ni al crear la matriz de evaluación.

### **Rutina de pensamiento N. 3**

Después de hacer la matriz de evaluación con las 8 niñas de cada grado, se les solicitó escribir un cuento de tema libre, para el que tendrían entre dos y tres horas para elaborar, también se les indicó que debían tener en cuenta la matriz que ellas habían creado con su



profesora, al momento de redactar su escrito. A cada niña se le entregó una copia de la matriz según el curso.

Las 24 alumnas entregaron su escrito antes de cumplirse las dos horas; posteriormente realizaron la rutina de pensamiento número 3, en la que respondieron a dos preguntas: **¿Qué cosas positivas encontraste al escribir tu cuento sabiendo cuáles eran los criterios a ser evaluados?** y **¿Qué cosas negativas encontraste al escribir tu cuento sabiendo cuáles eran los criterios a ser evaluados?**

Análisis general

PREGUNTA 1: ¿Qué cosas positivas encontraste al escribir tu cuento sabiendo cuáles eran los criterios a ser evaluados?

Los aspectos positivos que encontraron las 8 niñas de tercer grado, al escribir su cuento, en primera instancia, fue que al saber los criterios de evaluación se generaba en ellas la conciencia de tener en cuenta ciertos elementos al momento de escribir, estos son: Para 4 niñas la conciencia de usar bien los signos de puntuación; 5 niñas, conciencia de poner en práctica las reglas ortográficas; 2 niñas, uso de las mayúsculas y 1 niña, división de párrafos. Analizando sus respuestas se evidenció también que para 3 niñas el uso de la matriz fue positiva porque podían ir corrigiendo sus errores; para 2 niñas la tabla sirvió para organizar la estructura narrativa de su escrito; para 1 alumna, la matriz apoyó su proceso de aprendizaje; para otra alumna, el uso de

la matriz le ayudó a saber en qué nivel podría clasificar su escrito. Esto es muy importante porque es lo que nos permite responder la pregunta.

De la misma forma las alumnas de cuarto grado encontraron aspectos positivos al saber con anterioridad los criterios a ser evaluados. Para 4 alumnas, usar la matriz para escribir el cuento las ayudó a mejorar su proceso de escritura; para 3 alumnas, lo positivo que encontraron fue poder corregir muchos de sus errores antes de entregar su escrito a la profesora; 2 alumnas, mencionan que mejoraron la ortografía de sus escritos porque saber el criterio las hizo caer en cuenta de su importancia; 2 alumnas, afirman que tuvieron en cuenta la división de párrafos en su texto; una alumna, piensa que lo positivo de conocer los criterios para hacer su escrito repercutirá en una buena calificación por parte de su docente.

Del mismo modo las estudiantes de quinto grado hallaron aspectos positivos en el uso de la matriz al escribir sus cuentos; 3 alumnas coincidieron en que saber previamente los criterios les ayudó a organizar mejor su escrito; 3 alumnas, afirmaron que saber los criterios les sirvió para ser conscientes del uso de las reglas ortográficas y de los signos de puntuación; 2 alumnas, manifiestan que pudieron ir apreciando sus errores y corregirlos a medida que escribían e iban analizando su escrito con la matriz, por otro lado, 1 alumna confirma que mejoró su letra pues quería que su cuento fuera legible y para finalizar una alumna asevera que entendió cómo desarrollar la estructura narrativa mientras escribía, también que fue más reflexiva para redactar y dividir cada párrafo y conjugar los verbos.

PREGUNTA 2: ¿Qué cosas negativas encontraste al escribir tu cuento sabiendo cuáles eran los criterios a ser evaluados?

Los aspectos negativos que las alumnas de tercer grado evidenciaron al escribir el cuento, sabiendo los criterios a ser valorados por su profesor, van dirigidos hacia dificultades individuales del uso o puesta en práctica de los elementos del género narrativo más que a un análisis sobre los aspectos negativos del conocimiento previo de los criterios, por consiguiente 7 alumnas afirmaron que la dificultad que encontraron fue dividir su texto en párrafos, 5 alumnas manifiestan que para ellas fue difícil saber los criterios porque no sabían si lo que escribían estaba en el nivel inicial, medio o avanzado, con lo cual, según ellas, se confundían; para 3 alumnas saber los criterios de evaluación al escribir sus texto repercutió negativamente en que no la tuvieron en cuenta al momento de ir escribiendo sino al finalizar el escrito y no sabían cómo corregir sus errores.

En cuanto a cuarto grado, las alumnas encontraron como aspectos negativos los siguientes: 4 niñas confirman que fue complejo escribir su cuento sabiendo los criterios porque dudaban de lo que escribían pues no sabían si la forma en que lo habían escrito sería la correspondiente al nivel avanzado; 4 estudiantes opinan que encontraron de negativo no saber qué palabras tenían tilde, así mismo 3 estudiantes manifiestan no saber dónde poner los signos de puntuación; una alumna puntualiza que no entendió cómo usar en su proceso de escritura el conocimiento previo de los criterios, otra niña afirma que se le dificultó la organización en el espacio físico del que disponía para escribir el cuento, pues según ella todos los materiales no cabían en su escritorio.

Respecto a las estudiantes de quinto grado los aspectos negativos que evidenciaron en el conocimiento previo de los criterios de valoración son: 5 alumnas señalan que para ellas fue complicado el uso de las reglas ortográficas; 4 niñas confirman que no sabían dónde poner los signos de puntuación; 2 niñas encontraron que el proceso de escritura les tomó más tiempo de lo normal, 2 alumnas exponen que no sabían cómo corregir su texto para que el escrito cumpliera con las características del nivel avanzado; una alumna afirma, como aspecto negativo, que saber los criterios exige más del escritor; para finalizar, una alumna afirma que se confundió con todos los criterios y no podía hacer su escrito.

Tabla 14

*Aspectos positivos y negativos encontrados por las alumnas, de los tres grados, en el ejercicio de escribir su cuento usando la matriz de evaluación.*

3°	Aspectos +	Aspectos -	4°	Aspectos +	Aspectos -	5°	Aspectos +	Aspectos -
1-3°	Usar las mayúsculas y corregir mis errores.	Dividir el cuento en párrafos, no saber en qué nivel está el escrito y por esta razón hay confusión en el proceso de escritura.	1-4°	Corregir errores antes de entregar el escrito.	No saber si el escrito está en el nivel avanzado, no saber dónde poner las tildes	1-5°	Uso de las reglas ortográficas.	El proceso de escritura se toma más tiempo de lo normal.
2-3°	Buen uso de los signos de puntuación, estar pendiente de las reglas ortográficas y saber en qué nivel está el escrito.	Dividir el cuento en párrafos.	2-4°	Tener mejor calificación.	No saber dónde poner las tildes y no saber dónde poner la hoja de los criterios por no tener espacio en su escritorio.	2-5°	Organizar el escrito, corregir errores, para tener más cuidado al redactar el escrito y conjugar los verbos.	No saber dónde poner los signos de puntuación, no saber cómo usar las reglas ortográficas, el proceso de escritura se toma más tiempo de lo normal y no saber si el escrito cumple con las características del nivel avanzado.
3-3°	Estar pendiente de las reglas ortográficas y usar	Dividir el cuento en párrafos y no saber en qué nivel está el	3-4°	Mejorar proceso de escritura y de división de los	No saber si el escrito está en el	3-5°	Uso de los signos de puntuación.	No saber cómo usar las reglas

	las mayúsculas.	escrito y por esta razón hay confusión en el proceso de escritura.		párrafos.	nivel avanzado.			ortográficas
<b>4-3°</b>	Corregir mis errores.	No saber en qué nivel está el escrito y por esta razón hay confusión en el proceso de escritura.	<b>4-4°</b>	Corregir errores antes de entregar el escrito.	No saber dónde poner los signos de puntuación.	<b>4-5°</b>	Uso de las reglas ortográficas y uso de los signos de puntuación.	Saber los criterios exige más del escritor.
<b>5-3°</b>	Hacer buen uso de los signos de puntuación.	Dividir el cuento en párrafos, no saber en qué nivel está el escrito y por esta razón hay confusión en el proceso de escritura y no saber cómo corregir.	<b>5-4°</b>	Mejorar proceso de escritura.	No saber dónde poner las tildes y no saber dónde poner los signos de puntuación.	<b>5-5°</b>	Corrección de errores.	No saber dónde poner los signos de puntuación, y no saber cómo usar las reglas ortográficas
<b>6-3°</b>	Estar pendiente de las reglas ortográficas.	Dividir el cuento en párrafos, no saber en qué nivel está el escrito y por esta razón hay confusión en el proceso de escritura y no saber cómo corregir.	<b>6-4°</b>	Mejorar proceso de escritura.	No saber cómo usar los criterios.	<b>6-5°</b>	Uso de los signos de puntuación.	No saber cómo usar las reglas ortográficas y confusión con todos los criterios.
<b>7-3°</b>	Buen uso de los signos de puntuación, estar pendiente de las reglas ortográficas, dividir cuento en párrafos, organizar la estructura narrativa y ayuda a aprender.	Dividir el cuento en párrafos y no saber cómo corregir.	<b>7-4°</b>	Mejorar la ortografía, dividir el cuento en párrafos.	No saber dónde poner los signos de puntuación	<b>7-5°</b>	Organizar el escrito y mejorar letra para que se pueda leer el texto.	No saber dónde poner los signos de puntuación, no saber cómo usar las reglas ortográficas
<b>8-3°</b>	Buen uso de los signos de puntuación, estar pendiente de las reglas ortográficas, corregir errores y organizar la estructura narrativa.	Dividir el cuento en párrafos	<b>8-4°</b>	Mejorar proceso de escritura y mejorar la ortografía.	No saber si el escrito está en el nivel avanzado, no saber dónde poner las tildes	<b>8-5°</b>	Organizar el escrito, uso de las reglas ortográficas y para entender cómo escribir cada parte de la estructura narrativa.	No saber dónde poner los signos de puntuación y no saber si el escrito cumple con las características del nivel avanzado

