

**EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL  
GRADO TERCERO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA VILLAS DE SAN IGNACIO**

**NOHORA ELIZABETH GÓMEZ CUBILLOS**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA  
2018**

**EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL  
GRADO TERCERO DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA VILLAS DE SAN IGNACIO**

**NOHORA ELIZABETH GÓMEZ CUBILLOS**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
MAGÍSTER EN PEDAGOGIA**

**DIRECTORA  
DIANA MARCELA PEDRAZA DÍAZ  
MAGÍSTER EN SEMIÓTICA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA**

**2018**

## **DEDICATORIA**

Esta propuesta de investigación está dedicada, en primer lugar, a Dios por darme este gran regalo, ya que, sin su ayuda, no lo hubiese logrado.

A mis padres que me acompañan siempre.

A mi familia por la comprensión y apoyo.

A mi hijo Henry Andrés, el motor de mi vida, el que me impulsa a seguir adelante.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la profesora Diana Marcela por su dedicación, orientación y apoyo.

A cada uno de los docentes UIS, que aportaron al desarrollo de la propuesta de investigación.

A mis estudiantes que colaboraron para lograr esta meta.

Al MEN por esta gran gestión de las Becas a la excelencia docente.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	18
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	19
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	19
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	38
1.3. OBJETIVOS.....	42
1.3.1. Objetivo general.....	42
1.3.2. Objetivos específicos .....	42
2. MARCO TEÓRICO .....	43
2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN .....	43
2.1.1. Antecedentes locales.....	43
2.1.2. Antecedentes nacionales. ....	45
2.1.3. Antecedentes internacionales. ....	49
2.2. MARCO CONCEPTUAL .....	54
2.2.1 La lectura. ....	55
2.2.2 Aprendizaje significativo.....	59
2.2.3 La escritura. ....	62
2.2.4 Procesos cognitivos de la escritura. ....	71
2.2.5 Tipología Textual. ....	74
2.2.6 Escribir para describir. ....	77
2.2.7 Escribir para entretenerse y crear. ....	83
2.2.8 El juego.....	83
2.2.9 Secuencia didáctica. ....	88
2.3 MARCO LEGAL.....	90
2.3.1. Ley General de Educación.....	91
2.3.2. Los Lineamientos de Lengua Castellana. ....	92
2.3.3 Estándares de Lengua Castellana. ....	92
3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	94
4. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA .....	96

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO.....	97
4.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN .....	99
4.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN .....	103
4.4. ESCENARIO Y PARTICIPANTES .....	109
4.5. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	110
4.6 PROCESOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	111
5. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO.....	113
5.1. FASE I DIAGNÓSTICA.....	113
5.1.1. Hallazgos.....	125
5.1.2. Entrevista semiestructurada a las maestras.....	126
5.2. FASE II .....	136
5.2.1 Planificación.....	136
5.2.2. Análisis de resultados .....	145
5.2.3. Hallazgos.....	191
5.3. FASE III .....	195
5.3.1 Reflexión y evaluación prueba final.....	195
5.3.2 Hallazgos.....	217
6. CONCLUSIONES .....	221
7. RECOMENDACIONES.....	224
BIBLIOGRAFÍA.....	226
ANEXOS .....	241

## LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Resultados históricos de Pisa en Colombia .....	21
Gráfica 2 Distribución de los estudiantes según desempeño en lenguaje - tercero .....	26
Gráfica 3 Comparación distribución porcentual: Establecimiento, ciudad, país .....	29
Gráfica 4 Fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en lenguaje .....	30
Gráfica 5 Componentes evaluados lenguaje - tercer grado .....	31
Gráfica 6 Índice sintético de la institución .....	34
Gráfica 7 Comparativos pruebas lenguaje 2015 - 2016 .....	35

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Dos fuentes de información en la lectura .....	55
Figura 2 Clasificación e interrelación de habilidades.....	65
Figura 3 Complejidad del proceso de la escritura .....	67
Figura 4 Aspectos que intervienen en la enseñanza de la escritura.....	68
Figura 5 Esquema socio cognitivo para la producción de textos escritos.....	70
Figura 6 Representación del proceso de textualización .....	73
Figura 7 Complejidad del proceso de descripción.....	79
Figura 8 Representación del proceso de descripción.....	80
Figura 9 Del caos de la percepción al orden del texto y el discurso .....	82
Figura 10 Ciclo de la Investigación - Acción .....	100

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Maria y su abuelita.....	114
Ilustración 2 La doctora de Maria.....	196

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Tipos de texto - Modalidad .....	74
Tabla 2 Estándares básicos de competencia tercer grado.....	93
Tabla 3 Organización de las fases de investigación .....	102
Tabla 4 Resultados totales pruebas diagnósticas .....	120
Tabla 5 Concepción de escritura .....	127
Tabla 6 Estrategia de producción escrita .....	129
Tabla 7 Concepción de describir.....	131
Tabla 8 Concepción del juego .....	132
Tabla 9. Objetivos de la sesión de clase .....	160
Tabla 10. Categorización estructura textual .....	162
Tabla 11. El juego didáctico como estrategia para la producción textual .....	167
Tabla 12 Categorización proceso de producción textual .....	179
Tabla 13 Resultados totales prueba final .....	212

## LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1 Prueba .....	115
Imagen 2 Texto representativo .....	122
Imagen 3 Texto representativo 2 .....	124
Imagen 4 Texto representativo 3 .....	124
Imagen 5 Actividades estudiantes .....	158
Imagen 6 Prueba .....	197
Imagen 7 Prueba nivel insuficiente .....	214
Imagen 8 Prueba nivel mínimo .....	215
Imagen 9 Prueba nivel satisfactorio .....	216
Imagen 10 Prueba nivel avanzado.....	217
Imagen 11 Texto descriptivo 1 .....	219
Imagen 12 Texto descriptivo 2 .....	220

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 TEST DE DIAGNÓSTICO .....	241
ANEXO 2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA .....	242
ANEXO 3 REJILLA DIAGNÓSTICO INICIAL .....	243
ANEXO 4 MODELO DIARIO DE CAMPO.....	245
ANEXO 5 ASENTIMINETO .....	246
ANEXO 6 CONSENTIMIENTO .....	249
ANEXO 7 COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.....	250
ANEXO 8 CAPACITACIÓN DE NIH .....	252
ANEXO 9 CONSENTIMIENTO ENTREVISTA.....	253
ANEXO 10 FORMATO DE SECUENCIA DIDÁCTICA.....	254
ANEXO 11 CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN .....	257
ANEXO 12 FRASES DE AUTOESTIMA .....	258
ANEXO 13 DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS.....	259
ANEXO 14 MURAL DE SENTIMIENTOS .....	260
ANEXO 15 APRENDIENDO ANDO - JUEGO STOP .....	261
ANEXO 16 TEXTO SARA Y SU MEJOR AMIGA.....	262
ANEXO 17 FICHA DESCRIPTIVA.....	263
ANEXO 18 JUGANDO A LA LOTERÍA, PONGO EN MARCHA LA DESCRIPCIÓN .....	264
ANEXO 19 JUGANDO CON EL CAMELO SORPRESA. ENDULZANDO MIS SABERES, PONGO EN PRÁCTICA LOS TRES MOMENTOS DE LA DESCRIPCIÓN.....	265
ANEXO 20 PLANEACIÓN. EL ESBOZO. ....	266
ANEXO 21 ENTRANDO AL MUNDO DE LA DESCRIPCIÓN .....	267
ANEXO 22 APRENDIENDO LOS ADJETIVOS .....	268
ANEXO 23 PRACTICANDO CON LOS ADJETIVOS.....	269
ANEXO 24 ELABORANDO COMPARACIONES ANDO .....	270

ANEXO 25	BALÓN PREGUNTÓN - ENTRANDO AL MUNDO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL .....	271
ANEXO 26	FICHAS TEXTO DESCRIPTIVO FINAL .....	272
ANEXO 27	FASHION DE BALONES.....	273
ANEXO 28	LANZA LOS DADOS. REVISO Y REESCRIBO MI PRODUCCIÓN TEXTUAL .....	274
ANEXO 29	RÚBRICA GIGANTE PARA LA REVISIÓN DEL PRIMER BORRADOR .....	275
ANEXO 30	TEXTO DESCRIPTIVO DE REVISIÓN POR COLORES.....	276
ANEXO 31	JUGANDO CON LA CAJA PREGUNTONA.....	277
ANEXO 32	PROCESO COGNITIVO DE LA ESCRITURA DE UN EDUCANDO	278
ANEXO 33	DIARIO DE CAMPO OCTAVA SESIÓN .....	281
ANEXO 34	DIARIO DE CAMPO SESIÓN 4.....	289

## RESUMEN

**TÍTULO:** EL JUEGO DIDÁCTICO COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS\*

**AUTORA:** NOHORA ELIZABETH GÓMEZ CUBILLOS\*\*

**PALABRAS CLAVES:** juego didáctico, escritura, producción textual, aprendizaje significativo, descripción.

### DESCRIPCIÓN

La investigación aquí presentada, se realizó desde un enfoque cualitativo con diseño investigación-acción, donde participaron estudiantes del grado tercero de una institución de carácter oficial de la ciudad de Bucaramanga. El objetivo principal de esta investigación fue determinar la manera en que la descripción a través del juego didáctico fortalece el desarrollo de la producción textual en estudiantes del grado tercero. Se desarrolló a través de una secuencia didáctica, con una duración de veinte horas de clase, en sesiones de dos horas. Como técnicas de recopilación de datos se realizó la observación participante, la aplicación de una entrevista a dos profesoras de la institución, el diario de campo, fotografías y videos de las clases. El proceso se llevó a cabo en tres grandes etapas: inicialmente el plan de acción primera fase del ciclo, en la cual se inició con la identificación del problema, su diagnóstico y se planteó la acción estratégica. Luego, se puso en marcha la acción estratégica (Planificación secuenciada) que se planteó en la fase anterior. Y la fase con la que se cerró el ciclo fue con la reflexión para dar paso a la elaboración del informe. De la aplicación de la secuencia didáctica y el desarrollo de la investigación se logró recoger información para interpretar los resultados que se obtuvieron. Estos evidenciaron avance de los estudiantes en cuanto a motivación, para producir, cooperar e interactuar fortaleciendo el proceso de escritura de textos descriptivos a través de la estrategia del juego didáctico.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Diana Marcela Pedraza Díaz, Magíster en Semiótica