Después de que las alumnas escribieron el primer borrador de sus cuentos, cada una lo evaluó con la matriz que fue creada por ellas con ayuda de su profesora. Posteriormente entregaron el escrito con la respectiva matriz a su docente. En la sesión N. 4, propuesta en la Unidad Didáctica, la docente intercambió los escritos entre las alumnas y así cada niña corrigió

con una matriz de evaluación, el cuento escrito por alguna de sus compañeras. Después, las estudiantes escribieron la segunda versión de su texto, en la cual debía tener en cuenta su autoevaluación y la evaluación de sus pares. El segundo borrador fue valorado por la profesora con la misma matriz de evaluación que usaron las alumnas, la docente le hizo una retroalimentación oral a cada alumna, sobre las valoraciones respectivas a su cuento en la matriz de evaluación, explicándoles el porqué del nivel en el que se encontraba con respecto a cada uno de los criterios. Posteriormente, las alumnas escriben la versión final de sus cuentos en los que deben tener presente la retroalimentación realizada por su docente. En la sesión N. 8 las estudiantes se organizan en parejas, cada pareja debe leer la primera y última versión de sus cuentos. Al finalizar deben realizar la rutina de pensamiento número 4.

#### **Rutina de pensamiento N. 4**

PREGUNTA 1: ¿Qué diferencias puedes encontrar entre la primera y última versión de tu cuento? (Ver Anexo 4)

#### **Análisis general**

En general las alumnas de los tres cursos encontraron que la última versión de sus cuentos y la de sus compañeras se encontraba mejor escrita que la primera, pues les era mucho más fácil de entender, era más completa, ordenada tanto respecto a la forma física como al desarrollo de la estructura narrativa y evidentemente se encuentran menos errores de ortografía, puntuación, omisión, entre otros.

Fue así como para las niñas de tercer grado las diferencias encontradas entre la primera y última transcripción de su escrito radica en lo que sí realizaron o encontraron correcto en la última y no en la primera versión, así: Para 5 alumnas en la tercera o última versión de sus escritos sí hicieron uso de las reglas ortográficas, también dividieron su texto en párrafos, aspectos que no tuvieron en cuenta en la primera versión; por otro lado, tres alumnas afirman que el cuento final tiene más sentido; 3 alumnas manifiestan que está mejor escrito el último cuento; 2 alumnas exponen que el último escrito es totalmente diferente al primero, tiene mejor letra, hace buen uso de los signos de puntuación, está mejor presentado, hace uso de las mayúscula; para terminar una alumna explica que hizo cambio del título.

Igualmente las estudiantes de cuarto grado encuentran el último texto mejor escrito que el primero. Las diferencias que ellas encuentran son: para 5 alumnas, en el último escrito hicieron mejor la letra que en el primero; para 4 alumnas la última versión tiene más sentido; para 3 alumnas, el texto final sí está dividido en párrafos y hacen uso correcto de los signos de puntuación; dos alumnas, afirman que en el último cuento emplean las mayúsculas y lo encuentran más ordenado; en último lugar, una alumna afirma que el tercer escrito está mejor presentado.

Del mismo modo las estudiantes de quinto grado evidenciaron que en la tercera versión de su escrito los elementos de la narración fueron mejor empleados que en la primera versión porque en el último escrito: para 3 alumnas, hay división de párrafos y uso de las reglas

ortográficas; para 2 alumnas tiene más sentido, está mejor redactado y hacen uso de los signos de puntuación; para diferentes alumnas, individualmente aseguran, que es más concreto, es más interesante porque genera intriga en el lector, la estructura de los párrafos y narrativa está mejor organizada, es más ordenado, claro y mejor presentado. Finalmente una alumna no afirma que la versión tres de su escrito esté mejor que la primera, sino que señala que la diferencia entre uno y otro radica en que hace un cambio en los personajes y el título.

**PREGUNTA 2: ¿Qué similitudes puedes encontrar entre la primera y última versión de tu cuento?**

A continuación se presentan las similitudes que encontraron las estudiantes entre la primera y última versión de sus cuentos, sin embargo cabe resaltar que fueron mucho más evidentes las diferencias que las similitudes, pues el ejercicio de ir escribiendo diferentes borradores tenía como objetivo que cambiaran aspectos que debían mejorar para que el cuento fuera de mayor calidad; no obstante, debían encontrar similitudes, ya que en la primera versión había aspectos o elementos rescatables que podían seguir siendo útiles para la tercera versión del texto.

En cuanto a las niñas de tercer grado las similitudes que hallaron entre los dos escritos son: para 4 alumnas el tema de los dos textos es el mismo; para 2 alumnas, el título no cambia en ninguna versión; diferentes alumnas expresan individualmente que las semejanzas residen en que tienen la misma letra, en los dos usan mayúsculas y usan los signos de puntuación, los tres



textos son del mismo autor, son igualmente ordenados y tienen el mismo desenlace; para una alumna no existen similitudes entre la primera y última versión de su cuento.

Con respecto a las alumnas de cuarto grado las similitudes que encontraron en los dos textos son: Para 6 alumnas, el tema es el mismo; para 3 alumnas en la comparación de sus textos las semejanzas residen en la letra, el inicio de la historia y el uso de mayúsculas, para una alumna, el nudo y los personajes.

Por último para las estudiantes de quinto grado las semejanzas entre el primer texto y el último se presentan son: Para 5 alumnas, explican que el tema en los dos escritos es el mismo; 4 alumnas manifiestan que los personajes en las dos historias son iguales; 2 alumnas afirman que las similitudes están en que en los dos cuentos escribieron el mismo inicio, nudo, desenlace y título; para una alumna, las igualdades se evidencian en las descripciones, los protagonistas, la división de párrafos y el orden en los dos textos; una alumna afirma que la semejanza que encuentra es que en los dos escritos tienen los mismo errores.

Para finalizar, las similitudes entre los dos textos, según las propias autoras, radican principalmente en que los dos textos conservan el mismo tema, por otro lado, encuentran similitudes especialmente de forma y no de fondo como los son la presentación, la letra, el orden, las mayúscula, entre otros.

Tabla 15

*Diferencias y similitudes entre la primera y última versión del cuento según las alumnas de 3°, 4° y 5°*

<b>NOMBRE DE LA ESTUDIANTE</b>	<b>DIFERENCIAS</b>	<b>SIMILITUDES</b>
1-3°	En la última versión sí hizo uso de las reglas ortográficas, división por párrafos, tiene más sentido, hace mejor letra y uso de las mayúsculas.	El tema de los dos textos es el mismo.
2-3°	En la última versión sí hizo uso de las reglas ortográficas, está mejor escrito y está mejor presentado.	El título no cambia en los escritos y en los dos escritos usa mayúsculas
3-3°	En la última versión sí hizo división por párrafos y está mejor escrito.	El tema de los dos textos es el mismo.
4-3°	En la última versión sí hizo uso de las reglas ortográficas y tiene mejor letra.	El tema de los dos textos es el mismo.
5-3°	En la última versión sí hizo división por párrafos y es totalmente diferente al primero.	Las dos versiones son ordenadas.
6-3°	En la última versión sí hizo uso de las reglas ortográficas, división por párrafos y el cuento es totalmente diferente al primero.	No encuentra similitudes.
7-3°	La última versión tiene más sentido, está mejor presentado, sí hace uso de los signos de puntuación y de las mayúsculas. En la última versión cambia el título.	Todas las versiones son de la misma autora y en los dos hace uso de la misma letra.
8-3°	En la última versión sí hizo uso de las reglas ortográficas y de los signos de puntuación, hace división por párrafos, tiene más sentido y está mejor escrito.	El título no cambia en los escritos, en los dos hace uso de los signos de puntuación y el tema de los dos textos es el mismo.
1-4°	En la última versión hace uso correcto de los signos de puntuación, usa mayúscula y es más ordenado.	El tema de los dos textos es el mismo y tienen el mismo inicio.
2-4°	En la última versión hace mejor la letra, tiene más sentido, usa mayúsculas y está mejor presentado.	El tema de los dos textos es el mismo y usa la misma letra en las dos versiones.
3-4°	La última versión tiene más sentido y	En las dos versiones usa la misma letra