## ABSTRACT

**TITLE:** THE DESCRIPTION, ACROSS THE DIDACTIC GAME, AS STRATEGY TO STRENGTHEN THE DEVELOPMENT OF TEXTUAL PRODUCTION IN THE STUDENTS OF THIRD GRADE OF BASIC PRIMARY\*

**AUTHOR:** NOHORA ELIZABETH GÓMEZ CUBILLOS\*\*

**KEY WORDS:** didactic game, writing, textual production, significant learning, description.

### DESCRIPTION

The investigation here presented, realized from a qualitative approach with design investigation-action, where there took part students of the third grade of a public institution of Bucaramanga's city. The principal aim of this investigation was to determine the way in which the description across the didactic game strengthens the development of the competition of textual production in students of the third degree. It developed across a didactic sequence, with a duration of twenty hours of class, in two-hour sessions. Since technologies of summary of information realized the observation participant, the application of an interview to a teacher of the institution, the diary of field, photographs and videos of the classes. The process was carried out in three big stages: Initially the plan of the first action phase of the cycle, in which it began with the identification of the problem, his diagnosis and the strategic action appeared. Then, there was started the strategic action (sequenced Planning) that appeared in the previous phase. And the phase with the one that was closed the cycle was with the reflection to give step to the production of the report. Of the application of the didactic sequence and the development of the investigation it was achieved to gather information to interpret the results that were obtained. These showed advancement of students in terms of motivation, to produce, cooperate and interact by strengthening the process of writing descriptive texts through the strategy of the didactic game.

---

\* Graduation project.

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Directora: Diana Marcela Pedraza Díaz, Magister en Semiótica

## INTRODUCCIÓN

El presente documento da a conocer la propuesta de trabajo de grado para la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander (UIS). El proceso que se relaciona trata del desarrollo de una Investigación-Acción basada en el problema de lenguaje identificado en una institución pública de Bucaramanga y que se desea resolver con una intervención educativa.

En la primera parte de este documento se describe el problema, justificación y objetivos de la propuesta de investigación. Este problema trata, en suma, de las necesidades de aprendizaje en el área de lengua castellana, de un grupo de estudiantes del grado tercero de una Institución Educativa que, a partir de la descripción a través del juego, puede mejorar los procesos escritores. Ya en la segunda parte, el Marco Teórico, se presentan algunos antecedentes de experiencias educativas relacionadas con este tipo de problema, el contexto de la institución educativa, los referentes conceptuales y los autores que soportan esta propuesta de investigación. En tercer lugar, se caracteriza el paradigma de investigación desde el cual se abordará el problema, luego, con más detalles, se expone una descripción de las fases de acopio, se describe el análisis de datos y diseño de la intervención pedagógica, al igual que la forma como se hará la socialización de los resultados.

Esta propuesta de investigación se enmarca en el programa del Ministerio de Educación Nacional “Becas para la excelencia docente”; es por lo que la realización de esta investigación mejorará significativamente las competencias escritoras de los estudiantes y las practicas al interior del aula por parte del docente.

# 1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

## 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La competencia en escritura ha sido un aspecto de gran importancia, no solo en la formación académica, sino también en el aprendizaje de otros aspectos de la vida diaria. De igual forma, gracias a la lectura se conoce la esencia del ser humano, se puede profundizar en cualquier tema, se mejoran las capacidades del lenguaje y el vocabulario, como procesos para lograr las diferentes competencias que debe tener toda persona en la sociedad.

Como parte de los procesos y los retos dirigidos al mejoramiento de la calidad educativa, Colombia participó en el “Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora”<sup>1</sup> (PIRLS, por su sigla en inglés) en el año 2011 para conocer el nivel de los niños en este asunto y compararlo con el desempeño de alumnos de otros países. Además, el país participó en la prueba pre-PIRLS, diseñada para medir las capacidades de los estudiantes en países con un nivel menor de desarrollo; en estas los resultados de los alumnos no fueron suficientes para medirse con la escala diseñada para PIRLS, evidenciando los bajos niveles en la competencia. Con respecto a esto, PIRLS define la comprensión lectora como una capacidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas para la sociedad y/o valoradas por el individuo<sup>2</sup>. Así, los lectores de corta edad son capaces de construir significados a partir de una variedad de textos, leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar, de la vida cotidiana y para el disfrute personal. La prueba centra su atención en tres aspectos de esta competencia: los propósitos de la lectura, los procesos de comprensión y los comportamientos y actitudes frente a la lectura. Los dos

---

<sup>1</sup> Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES). Colombia en PIRL 2011. Disponible en: [http://cerlalc.org/curso\\_didactica/doc/ciclo\\_uno/Informe\\_Colombia\\_PIRLS.pdf](http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf) [citado en 25 de junio de 2017]

<sup>2</sup> *Ibíd.*, p.9

primeros aspectos conforman la base de la prueba escrita de competencia lectora; el último, explora mediante un cuestionario el entorno del estudiante.