	hace uso correcto de los signos de puntuación.	y hace uso de las mayúsculas.
<b>4-4°</b>	La última versión tiene más sentido.	El tema y el desenlace de los dos textos es el mismo y usa la misma letra.
<b>5-4°</b>	En la última versión hace mejor la letra, está dividido en párrafos, hace uso correcto de los signos de puntuación y usa mayúsculas.	El tema y los personajes de los dos textos son iguales.
<b>6-4°</b>	En la última versión hace mejor la letra, tiene más sentido y es más ordenado.	En las dos versiones tienen el mismo inicio.
<b>7-4°</b>	En la última versión hace mejor la letra y está dividido en párrafos	El tema de los dos textos es el mismo, hace uso de las mayúsculas en las dos versiones
<b>8-4°</b>	En la última versión hace mejor la letra, está dividido en párrafos y es más ordenado.	El tema de los dos textos es el mismo, tienen el mismo inicio y hace uso de las mayúsculas.
<b>1-5°</b>	En la última versión hace uso de las reglas ortográficas, tiene más sentido y es más concreto.	El tema y el título de los dos textos son los mismos, los dos están igual de ordenados.
<b>2-5°</b>	Los personajes y el título no son los mismos.	La estructura narrativa en las dos versiones es la misma.
<b>3-5°</b>	En la última versión hace división de párrafos, la secuencia narrativa está mejor organizada, hace uso de las reglas ortográfica y tiene más sentido.	El tema, los personajes y el título en las dos versiones son iguales.
<b>4-5°</b>	En la última versión hace uso de las reglas ortográficas, de los signos de puntuación y es más ordenado.	Los personajes en las dos versiones son los mismos y tiene los mismos errores en los dos textos.
<b>5-5°</b>	La última versión es más interesante que la primera porque genera intriga en el lector.	Los personajes y la división de párrafos en las dos versiones son iguales
<b>6-5°</b>	En la última versión hace división de párrafos y está mejor estructurado.	El tema y las descripciones son iguales en los dos textos.
<b>7-5°</b>	La última versión está mejor redactado el cuento y hace uso de los signos de puntuación.	El tema y los personajes de los dos textos son iguales.
<b>8-5°</b>	En la última versión hace división de párrafos y está mejor redactado.	El tema, la estructura narrativa y los protagonistas son iguales en los dos textos.

**Rutina de pensamiento N. 5 (Ver Anexo N. 5)**

## Análisis general

En la sesión N. 9 las alumnas leyeron su escrito final a sus compañeras y profesora. Después de esta actividad cada una realizó la última rutina de pensamiento llamada: “¿Qué te hace pensar que...?” En la cual debían responder a estas dos preguntas: ¿Qué te hace pensar que es importante tener en cuenta al lector cuando estás escribiendo? y ¿Qué te hace pensar que el cuento que escribiste llamará la atención de otros lectores?

En general las alumnas de los grados tercero, cuarto y quinto respondieron a la pregunta ¿Qué te hace pensar que es importante tener en cuenta al lector cuando estás escribiendo? haciendo referencia a que era importante pensar en el público que leería sus cuentos en el momento de creación porque mejorarían el uso de algunos elementos necesarios para escribir un cuento de calidad. Por otro lado, las estudiantes advirtieron que al hacer sus escritos debían tener presente que ese texto no es solo para ellas sino que será leído por otros, de esta forma comprendieron la necesidad de hacer escritos coherentes, no solo para ellas sino para quienes lo leyeran.

Para las estudiantes de tercer grado la importancia de tener presente al lector en el momento de redactar radica en que deben hacer buen uso de elementos como la ortografía, caligrafía y puntuación para que su cuento pueda ser entendido con mayor facilidad. Asimismo las alumnas manifiestan que pensar en el lector mientras producen su texto las ayuda a estar pendientes de la redacción pues no solo escriben para ellas sino para otro; de esta forma captan

cuán significativo es que sus producciones sean entendibles. Por otro lado, las niñas concluyen que asumir al lector, desde un principio, significa que se debe hacer un cuento llamativo, por lo tanto les conviene pensar en un título creativo y además buscar la forma de hacer interesantes las acciones que van a relatar.

Con respecto a las alumnas de cuarto grado, en sus respuestas afirman que es importante tener en cuenta al lector cuando se está escribiendo porque de esta forma, en sus palabras, “se hace bien el cuento.” Para ellas, igual que para las niñas de tercero, preocuparse por el lector al escribir hace que piensen en que su texto debe ser interesante para llamar la atención de otras personas; asimismo, para ellas es importante hacer una buena caligrafía, logrando que lo que produzcan sea entendible tanto de forma como de fondo.

Asimismo, para las niñas de quinto grado, la importancia de tener presente al lector cuando están escribiendo recae en que deben hacer escritos atractivos, interesantes y entendibles para lograr llamar la atención del público y a la vez lograr que sus textos sean agradables para el lector. Además ellas concluyen que el hecho de tener en cuenta al lector repercute en que tengan en cuenta el adecuado uso de los signos de puntuación, de las reglas ortográficas y estén pendientes de la redacción y el esfuerzo de hacer una caligrafía legible en sus escritos. Cabe resaltar que para una alumna lo importante de pensar en el lector en el momento de escribir es que genera en ella la necesidad de autocorregir cada párrafo que incorpora a su cuento.

De modo que para las alumnas de los tres grados la respuesta a la pregunta ¿Qué te hace pensar que es importante tener en cuenta al lector cuando estás escribiendo? reside en que para ellas la importancia está en mejorar los diferentes aspectos que encierra todo el proceso de escritura, pues de esta forma lograrán producir sus textos con mayor calidad respecto a la forma y al contenido, con lo cual el lector podrá leer escritos de más calidad acordes a su edad.

Por otro lado, en la rutina de pensamiento N. 5, también se realizó la pregunta: ¿Qué te hace pensar que el cuento que escribiste llamará la atención de otros lectores? A lo cual 22 de 24 niñas respondieron que la versión final de su cuento sí llamará la atención del lector, ya sea por un aspecto de fondo o de forma. Dos alumnas de quinto grado piensan diferente, pues para una de ellas su cuento no llamará la atención y otra no responde a la pregunta. También se debe mencionar que en las respuestas que ellas dieron los tipos de lector que más tiene en cuenta son, en primer lugar, a sus compañeras de curso y en segundo lugar, a su profesora, muy pocas mencionan que los lectores puedan ser sus padres o familiar, otras profesoras u otras alumnas del Colegio.

Específicamente para las alumnas de 3º los aspectos por los que su cuento llamará la atención del lector son: tiene personajes y lugar interesantes, el final es inesperado, el cuento produce intriga, tiene el mismo tema de un programa de televisión, toda la historia es interesantes, está bien escrito, tiene un título llamativo, el cuento tiene muy buena presentación y, por último, es un relato con sentido y fácil de entender. Respecto a los elementos que las niñas consideran como captadores de atención del lector se puede observar que muchos están

estrechamente relacionados a las características del género narrativo, más que a aspectos de forma.

Por su parte, las respuestas de las niñas de 4º, señalan que lo que creen que captará la atención del público es: el título y el final son llamativos, tiene un buen dibujo, la historia está bien escrita, es creativa, hay dramatismo y misterio, es graciosa, genera emociones, tiene hechos imaginarios, es de su propia autoría. Los aspectos que las alumnas tienen en cuenta son importantes para la elaboración de un escrito y al tenerlos en cuenta para llamar la atención del lector seguramente conlleva a que ellas en el momento de producir se esfuercen por hacerlo mejor.

En cuanto a las alumnas de 5º sus respuestas a qué es lo que les hace pensar que el cuento que escribieron llamará la atención del leyente afirman que: el lector puede aprender de su historia, genera intriga y emociones, es interesante, misterioso, tiene un final inesperado, es dramático, porque hace una mezcla de varias películas, tiene un título interesante, está bien presentado, tiene buena redacción; y una niña, piensa que todos los elementos de su texto llamarán la atención. Según el listado, las estudiantes de 5º tienen en cuenta más elementos que las alumnas de 3º y 4º, puesto que, como se ha mencionado anteriormente, en este grado las estudiantes debe haber comprendido más aspectos tanto del género como de las características básicas (letra, presentación, mayúsculas, entre otros) para la presentación de cualquier tipo de escrito.

## **Análisis de las herramientas pedagógicas utilizadas para desarrollar la escritura de textos narrativos.**

Las herramientas pedagógicas utilizadas para desarrollar la escritura de textos narrativos en las alumnas de 3º, 4º y 5º fueron: El diseño de Unidad Didáctica, diferentes tipos de evaluación: autoevaluación, evaluación por pares y retroalimentación individual por parte del profesor a cada estudiante y la implementación de diferentes rutinas de pensamiento y de matrices de evaluación. Cada una de estas herramientas apoyó los diferentes procesos de enseñanza del docente y de comprensión en las niñas durante el despliegue del plan de acción de esta investigación.

### **Unidad Didáctica:** (Ver Anexo N. 8)

En lo que se refiere a la Unidad Didáctica se evidencia que es útil para proyectar ordenada y consecutivamente cada una de las acciones que se llevarán a cabo en las sesiones que se propongan para cumplir con las metas de comprensión. Por medio de las actividades y la forma como éstas se deben plantear en la Unidad Didáctica se logró apreciar muchas de las comprensiones a las cuales habían llegado las alumnas en cada una de las sesiones, además, el docente pudo considerar si realmente se había cumplido con la meta de comprensión estipulada.

Igualmente en lo que concierne al desarrollo de la escritura de textos narrativos, la organización y desarrollo presentado en la Unidad Didáctica llevó a que las niñas contaran con el tiempo necesario para llevar a cabo cada una de las etapas para la escritura de un cuento (leer, planear, escribir, revisar, corregir - reescribir, compartir y volver a escribir – reescribir) y



comprendieran qué se debe hacer en cada una de ellas, como también entender su importancia en el proceso de escritura. De igual forma la organización de la Unidad Didáctica permitió destinar un tiempo para la realización de diferentes tipos de evaluación, mediante los que las alumnas llegan a comprensiones de cómo se escribe un cuento que guste a los lectores y fortalece el desarrollo de habilidades individuales en el proceso de escritura.

Asimismo, el diseño del plan de acción de esta investigación haciendo uso del enfoque propuesto por la EpC, en cuanto se refiere a la Unidad Didáctica, conlleva a que se tenga organizado el plan de acción, ya que desde un principio se define tanto para el docente como para el alumno cuál es el tópico generativo, lo que conlleva a que el profesor concrete los tópicos relevantes que debe enseñar y el alumno esté informado sobre las metas de comprensión que debe alcanzar. Las sesiones son organizadas detalladamente, pues no solo son planeadas las actividades o estrategias a llevar a cabo, sino que también se concreta cómo será retroalimentado el proceso desarrollado en cada una de las sesiones. Teniendo todos estos elementos en cuenta, el diseño del plan de acción de la investigación por medio del esquema de la Unidad Didáctica optimiza el objetivo que se quiera lograr con el desarrollo de dicho plan, además de proporcionar, de forma organizada, la recolección de datos.

### **Evaluación continua:**

Como se planteó en el marco teórico de esta investigación, la valoración continua encierra diferentes tipos de retroalimentación que tienen como objetivo que el estudiante comprenda y que el docente analice detalladamente el proceso de comprensión de su alumno. La

evaluación continua como herramienta pedagógica utilizada para desarrollar la escritura de textos narrativos fortaleció cada una de las etapas que encierra promover el desarrollo de la estructura narrativa en las estudiantes.

Conviene subrayar que en la propuesta que se llevó a cabo de la Unidad Didáctica se programó en cada una de las sesiones un espacio para evaluar la meta de comprensión, ya sea por medio de la autoevaluación, evaluación entre pares o retroalimentación individual. Hay que mencionar además que cada uno de los procesos estuvo acompañado de estos tipos de evaluación, así como las correcciones de las versiones del cuento; antes de realizar la siguiente versión del texto, el docente hizo la retroalimentación individual a las 24 alumnas que fueron escogidas como muestra.

Con respecto a la autoevaluación se observó que permitió que las alumnas se interesaran en su propio proceso, evidenciaran sus debilidades y fortalezas y comprendieran la importancia de leerse y autocorregirse para desarrollar escritos de mayor calidad. Sin embargo, para que la autoevaluación sea precisa y acertada las alumnas deben tener conocimientos previos, dominio de conceptos sobre el género y de cada uno de los elementos que encierran tanto el fondo como la forma de un texto narrativo, para poder autoevaluar sus producciones, con los que las alumnas no cuentan debido que están en el proceso de comprender y de hacer buen uso de estos elementos; es por esta razón que en la mayoría de los casos la autoevaluación de las estudiantes es superficial.

En cuanto a la evaluación por pares se analizó que es una estrategia que permite que las alumnas comprendan sus propios errores, analizando los errores de sus compañeras; de esta forma mejoran su proceso en la escritura de textos narrativos. También se evidencia que cuando se hace evaluación entre pares, las alumnas que han llegado a más comprensiones respecto al tema pueden explicar, con sus palabras, a las niñas que todavía no han logrado comprender algunos de los elementos propios del género. Además, este tipo de evaluación genera en el escritor la conciencia de audiencia, como también, la preocupación por escribir de una mejor forma haciendo buen uso de todos los elementos del género como de la lengua para ser entendido por sus pares.

Por otra parte la retroalimentación individual, de parte del docente hacia el alumno, proporciona avances precisos y particulares en el proceso de la escritura de textos narrativos en las niñas de 3°, 4° y 5°. Este tiempo otorgado a cada una de las alumnas fue útil para aclarar dudas, explicar el porqué de los errores que se evidencian en las correcciones de cada versión del cuento y de cómo estos pueden ser corregidos, lo cual generó la facilidad para que cada estudiante tuviera más claras sus fortalezas y los aspectos a mejorar en cada una de las etapas que conlleva la escritura de su texto, así como la comprensión de conocimientos que no estaban claros en gramática, ortografía, redacción y uso de los elementos narrativos.

**Rutinas de pensamiento:** (Ver Anexos 1 – 5)

En el desarrollo de la Unidad Didáctica se llevaron a cabo 5 rutinas de pensamiento, las cuales fueron: ¿Qué haces antes de...? ¿En qué crees que se diferencia...? ¿Qué cosas positivas

y negativas encontraste en...? ¿Qué diferencias o similitudes encontraste entre...? y ¿Qué te hace pensar que...? Con la ejecución de estas rutinas de pensamiento se lograron evidenciar varias comprensiones, por parte de las alumnas, respecto al desarrollo de los diferentes elementos de la escritura de cuentos de calidad.

En el caso de la rutina de pensamiento ¿Qué haces antes de...? se evidenció qué hacen las niñas antes de escribir un cuento, en sus respuestas se analiza que ellas se toman un tiempo para planificar su escrito sin tener claras las herramientas formales para hacerlo, como: Cuadro sinóptico, lluvia de ideas, preguntas, entre otros. Así mismo se evidenció, después de desarrollar la Unidad Didáctica que las alumnas no conciben el tiempo previo a escribir llamado “Tiempo para leer” propuesto por Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010) como una de las etapas del proceso de escritura.

Por otra parte, en la rutina de pensamiento ¿En qué crees que se diferencia...? las alumnas pudieron reflexionar sobre los elementos del cuento, ya que debían encontrar las diferencias entre un cuento bien escrito y otro mal escrito y apreciar la importancia de hacer buen uso de los elementos en el texto que escribieron. También empezaron a percatarse de la importancia de la calidad en sus escritos pues siempre advirtieron que tendrán un lector diferente a ellas y cuando el lector no entiende el texto, como en el caso del cuento mal escrito, el texto no tendrá relevancia.

De acuerdo con la rutina de pensamiento ¿Qué cosas positivas y negativas encontraste en...? las estudiantes pudieron encontrar los aspectos positivos y los negativos al usar la matriz de evaluación, que ellas crearon con el apoyo de su profesora, lograron evidenciar que: Para escribir un cuento es necesario tener en cuenta aspectos tanto de fondo como de forma para poder producir un texto de calidad y que llame la atención del lector, también pudieron descubrir en qué criterios de evaluación se sentían fuertes y en cuáles débiles y así en la retroalimentación individual ellas sabían qué cosas debían preguntar al profesor para mejorar sus escritos.

Respecto a las rutina de pensamiento ¿Qué diferencias o similitudes encontraste entre...? las niñas hicieron la comparación entre la primera versión de su escrito y la versión final, encontrando que después de desarrollar la Unidad Didáctica, su forma de escribir y de presentar un texto habían mejorado pues asumían de forma más clara el proceso de escritura, así mismo comprendieron la importancia de planear, autocorregir, dejarse retroalimentar por otros, para lograr producir cuentos que cumplieran con las características del género y que fueran atractivos y entendibles para los lectores.