La evaluación de la competencia lectora se centra en dos propósitos propios de la mayoría de las lecturas que llevan a cabo los estudiantes dentro y fuera de la escuela: Leer para tener una experiencia literaria y leer para adquirir y usar información. En el interior de cada uno de estos dos propósitos, PIRLS<sup>3</sup> evalúa cuatro procesos de comprensión: enfocarse en y recuperar información presentada de manera explícita, realizar inferencias sencillas, interpretar e integrar ideas e información y examinar y evaluar contenido, lenguaje y elementos del texto.

Según los resultados, el 1% de los estudiantes colombianos que participaron en PIRLS 2011 alcanzaron el nivel avanzado en competencia lectora; ya que manejaron la lectura como experiencia literaria y como instrumento de aprendizaje a través de textos informativos; el 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, los cuales manejaron la competencia lectora para el aprendizaje de otras competencias educativas; el 28% en nivel medio, quienes presentan el manejo básico de los textos literarios e informativos pero no logran construir significados a partir de estos textos; el 34% se ubicó en el nivel bajo, ya que no manejan la lectura como experiencia literaria, ni los textos informativos. El 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron resultados por debajo de 400 puntos), lo cual significa que no han logrado un aprendizaje eficaz del proceso de lectura. A partir de lo anterior, se evidencian dificultades en las competencias de escritura y lectura de los niños y jóvenes. En correspondencia a los resultados expuestos, se propone generar un cambio en los estudiantes, abordándolo desde el desarrollo de la propuesta de investigación.

---

<sup>3</sup> Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES). Colombia en PIRLS 2011. Disponible en: [http://cerlalc.org/curso\\_didactica/doc/ciclo\\_uno/Informe\\_Colombia\\_PIRLS.pdf](http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf). [citado en 25 de junio de 2017]

A su vez la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lanzó un estudio trienal sobre los alumnos de 15 años en todo el mundo denominado Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, o PISA<sup>4</sup>. PISA evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años, que están a punto de concluir su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en las sociedades modernas. La evaluación se centra en las materias escolares básicas de ciencia, lectura y matemáticas. También se evalúan las capacidades de los alumnos en un ámbito innovador (en 2015, ese ámbito fue la resolución colaborativa de problemas). En la prueba de lectura, PISA<sup>5</sup> evalúa la capacidad del estudiante para analizar y entender un texto, así como su habilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real y desempeñarse de forma adecuada en la sociedad. En la prueba PISA del 2015, el área de lectura es donde se observa el mayor progreso.

**Gráfica 1 Resultados históricos de Pisa en Colombia**



Fuente: ICFES interactivo

En la gráfica 1 se muestra el progreso en el área de lengua donde en el año 2015 se obtuvieron 40 puntos más en el puntaje promedio, en comparación con el resultado de 2006, 385 a 425, pero el resultado sigue estando por debajo del

<sup>4</sup> Resumen Ejecutivo. Colombia en PISA 2015. Disponible en: [file:///C:/Users/Invitado/Downloads/Informe%20resumen%20ejecutivo%20colombia%20en%20pisa%202015%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Invitado/Downloads/Informe%20resumen%20ejecutivo%20colombia%20en%20pisa%202015%20(5).pdf) [citado en 25 de junio de 2017]

<sup>5</sup> El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> [citado en 25 de junio de 2017]

promedio de la OCDE 493. En conclusión, los estudiantes presentan dificultades en recuperar información, en la interpretación de textos y la reflexión sobre su contenido.

A partir de lo anterior, es importante la intervención de la propuesta de investigación, para que los estudiantes del país puedan mejorar en las dificultades que presentan. La propuesta de investigación se relaciona con lo que evalúa la prueba PIRLS, ya que, según estos, los lectores de nueve y diez años de edad, por lo general, se encuentran cursando cuarto grado de educación básica primaria son capaces de construir significados a partir de una variedad de textos; en cuanto a la prueba PISA, convergen en el fortalecimiento de la capacidad de análisis y comprensión de textos de tal forma que la información obtenida sea de utilidad en la vida cotidiana de los estudiantes. En la propuesta de investigación a realizar se trabajará el texto descriptivo para que los estudiantes puedan fortalecer la producción textual, ya que la práctica de la descripción es muy frecuente en la vida social y también en el colegio. Además, los estudiantes al manejar el lenguaje escrito, ya sea al escribirlo o al leerlo, tomarán conciencia de dos cosas: del mundo y del lenguaje, ya que la comprensión y la producción de textos escritos es uno de los fundamentos de la cultura y de la instrucción<sup>6</sup>.

En Colombia, hasta el año 2001, se realizaba la prueba ICFES exclusivamente en grado undécimo. Desde el año 2002, los estudiantes de los grados 5° y 9° de todos los establecimientos oficiales como privados del país, son evaluados. En el año 2012 se incluyó la evaluación de estudiantes del grado 3°, con el propósito principal de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana. Estas pruebas tienen como objetivo monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes y el seguimiento de calidad del sistema educativo. Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores asociados que

---

<sup>6</sup> OLSON, D.R. El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento, Citado por: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones octaedro, 2010, p. 45. ISBN: 978-84-9921-058-2

inciden en los desempeños de los estudiantes permiten que los establecimientos educativos, las Secretarías de Educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales, con lo cual se puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. Su carácter periódico posibilita, además, valorar los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento.

Por otro lado, en las pruebas saber 11 del año 2016, el promedio nacional ascendió de 245 a 252 puntos, proyectando siete puntos por encima de los resultados anteriores, según el diario El Tiempo.com<sup>7</sup>, la lectura crítica<sup>8</sup>, en la cual se evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado.

La lectura crítica fue una de las áreas del conocimiento en las que se notó un progreso, al aumentar 2,9 puntos con respecto a los resultados del 2015. Bucaramanga fue una de las ciudades que obtuvo un resultado por encima de 250 puntos. Ante estos resultados, el colegio, a la fecha, en su plan de mejoramiento institucional posee unas actividades generales en cuanto a la gestión académica como el diseño de estrategias para el uso adecuado de los recursos para el aprendizaje, pero no específicamente para el área de lenguaje.

---

<sup>7</sup> OCORÓ LOZADA, Ana María. Las pruebas saber 11 dejaron buen balance: un representativo aumento en el promedio nacional deja ver que los programas que se están implementando mejoran el nivel educativo. En: El Tiempo, Bogotá: (30 de oct., 2016); p.28

<sup>8</sup> Módulo de lectura crítica. Saber Pro-2016-2. Disponible en:  
<file:///C:/Users/Invitado/Downloads/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202%20(2).pdf> [citado en 25 de junio de 2017]

Junto a esto, las Pruebas SABER<sup>9</sup> 5° y 9° evalúa las competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, mientras en SABER 3° se evalúan matemáticas y lenguaje. Las características de las pruebas no permiten evaluar la totalidad de las competencias que se espera que desarrollen los estudiantes en la educación básica, pero sus resultados son indicadores importantes de su capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de la vida y transferir sus aprendizajes a distintas situaciones, dentro y fuera de la escuela.

Los componentes y competencias están relacionados con los estándares básicos de competencias de cada grado definidos por el Ministerio de Educación Nacional los cuales permiten establecer los niveles de desempeño y las fortalezas y debilidades de los estudiantes para, a su vez, plantear estrategias concretas de mejoramiento. Por ello, en los grados 3°, 5° y 9° se organizan en torno a cinco factores: (a) producción textual; (b) comprensión e interpretación textual; (c) literatura, que supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje; (d) medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; y (e) ética de la comunicación, un aspecto transversal a los cuatro factores anteriores.

En todos ellos ocurren dos procesos fundamentales: la comprensión y la producción. La primera se refiere a la búsqueda y reconstrucción del sentido y los significados presentes en diferentes tipos de textos (literarios, informativos, descriptivos, avisos, tablas, gráficos, entre otros) y otras formas de comunicación no verbal, como gestos, música y expresiones artísticas en general. A su vez, la segunda tiene que ver con la generación de significados, tanto para expresarse como para transmitir información o interactuar con los demás.

---

<sup>9</sup>ICFES. PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Disponible en: [http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf) [citado en 25 de junio de 2017]

En concordancia con estos planteamientos, la prueba de lenguaje evalúa dos competencias: la comunicativa - lectora y la comunicativa - escritora. La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos, e implica una relación dinámica entre estos y el lector. La segunda se refiere a la producción de textos escritos de manera tal que respondan a las necesidades de comunicarse (exponer, narrar, argumentar, entre otras), sigan unos procedimientos sistemáticos para su elaboración y permitan poner en juego los conocimientos de la persona que escribe sobre los temas tratados y el funcionamiento de la lengua en las situaciones comunicativas. De esta manera, en la valoración de ambas competencias se contemplan los cinco factores definidos en los estándares.

La prueba de lenguaje considera tres componentes transversales a las dos competencias evaluadas: Componente semántico hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto. Componente sintáctico se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice. Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