Por último en la rutina de pensamiento ¿Qué te hace pensar que...? las alumnas reflexionaron sobre la importancia de tener en cuenta a la audiencia en el proceso de escritura, además de valorar la calidad de sus textos, pues ellas, para responder las preguntas de esta rutina de pensamiento debían recapacitar sobre la calidad de su escrito final.

Habría que añadir que la implementación de las rutinas de pensamiento como herramienta pedagógica permitió evidenciar tanto a docentes como alumnas las comprensiones realizadas

durante todo el desarrollo de la Unidad Didáctica respecto al desarrollo de la escritura de textos narrativos.

**Matrices de evaluación:** (Ver Anexos 6 y 18 – 20)

Respecto a las matrices de evaluación, como herramienta pedagógica empleada para desarrollar la escritura de textos narrativos, se evidenció que es un instrumento que como lo afirma Heidi Goodrich Andrade (1999) cumple con el objetivo de retroalimentar a las alumnas sobre trabajos que cumplen con etapas de desarrollo, en las cuales el docente, por medio de las matrices, pueden ofrecer una evaluación continua y detallada.

En el caso de esta investigación se elaboró una matriz a partir del análisis de los errores y aciertos que las niñas tuvieron en la elaboración de un cuento, actividad para la cual solo se les dio la instrucción de: “Escriban un cuento de tema libre”, la realización de dicho escrito fue en febrero de 2015, momento en que no se habían llevado a cabo las actividades planteadas en la Unidad Didáctica. Más adelante, en julio y agosto de 2015, se realizaron las matrices de evaluación con la participación de las alumnas, se creó una para cada curso, en la que ellas plantearon, con ayuda del docente, los criterios y los niveles de evaluación; matrices con las que trabajaron a lo largo de la implementación de la Unidad Didáctica, en las cuales se apoyaron para hacer sus textos y emplearon para realizar los distintos tipos de evaluación.

Dicho lo anterior, se puede afirmar que las matrices de evaluación son una herramienta que ayuda a que las estudiantes tengan claros los criterios a ser evaluados así como los niveles de evaluación; también apoya el proceso de evaluación, pues entienden y tienen a la mano la información sobre qué puntos deben ser autocorregidos, o qué aspectos deben revisar y retroalimentar a sus pares, como también con su docente cuando éste les comparte la retroalimentación individual. Se evidenció en todo el proceso que las matrices de evaluación lograron que cada niña se involucre con su propio proceso de aprendizaje y comprenda tanto su nivel de desempeño cómo sus fortalezas y debilidades en la escritura de textos narrativos. Por otro lado, se analizó que es importante que las matrices sean construidas en el lenguaje de las escolares para que se logre mayor comprensión y por ende facilidad en el momento de usarlas.

Por otra parte, se analizó que las alumnas al usar las matrices de evaluación conciben qué elementos necesarios en el proceso de escritura no han comprendido, por esto, para que se haga un buen uso de la matriz y se logren buenos resultados en los niveles de evaluación, las alumnas deben haber comprendido los conceptos que se valoran en las matrices, razón por la cual es necesario emplear una matriz para cada grado; sin embargo, se observó que cuando las alumnas no han comprendido cómo lograr desarrollar el criterio, sin importar el nivel, no saben evaluarlo y su autoevaluación o evaluación a sus pares puede hacerse de una manera errónea. La matriz es un elemento que sirve tanto para enseñar cada uno de los criterios y lo que se espera de las alumnas en cada uno, como para analizar la comprensión individual en el proceso de cada estudiante, así como también, para hacer retroalimentaciones más acertadas y detalladas a las alumnas.





## Conclusiones

El análisis de los hallazgos de esta investigación muestra que algunas de las acciones llevadas a cabo durante la intervención en el aula permiten que los estudiantes tengan una mayor comprensión y ejecución del proceso que conlleva la escritura de cuentos.

El primer aspecto que se concluye es que el despliegue de un tema organizado en sesiones por medio de la Unidad Didáctica, apunta a que las alumnas realmente comprendan la “meta de comprensión” propuesta. Además las estudiante están al tanto, desde un principio, de lo que deben comprender y cuál es el objetivo en cada una de las sesiones; respecto al proceso de la enseñanza de la escritura de cuentos, organizar la temática mediante la programación de la Unidad Didáctica fortaleció cada una de las etapas de la elaboración del texto, pues se empleó un tiempo prudente para que las alumnas pudieran desarrollarlas, comprendiendo su importancia como parte del proceso y en el resultado final. Asimismo la evaluación continua, propuesta en la Unidad Didáctica, permite que el docente conozca con mayor exactitud las debilidades y fortalezas de los estudiantes, en cada uno de los aspectos que implica escribir un cuento, ya que se abordan los conceptos, la puesta en práctica y cada uno de los elementos que se deben emplear, no solo en lo que se refiere al género narrativo, sino en todo lo que conlleva formar un buen escritor, como sus comprensiones respecto a gramática, ortografía, puntuación, presentación del texto, entre otros.

El segundo aspecto, con respecto a los hallazgos encontrados en las rutinas de pensamiento empleadas en la Unidad Didáctica, se encontró que las alumnas necesitan un

espacio para pensar y organizar sus ideas, pero, necesitan herramientas para saber organizar y plasmar esas ideas; de estos pensamientos y de la planeación es de donde nace el cuento; cuanto más organizadas tengan sus ideas, mejor estructurada será la narración. Por esto es importante capacitar a las alumnas para que realicen, de la forma más adecuada, la organización previa de sus ideas, por lo cual, hay que enseñarles diferentes estrategias para la planeación de un texto narrativo.

Asimismo, llama la atención que las alumnas dependiendo del nivel de sus conocimientos, muestran diferentes tendencias para planear sus textos. Es decir que las alumnas de tercer grado tienden a organizar su texto partiendo de la estructura textual; las de cuarto y quinto, se interesan por pensar y tener presente tanto aspectos de la estructura narrativa como en los eventos o episodios de su texto, lo que significa que piensan en la estructura local. Esto muestra que la enseñanza sistemática de la estructura del cuento y sus componentes, permite hacer apropiaciones por parte de las estudiantes, que facilitan su tarea. Además organizan sus ideas sabiendo que van a escribir el “primer borrador”, lo que informa sobre la toma de conciencia de la escritura como un proceso que requiere varias revisiones y no como un ejercicio mecánico. Asimismo señala la conciencia de ellas como autoras.

De igual forma, en el análisis de las respuestas de las rutinas de pensamiento se encuentra que en la etapa de planeación, las niñas consideran importante organizar los materiales de trabajo, Esto señala la importancia de tomar en cuenta para la organización de las clases, la necesidad de la planeación física de materiales necesarios, además de la planeación de ideas y

del texto. Esta práctica es importante porque si se tienen las herramientas necesarias, la energía y tiempo pueden concentrarse en la producción del texto, sin distractores físicos.

También, la puesta en práctica de las rutinas de pensamiento, en la enseñanza de los elementos del cuento, de su estructura, etapas de producción, en la definición de los criterios de evaluación, entre otros, permite evidenciar cómo cada alumna reconoce su propio proceso como escritora, con lo cual, el docente puede saber el concepto que cada niña tiene sobre su aprendizaje y la importancia o valor que le da a este. En otras palabras: El docente logra aclarar si su alumna ha comprendido su evolución en el proceso, si ha comprendido sus aciertos y desaciertos en la puesta en práctica de la teoría, además si la estudiante le otorga la importancia necesaria a estos aspectos, con los que seguramente será una mejor escritora.

En tercer lugar se puede afirmar que las alumnas han desarrollado el sentido de audiencia pues enfatizan en que han logrado mejorar el nivel de desempeño en los diferentes criterios de evaluación, de una versión a otra, para llamar la atención del lector; el que ellas consideren la posibilidad de que sus textos sean leídos por otras personas, aparte de su docente, se relaciona con que las estudiantes quieran y busquen la forma de mejorar sus escritos, pues saben que sus cuentos pueden ser leídos por otras personas a quienes el cuento debe llamarles la atención, debe poder ser entendido, y debe ser un texto que sorprenda y genere alguna emoción en la persona que lo lea. Es importante que el docente incluya, como parte del proceso de la enseñanza de la escritura de textos narrativos, actividades que permitan vivenciar al estudiante cuán significativo es el rol del lector o de la audiencia en su proceso como escritor.

Además, la mayoría de las estudiantes piensa que su cuento sí llamará la atención del lector, ya sea por un aspecto de fondo o de forma. Entre los lectores que ellas creen que leerán su texto están sus compañeras de curso y su profesora, pero muy pocas afirman que los lectores puedan ser sus padres, familiares, otras profesoras u otras alumnas del Colegio. Por esto se concluye que es importante y necesario que en los colegios se busquen lectores genuinos para los textos escritos por sus alumnos.