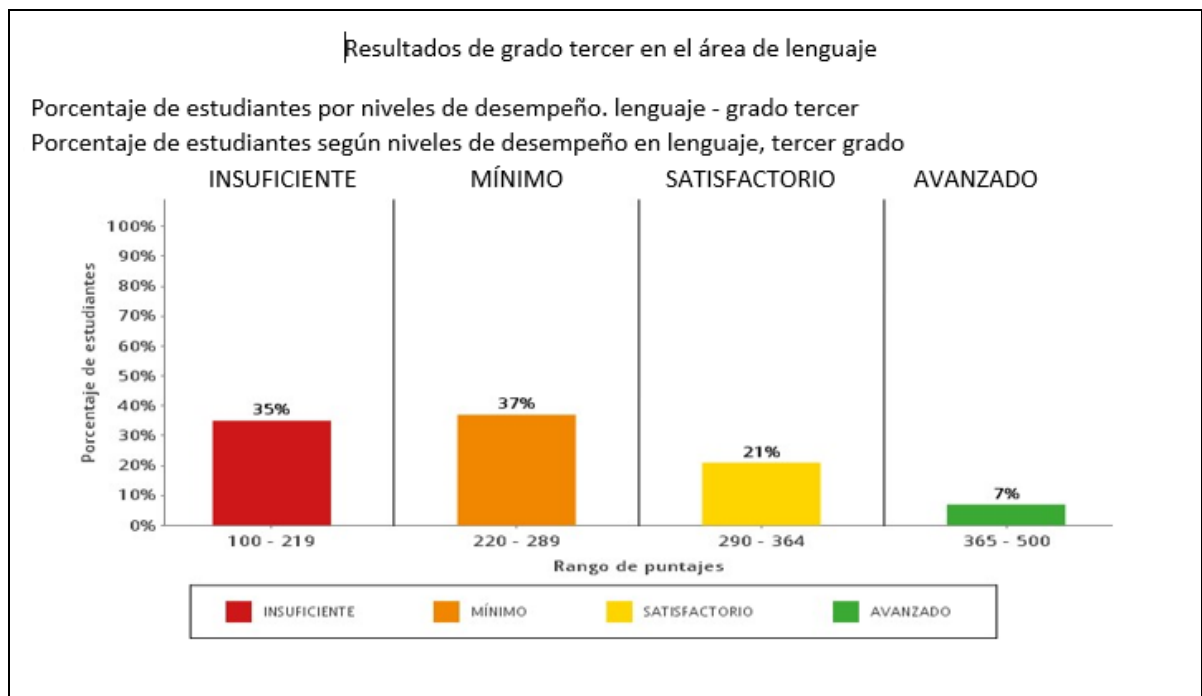
A continuación, se presenta un análisis de la Prueba Saber 2016<sup>10</sup>, los resultados de estas pruebas, relacionadas con el grado tercero de la Institución, la distribución porcentual de los estudiantes, según niveles de desempeño en Lengua castellana, la Distribución porcentual Establecimiento, Ciudad y País, las Fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en Lenguaje, el Índice sintético de la Institución y el comparativo de los resultados del año 2016 en relación al año 2015 en lenguaje.

---

<sup>10</sup> ICFES. Prueba Saber 3, 5, 9 [en línea].  
<<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>>  
[citado en 25 de junio de 2017]

En la gráfica 2 se observa el resultado de la Prueba Saber 2016, relacionada con la distribución de los estudiantes del grado tercero de la institución, según los niveles de desempeño en Lenguaje.

**Gráfica 2 Distribución de los estudiantes según desempeño en lenguaje - tercero**



Fuente: ICFES interactivo.

La Gráfica 2 muestra el porcentaje de estudiantes de la institución clasificado en cada uno de los niveles de desempeño en el área. Según el ICFES<sup>11</sup>, el 7% de los estudiantes demuestra un desempeño avanzado, ya que además de alcanzar lo definido en los dos niveles precedentes, el estudiante promedio de este nivel logra una comprensión global de textos narrativos e informativos cortos, de estructura simple y con contenidos cercanos a la cotidianidad. Relaciona partes del contenido para inferir y deducir información sobre los personajes, la voz que habla o los hechos que se mencionan en el texto. En textos mixtos, como afiches o carteles,

<sup>11</sup> ICFES. Prueba Saber 3, 5, 9 [en línea].  
 <<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>>  
 [citado en 25 de junio de 2017]

reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido global. Recupera información explícita del texto cuando esta no se encuentra de manera directa sino mediada por otra información irrelevante. Compara textos según el contenido y el propósito. Reconoce las partes que estructuran de manera global un texto. Prevé contenidos, propósitos, tipos de texto y actos de habla en una situación de comunicación particular y en un contexto cotidiano. Utiliza la corrección lexical para darle sentido y precisión al contenido de un texto.

El desempeño satisfactorio, con un porcentaje de (21%), permite evidenciar que los estudiantes además de alcanzar lo definido en el nivel precedente, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, el estudiante promedio de este nivel lee y comprende varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identifica su estructura, su propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita. El estudiante utiliza información del contexto como herramienta y estrategia que le permite comprender el texto objeto de lectura. En el proceso de producción textual, el estudiante incorpora elementos sintácticos de concordancia y marcas textuales simples (desde signos de puntuación hasta el uso de marcadores como corchetes, paréntesis, comillas, guiones, etc.) que le permiten construir textos coherentes según la intencionalidad comunicativa. Identifica la pertinencia de los conectores (contraste, causa, tiempo) para detectar la coherencia entre dos proposiciones.

El desempeño mínimo con el 37%, donde el estudiante promedio de este nivel, ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, es capaz de ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables. Establece relaciones temporales entre eventos del texto cuando están ordenados dentro de la misma linealidad del escrito. Asimismo, recupera información explícita y local. Reconoce siluetas textuales, principalmente cuando le son familiares por su cotidianidad

como la carta, el poema o las adivinanzas. Identifica la intención comunicativa en actos de habla simples y de uso cotidiano. Relaciona personajes y acciones para caracterizar una situación determinada. Utiliza palabras para nombrar estados de ánimo de los personajes. La comprensión textual para el estudiante de este nivel está condicionada a la presentación continua de la información.

En relación con los datos obtenidos se observa un nivel insuficiente de 35%, en el cual el estudiante no es capaz de responder las preguntas de menor dificultad de la prueba.

En la Gráfica 3 Distribución porcentual Establecimiento, Ciudad y País<sup>12</sup>. El 35% de los estudiantes de la institución están en nivel insuficiente, ya que no responden las preguntas de menor dificultad que se encuentran en la prueba, esto hace que la institución esté por debajo de los resultados del municipio que se encuentran en un 11% y de los datos del país que están en un 19% en este nivel.