El cuarto aspecto que se concluye, es la incidencia del uso de matrices de evaluación en la enseñanza de la escritura de cuentos. Las matrices de evaluación son una herramienta pedagógica significativa tanto para el docente como para los alumnos, puesto que el docente puede analizar, según cada criterio, el nivel en el que se encuentra cada uno de sus estudiantes; asimismo, para el alumno, pues éste logra evidenciar la calidad de su trabajo en los diferentes criterios. Respecto al uso de las matrices de evaluación, en el proceso de la enseñanza de la escritura de cuentos, se concluye que es un elemento que ayuda a formar escritores que se apropian de su proceso y conocen cada uno de los criterios que se deben tener en cuenta para ser un mejor escritor. Las matrices permiten que se evalúen criterios tanto de forma como de fondo del proceso de aprendizaje de la escritura de cuentos, por lo cual se están formando estudiantes más hábiles en esta competencia, lo que permitirá que más adelante sean mejores escritores en otros tipos de texto.

Las alumnas manifiestan que al usar las matrices de evaluación pueden distinguir qué elementos son necesarios en el proceso de escritura y, a la vez, analizar cuáles no han

comprendido, debido a que no saben cómo escribir o hacer uso de los diferentes criterios planteados en la matriz. Para hacer un buen uso de las matrices de evaluación se deben tener en cuenta el nivel y los temas enseñados en cada uno de los grados, pues las alumnas deben haber comprendido los criterios que se valoran, en cada uno de los niveles en las matrices. En conclusión, es muy importante que el docente diseñe una matriz de evaluación específica para cada grado, que debe crear con base en los temas planteados específicamente por el currículo de la institución en la que labora, pues no todos los Colegios enseñan los mismos temas en los mismos grados. Cuanto más claros sean los criterios de evaluación, más alta será la posibilidad de mejorar los desempeños de los estudiantes. Cabe resaltar que cuando las alumnas no han comprendido cómo desarrollar el criterio, esto se ve reflejado en su texto, pero además en la forma errónea cómo se autoevalúa y evalúa a sus pares, pues realmente no sabe qué es lo que debe valorar su escrito o en el de sus compañeras. También se puede presentar que no entienda la retroalimentación de su profesor; motivo trascendental para relacionar la enseñanza con el desarrollo del pensamiento ya que si no se enseña, bien podrían seguir teniendo las mismas ideas, lo cual sustenta la necesidad de fortalecer los momentos de enseñanza frontal, en los que el profesor tiene que tomar la palabra para aportar información que los estudiantes no conocen.

Para finalizar, el siguiente apartado expone las conclusiones sobre la comparación de la primera y última versión del texto desarrollado durante la Unidad Didáctica.

**"Conclusiones sobre la enseñanza de la escritura de cuentos en los grados tercero, cuarto y quinto".**

Tercer grado.

Respecto a la enseñanza de la escritura de cuentos en tercer grado, se concluye que comprenden la estructura y algunos elementos de la narración, sin embargo les cuesta gran dificultad incorporarlos en sus textos. Por esta razón es importante la lectura de cuentos antes de que ellas creen uno de su propia autoría, porque al leer cuentos escritos por expertos podrán apreciar la forma correcta de hacer uso de elementos, tales como descripciones de personajes y espacios, así como la introducción de los diálogos, entre otros.

Se plantea analizar qué tan valioso es introducir en la matriz de evaluación, criterios como: Las oraciones tienen sujeto y predicado, existe articulación temática entre párrafo o existe articulación entre oraciones, pues las alumnas de este grado aún están en el proceso de comprensión de qué son y para qué se usan los sustantivos, verbos, conectores y signos de puntuación. Por esto se concluye que en la enseñanza de la escritura de cuentos en tercer grado, la matriz debe estar focalizada en la estructura y elementos de la narración. Las alumnas de tercer grado manifiestan que para ellas fue difícil entender los criterios, a pesar de que la matriz fue construida con las niñas, porque no tenían seguridad en cuanto a si lo que escribían podía ser evaluado en el nivel inicial, medio o avanzado. Las alumnas también mencionan que en ocasiones saben que pueden corregir el criterio para mejorar de nivel, pero no saben cómo corregirlo. Esto es muy importante porque muestra que las diferencias entre los niveles de desempeño, a pesar de estar escritas, no son tan evidentes en la práctica de escritura; también se

evidencia la complejidad de escribir un cuento y la necesidad de una buena enseñanza, en la que se definen procesos adecuados a las necesidades de las estudiantes y criterios claros de evaluación.

Cuarto grado.

Inicialmente se observó que algunas alumnas de cuarto grado dividen su cuento separándolo con subtítulos de inicio, nudo y desenlace. Al parecer las niñas necesitan reconocer visualmente las partes del cuento para estar seguras de que su cuento cumple con la estructura narrativa y para que el lector al igual que ellas, sepa cuál es el inicio, el nudo y el desenlace. Por esta razón en un principio el docente puede permitir que el alumno resalte mediante los subtítulos: Inicio, Nudo y Desenlace, las partes en las que se divide la estructura del cuento, sin embargo es claro que el docente debe enseñarle a enlazar mediante recursos sintácticos y semánticos las tres partes para que el texto sea continuo.

Con relación a la escritura correcta de las palabras, las alumnas tomaron conciencia de la importancia de escribir las palabras adecuadamente a partir del momento en que saben que es un criterio de evaluación. Cuando escribieron el primer cuento, antes de desarrollar la Unidad Didáctica, las niñas no se interesaron por preguntarle al docente sobre tildes o uso de las letras en una palabra determinada; una vez tuvieron la matriz de evaluación y advirtieron que la ortografía era un criterio a evaluar, tomaron conciencia de la escritura de las palabras. Al redactar la primera versión de su texto, la gran mayoría de niñas preguntó a su profesor, sobre la escritura correcta de las palabras que necesitaba emplear en su texto, Con lo cual se evidencia que el

saber los criterios de evaluación refuerza el aprendizaje y hace partícipes a las estudiantes de su propio proceso.

Las alumnas de cuarto, desde un principio, mostraron gran interés por la presentación de sus cuentos siendo cuidadosas con el buen uso de los recursos y con su caligrafía. Respecto a este comportamiento es significativo resaltar la relevancia de formar a los niños como escritores desde las primeras etapas del desarrollo, no solo respecto a comprensiones de fondo sino también enseñándoles la importancia de la forma.

Sobre el uso de las matrices, las alumnas de cuarto encontraron que escribir su cuento sabiendo los criterios les generó dudas sobre lo que escribían pues no sabían si la forma en que lo habían escrito y cómo lo habían escrito sería la forma adecuada para obtener resultados satisfactorios; por esta razón se concluye que hay presencia de hipótesis sobre la forma de escribir un cuento, teniendo presentes aspectos sintácticos, semánticos y estructurales de la escritura del cuento.

Quinto grado.

En el proceso de enseñanza de la escritura de cuentos en las alumnas de 5° se evidenció que las niñas más grandes hacen uso de recursos más apropiados para la planeación de sus escritos y están en capacidad de analizarlos con otros, antes de empezar a escribir, ya que para ellas es necesario tomar nota de sus pensamientos antes de escribir el cuento y algunas consultan sus ideas con el docente.



Al igual que las alumnas de 4º, las de 5º escriben en el texto los títulos: Inicio, nudo y desenlace” antes de desarrollar cada una de las partes; en las niñas de quinto sigue existiendo la necesidad de demarcar visualmente las partes del cuento. En este caso, con títulos, por esto se podría decir que es una estrategia que las ayuda a orientar el pensamiento y a tener en cuenta las partes de la estructura del cuento. Además, en los textos de las estudiantes de quinto grado se aprecia que han comprendido mejor la concordancia semántica dentro de los párrafos, que entre los párrafos. Esto sugiere que el pensamiento se dirige primero a las unidades temáticas de los párrafos, que al texto como unidad de sentido. Cabe señalar, como se dijo anteriormente, que el docente debe enseñar la forma para que ellas puedan ir eliminando estos títulos e incorporando conectores que generen ilación entre párrafos.

Por otro lado, los cuentos de quinto grado, en su última versión, son más ricos en descripciones detalladas de personajes y lugares, sin embargo se observa que todavía les es difícil precisar el tiempo. Esto indica que para las estudiantes es más fácil describir personajes, que tener un manejo cronológico detallado en la escritura de los cuentos. No obstante, si se comparan las descripciones realizadas por las alumnas de 5º con las de 4º y 3º, se evidencia que para las niñas de tercero es casi inexistente el manejo del tiempo en sus textos y respecto a las descripciones sobre personajes y lugares, son mucho menos detalladas. A medida que van creciendo y comprendiendo los aprendizajes de cada curso, estos aspectos han ido mejorando, aunque sin llegar a dominarlos.

Con relación al uso de las matrices, las niñas de 5° adquirieron conciencia semántica antes de la sintáctica, pues en la medida que iban transcribiendo sus textos para mejorar cada versión mostraron interés en la ortografía de las palabras y no en el buen uso de los signos de puntuación. Esto señala la importancia de enseñar el uso de la ortografía sobre la base del sentido de ideas en contexto. Mostraría la necesidad de apoyar la enseñanza en el pensamiento y no en la memorización de reglas.

### **Recomendaciones**

A partir de los hallazgos de esta investigación, se recomienda que entre alumnos y docentes se promueva el uso de matrices de evaluación en la enseñanza de la escritura de los diferentes tipos de texto, pues esta herramienta permite al profesor y al alumno conocer con detalle el nivel en el que se encuentra el proceso del estudiante, permitiendo que se puedan reforzar debilidades o corregir aspectos específicos, con el fin de formar escritores competentes.

Por otro lado, se sugiere que el docente de español suscite, entre sus alumnos y colegas, la importancia de generar el sentido de audiencia en sus alumnos, pues esta categoría hace parte del proceso como escritor ya que motiva al estudiante a querer buscar que sus producciones sean entendidas para atraer al lector.

También se sugiere que los alumnos conozcan los criterios que serán evaluados en sus escritos, tanto los de forma como los de fondo, ya que esto les permite autocorregirse y analizar

el nivel de su proceso, con lo cual serán más conscientes de qué aspectos deben mejorar para perfeccionar su formación como escritores.

Igualmente, a partir de lo visto durante la intervención en el aula, se recomienda que el docente tenga en cuenta los diferentes pasos que debe llevar a cabo un estudiante para escribir un texto. Muchas veces, el docente simplemente les solicita a sus alumnos que escriban un cuento, o cualquier texto, sin haber leído previamente textos realizados por expertos que sirvan para ejemplificar y apreciar sus características. Asimismo, se sugiere que se lleven a cabo los siete pasos del proceso de escritura mencionados por Ochoa, Aragón, Correa y Mosquera (2010) y se designe un tiempo específico para cada uno de ellos; esto permite que el alumno realmente comprenda que para producir un texto es necesario leer, planear, escribir, revisar, autocorregir, reescribir, compartir y por lo general, volver a escribir.

Después de analizar los resultados de este estudio se planteó, en el área de Español y Literatura del Colegio donde se llevó a cabo la investigación, que se empleen rúbricas en los diferentes procesos que le competen al área pues son una herramienta pedagógica completa y detallada, que ayuda a evaluar el nivel del estudiante en el desarrollo de competencias tan importantes como leer, escribir y expresarse oralmente. De igual modo se propuso que se reforzara y se le otorgara más tiempo de las clases al ejercicio de escribir, pues es un ejercicio que encierra las diferentes temáticas del currículo de esta materia.

## Reflexión

En este proceso de investigación, realizado en los diferentes grados en los que enseñé la materia de Español y Literatura (3°, 4° y 5°), puedo decir que la etapa en la que más aprendí fue en la intervención en el aula con cada una de las actividades realizadas, propuestas en la Unidad Didáctica, pues este momento fue una sinergia en la que logré poner en práctica la teoría consultada, para después confrontarla con la realidad vivida, en los salones de clase, y, a su vez, en el asumir el rol de docente - investigador, experiencia que me permitió apreciar la importancia del papel de investigadora en mi trabajo, hecho trascendental de aprendizaje porque pude experimentar cuán significativa es la investigación en mi campo de trabajo, ya que es la forma para captar qué cosas podemos mejorar, fortalecer, indagar, proponer, estudiar, aportar respecto a nuestro propio desenvolvimiento en las aulas, como a la pedagogía en general.

Aparte de haber interiorizado la importancia de ser docente- investigador, rol que asumí durante este trabajo de investigación y que seguiré asumiendo, también comprobé que para que un estudiante de primaria realmente se empiece a formar como escritor, debe comprender que la escritura de un texto de calidad se realiza mediante el cumplimiento de los pasos expuestos en el marco teórico de esta investigación. Los niños, entre 8 y 12 años, normalmente no realizan autocorrección, no planean, no entienden la importancia de escribir 2 o 3 versiones antes de la final; por esta razón, estos pasos los debe enseñar el docente, de tal forma que el alumno comprenda la importancia de cada uno, para formar escritores competentes (acordes a su edad). Las alumnas, que tuvieron el privilegio de desarrollar las actividades de la Unidad Didáctica, interiorizaron la importancia de cada una de las etapas de la escritura, en su caso, de un cuento;

me atrevo a afirmar que para estas niñas, ya habiendo comprendido los pasos que deben cumplir, será mucho más fácil hacer otro tipo de textos.

Por otro lado, el haber hecho uso de las herramientas propuestas por la EpC, me confirmó su eficacia respecto a la organización, evaluación y a la forma de ver las comprensiones de mis alumnas a través de las rutinas de pensamiento. Después de haberlas puesto en práctica, visto su funcionalidad y los óptimos resultados que se logran a partir del uso de estas herramientas, seguiré usándolas en mis prácticas en el aula. La organización de los diferentes temas, propuestos por el currículo, por medio de Unidades Didácticas, ayuda a que exista una secuencia, ilación y propósitos claros en cada una de las actividades realizadas con los niños; además, los alumnos tienen conocimiento de qué quiere el docente que ellos logren y comprendan. Las rutinas de pensamiento permiten ver lo que han entendido los estudiantes, realmente es sorprendente ver cómo los alumnos van comprendiendo lo que se les ha ido enseñado y lo expresan a su nivel, con sus palabras, con su grado de pensamiento; a su vez, se puede evidenciar cuando el alumno no ha logrado comprender lo que se espera. Por medio de las rutinas de pensamiento el profesor tiene acceso a las comprensiones de cada uno de sus estudiantes, razón por la cual tiene la responsabilidad de acompañarlos en su proceso hasta lograr que el niño o niña que no ha comprendido pueda hacerlo.

Otra de las herramientas usadas fue la matriz de evaluación. La creación, implementación y análisis de este elemento, me permitió responder la pregunta de esta investigación: ¿Cómo inciden las matrices de evaluación en la escritura de cuentos en niñas de 3º, 4º y 5º grados de un

Colegio privado de Bogotá? Hoy, puedo responder que es la forma más responsable, justa, minuciosa y adecuada que he utilizado para evaluar el proceso de escritura de mis alumnas. Las niñas pudieron ser partícipes en el diseño de los criterios, al ellas proponer qué se debía evaluar indica cuáles son los elementos, en este caso de la escritura de un cuento, que han interiorizado; asimismo poder valorar criterio por criterio permite, tanto para estudiante como para docente, conocer debilidades y fortalezas individuales en cada uno de los criterios; también, el que ellas se autoevalúen les permite asumir su responsabilidad como estudiantes, y evaluar a sus compañeras a comprender su propio proceso.

Para finalizar, quisiera proponer algunas preguntas que surgieron a lo largo de las diferentes etapas de esta investigación. Un aspecto que me inquietó fue que en la teoría varios autores proponen entre siete y cinco pasos en la elaboración de cualquier tipo de texto, pero en los libros escolares, ofrecidos por las diferentes editoriales, en los que consulto y uso como herramienta pedagógica, no se encuentra que le den la importancia necesaria a la planeación, producción de varias versiones previas a la final y a la autocorrección, por esto surge la pregunta ¿Cómo están planteando los libros escolares de Español la producción de textos? Por otro lado, otra inquietud que planteo es: ¿Realmente los niños que son buenos lectores tienen buen uso de las reglas ortográficas? Expongo esta duda porque pude evidenciar que varias de las alumnas que les gusta leer y que son excelentes lectoras no tienen buena ortografía. Para terminar, quisiera proponer a los docentes de Español, que siempre generen en sus estudiantes la capacidad de pensar en la audiencia cuando están desarrollando un texto, pues es un factor trascendental para un estudiante el saber que sus palabras e ideas serán leídas por sus compañeros de salón y de otros grados, diferentes profesores, padres de familia, entre otros; es un reto para los docentes

que realmente los textos sean leídos por la mayor cantidad de personas, pues es la manera de demostrarle qué tan importante es que sean escritores que producen texto de alta calidad.