Los resultados en el nivel mínimo son de (37%) por encima de los resultados del municipio (26%) y en el país (28%) esto quiere decir que los estudiantes hacen una lectura global, aunque muy superficial del texto, son capaces de establecer relaciones entre eventos, situaciones y personajes, también reconoce diferentes tipos de textos, determina el tema y el posible lector de estos.

Los niveles satisfactorios representado por el 21% en el cual reconoce con precisión de que trata el texto, da cuenta de su organización y estructura, clasifica y categoriza la información y el avanzado con solo el 7% en el cual los estudiantes hacen una lectura profunda y crítica del texto, usa los elementos de la gramática y de la sintaxis textual para organizar un texto, los niveles satisfactorio y avanzado se encuentran por debajo de los resultados del municipio y del país.

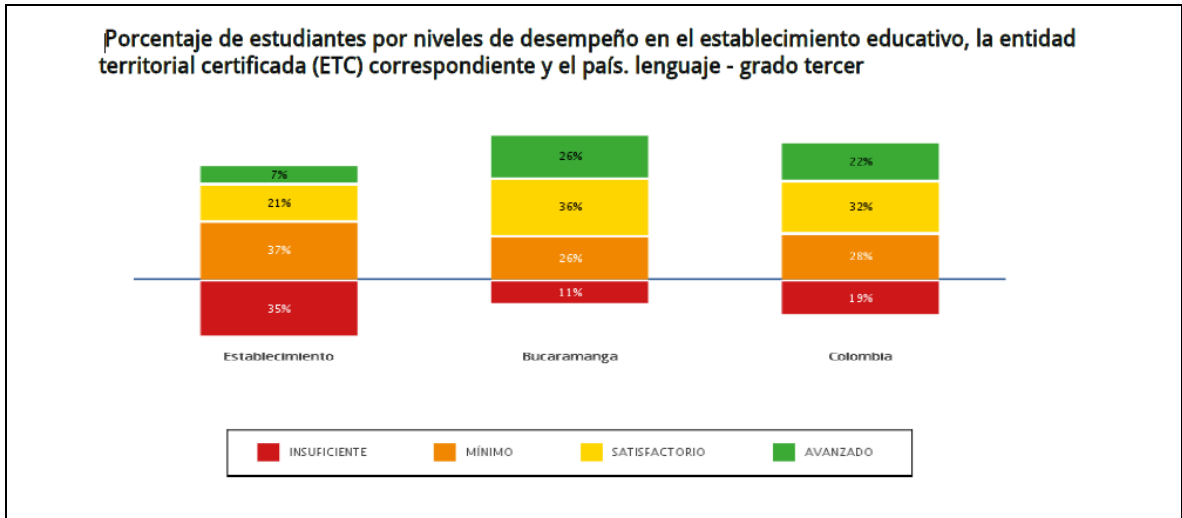
---

<sup>12</sup>ICFES. Prueba Saber 3, 5, 9 [en línea].

<<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>>  
[citado en 25 de junio de 2017]

En conclusión, el 72% de los estudiantes del grado tercero están en un nivel bajo en el área de lenguaje y por lo tanto requieren atención para superar estos resultados.

**Gráfica 3 Comparación distribución porcentual: Establecimiento, ciudad, país**

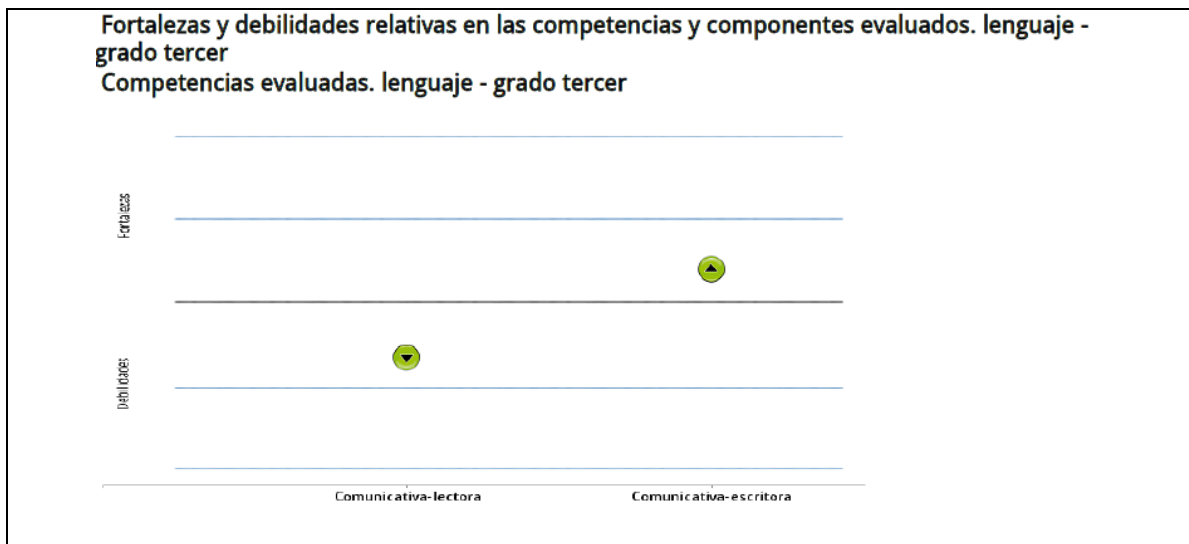


Fuente: ICFES Interactivo

En la Gráfica 4 se exponen los resultados de la institución en cuanto a las competencias<sup>13</sup>; se observa débil en la competencia comunicativa lectora, en la cual los estudiantes presentan dificultad en la comprensión, el uso y la reflexión sobre las informaciones contenidas en diferentes tipos de textos y fuerte en la competencia comunicativa escritora donde los estudiantes responden a las necesidades de comunicarse.