## Bibliografía

- Albentosa, J. H. & Moya, A. J.,** 2001 “Narración infantil y discurso: estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés” Universidad de Castilla -La Mancha, España 2001. ISBN 9788484271222
- Arroyo, R. & Salvador F.,** 2005 El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de la Educación Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación Universitaria de Granada. Revista de Educación. N.336. Año 2005. Págs.: 353- 376. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE ISSN: (en línea) 1988-592X 0034-8082; (impreso) 0034-8082. Depósito Legal: M.57/1958. revista@mecd.es. Madrid, España.
- Barrera, M. X, & León P.,** 2014 “¿De qué manera se diferencia el marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional” Revista Ruta Maestra. Edición N. 9 p. 26 y 27. Editorial Santillana. ISSN- 2223-70 36, octubre 2014
- Blythe, T.** en colaboración con Bond E., y Kendall B., 1999 “Valoración Continua” Tomado de: La enseñanza para la comprensión. Guía para el Docente. Barcelona Editorial, Paidós, 1999 p. 107 – 127
- Bobes, Ma. C.,** 1985 Teoría general de la novela. Semiología de «La Regenta» Editorial Gredos. ISBN 84-249-0990-1. Madrid, España.
- Calsamiglia, H y Tusón A.,** 1999 Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso. Editorial Ariel. ISBN 84-344-8233-9. Barcelona, España.
- Centeno, R.,** 2014 Zoom al lenguaje 4. Editorial Libros & Libros S.A. Primera Edición 2014 ISBN serie: 978-958-724-169-3 ISBN volumen: 978-958-724-174-7 Bogotá D.C., Colombia.
- \_\_\_\_\_, R., 2014 Zoom al lenguaje 5. Editorial Libros & Libros S.A. Primera Edición 2014 ISBN serie: 978-958-724-169-3 ISBN volumen: 978-958-724-173-0 Bogotá D.C., Colombia.
- Chinga, G.H.,** 2012 “Producción de textos narrativos en estudiantes del v ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec” Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación



Mención en Aprendizaje y Desarrollo Humano. Programa de Maestría para Docentes de la Región Callao, Facultad de Educación. Lima. Perú

**Fitzgerald, J.**, 1992 “Leer y escribir cuentos” en la compilación de Irwin, J. y Doyle, M. A. (comp.). Conexiones entre lectura y escritura. Buenos Aires: Aique, 1992, p. 109.

**Flórez, R. Arias, N. & Guzmán, R. J.**, 2006. El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117-133. Retrieved August 20, 2015, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942006000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100008&lng=en&tlng=es).

**Garrido, A.**, 1993 El texto narrativo síntesis, 1993. ISBN 84-7738-204-2 Madrid, España

**Gómez, J.C.**, 2014 “Cómo construir rúbricas” Artículo publicado en Eduteka 2014-12-01. <http://www.eduteka.org/MatrizValoracion.php3>

**Goodrich, H.**, “Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: Utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión.” Traducido al español por Patricia León Agustí. [www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/lec\\_articulos.html](http://www.educoas.org/Portal/xbak2/temporario1/latitud/lec_articulos.html)

**González. C. C., Rivera. C. F.**, Secretaría de Educación del Distrito., “Currículo para la excelencia académica y la formación integral Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua Castellana” Secretaría de Educación del Distrito, Impresión Jerlec Digital Editores S.A.S., ISBN 978-958-8878-10-2 Bogotá, agosto de 2014

**Guzmán R. J.**, 2012 “Escritura académica en la universidad” Capítulo: Uso de las matrices de evaluación. Coordinación editorial: Dirección de Publicaciones Científicas, Universidad de La Sabana. Primera edición 2012. ISBN 978-958-12-0299-7

\_\_\_\_\_, R. J., 2014 (Comp.) “Recursos utilizados por niños de tercer grado en la escritura de cuentos” en: "Lectura y Escritura. Cómo se enseña y se aprende en el aula" artículo: p. 106 – 134 Bogotá, Colombia 2014. Ed: Universidad de la Sabana ISBN: 978-958-12-0347-5

**Irwin, J. y Doyle, M. A.** (comp.). Conexiones entre lectura y escritura. Buenos Aires: Aique, 1992

- Jiménez, V.**, (2008) Zúñiga, X., Albarrán, C.D., Rojas-Drummond, S., Guzmán, C.K., Hernández, F.B. 2008 “La expresión escrita en alumnos de primaria” INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, México, D.F. Primera edición, 2008 ISBN 978-968-5924-33
- Kaufman, A. M.** y Rodríguez, M. H. 2001 “¿Por qué cuentos en la escuela?” Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura (ISSN papel 0325-8637) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar>
- Krause, M.**, 1995 “La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos” Revista Temas de Educación N° 7, AÑO 1995, pp. 19-39. ISSN 0716-7423
- Lluch, G.**, 2003 Análisis de narrativas infantiles y juveniles. Fotocomposición e Impresión: Gráficas Cuenca. S.A. Cuenca, Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (Arcadia; 7). I.S.B.N.: 84-8427-258-3 D.L.: CU- 168-2003
- Marinkovich, Juana.** (1999). Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa. Revista signos, 32(45-46), 121-128. Recuperado en 01 de julio de 2015, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071809341999000100012&lng=es&tln g=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809341999000100012&lng=es&tln g=es). 10.4067/S0718-09341999000100012.
- Mason, L.;** Harris, K., & Graham, S. 2002 Every child has a story to tell: self-regulated strategy development for storywriting. Education and Treatment of Children, 2002, 25 (2), p. 496-506.
- Mata, F. S.**, 1999 Habilidades narrativas de alumnos de Educación Primaria en la producción de textos escritos. Enseñanza, 17-18, 1999-2000, 145-163 ISSN: 0212-5374
- Matute, E. & Leal, F.** (1996). ¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños? En: Lectura y vida. Año XVII, n°. 3, Newark: IRA, p. 5-16.
- Ochoa, S.;** Aragón, L.; Correa, M., & Mosquera, S. 2008. Funcionamiento metacognitivo en niños escolares en la escritura de un texto narrativo antes y después de una pauta de corrección conjunta. Acta Colombiana de Psicología, 2008, págs. 77-88.

**Oneiva, J.L.**, 1992 Introducción a los géneros literarios a través comentario textos. Editorial Playor. SBN: 84-359-0689-2 España.

**\*Perkins, D.**, (s.f.) “¿Cómo hacer visible el pensamiento?” Escuela de Graduados en Educación del a Universidad de Harvard. Traducido por: Patricia León y María Ximena Barrera.

**Perkins, D. & Blythe, T.**, 1994. “Ante Todo, la Comprensión” Traducido al español por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera. Publicado: 2006-05-20 en [www.eduteka.org/AnteTodoComprension.php](http://www.eduteka.org/AnteTodoComprension.php) Original en inglés: Perkins, D. y Blythe , T. (1994) “Putting Understanding up-front”. Educational Leadership 51 (5), 4-7

**Ruiz, E.C.**, 2011 Tesis “Narración en el discurso narrativo escrito de escolares sordos” Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Lenguas y Letras, Maestría en Lingüística. Querétaro, México. Junio 2011.

**Salmon, A. K.** 2009 “Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura: Implicaciones para estudiantes bilingües.” Revista Literatura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura. Año 30, n° 4, 2009. ISSN 2307-9630

**Sánchez, C.M.** 2009 “La importancia de la lectoescritura en la educación infantil” Revista Digital: Innovación y Experiencia Educativas. ISSN 1988 – 6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N°14 de diciembre 2009.

**Schunk, D. H.** 2012 “Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa”. Editorial Pearson. Sexta edición. ISBN. 9786073214759

**Sen, A.** 1998. "Capital humano y capacidad humano”, Cuadernos de economía, v. XVII. N. 29. Bogotá – Colombia.

**Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C. & Molina, D.** 2013 Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. Onomázein, 1(27) 53-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134528143004>

- Spiegel**, D.L., 1992 “La cohesión lingüística” en la compilación de Irwin, J. y Doyle, M. A. (comp.). Conexiones entre lectura y escritura. Buenos Aires: Aique, 1992, p. 79.
- Stone**, M., (Compiladora) 1999 “La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.” Editorial PAIDÓS, Colección Redes de Educación, dirigida por Paula Pogré Buenos Aires, febrero de 1999.
- Van Dijk**, T.A., (1988). Texto y Contexto. Semántica y Pragmática del discurso. Editorial Cátedra S.A. ISBN: 84-376-0219-X. Madrid, España.
- \_\_\_\_\_, T. A., 1992 La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinar, Barcelona: Paidós. 2. a reimpresión, 1992 ISBN: 84-7509-227-6 Depósito legal: B - 39.138/1992 Impreso en Hurope, S.A., Recaredo, 2 - 08005 Barcelona, España
- Vladimir**, J.P., 2006 Morfología del Cuento. Editorial Fundamento. 12<sup>a</sup> edición. ISBN: 9788424500047
- Wilson**, D., (año?) “Las Dimensiones de la Comprensión” Proyecto Cero. Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard Traducido por Patricia León Agustí y María Ximena Barrera. [http://fundacies.org/site/?page\\_id=480](http://fundacies.org/site/?page_id=480)