<sup>13</sup> ICFES. Prueba Saber 3, 5, 9 [en línea].  
 <<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>>  
 [citado en 25 de junio de 2017]

**Gráfica 4 Fortalezas y debilidades en las competencias y componentes evaluados en lenguaje**

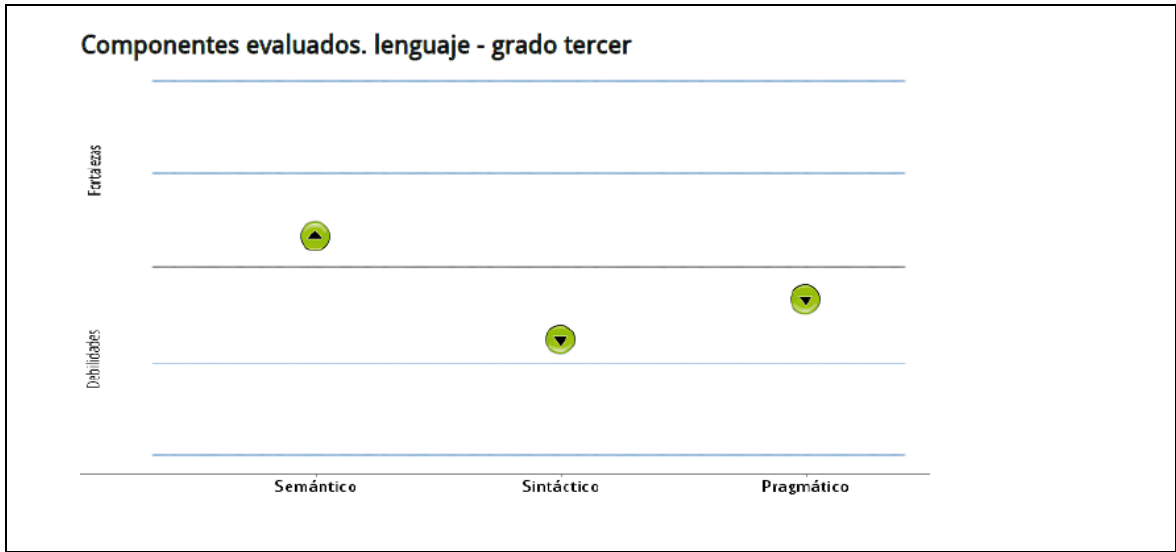


Fuente: ICFES Interactivo

Además, en el siguiente gráfico<sup>14</sup> se puede evidenciar que el componente semántico en los estudiantes es fuerte, en el cual el estudiante conoce el significado, sentido e interpreta los signos lingüísticos como símbolos, palabras o representaciones formales. En cuanto a los componentes sintáctico que se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión y el componente pragmático que tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación, continuó débil, debido a que los estudiantes presentan dificultad en el manejo de estos dos componentes, lo que se convierte en una gran debilidad en el proceso del área de lenguaje, como se observa en la figura 5.

<sup>14</sup> ICFES. Prueba Saber 3, 5, 9 [en línea].  
<<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>>  
[citado en 25 de junio de 2017]

Gráfica 5 Componentes evaluados lenguaje - tercer grado



Fuente: ICFES Interactivo

La Prueba Saber<sup>15</sup> del área de lenguaje arroja un resultado dado desde el porcentaje de estudiantes que no contestan correctamente a las preguntas realizadas, en la competencia escritora, Colombia tiene como resultado un 43 % siendo un indicador naranja (desempeño mínimo) para el país; la entidad territorial certificada del Departamento de Santander arroja un resultado de 34% de estudiantes con un indicador amarillo (desempeño satisfactorio) y el establecimiento educativo un 43% que al igual que el país presenta un indicador naranja con un desempeño mínimo.

El análisis que se obtiene a partir de los resultados muestra las razones del nivel de desempeño en aspectos particulares referentes al proceso escritor en el que se encuentran los estudiantes. Los siguientes corresponden a los resultados obtenidos por los estudiantes que se encuentran en color naranja, es decir en un nivel mínimo:

<sup>15</sup> COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de excelencia 2016. [en línea] [https://diae.mineducacion.gov.co/siempre\\_diae/documentos/2016/168001007767.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001007767.pdf) [publicado en marzo de 2017]

- El 52% de los estudiantes no da cuenta de las estrategias discursivas adecuadas al propósito de producción de un texto en una situación de comunicación particular.
- El 52% de los estudiantes no selecciona mecanismos de articulación de las ideas de un texto (presentación, continuación, enumeración, cierre o conclusión)
- El 50% de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto.
- El 41% de los estudiantes no prevé el plan textual.
- El 44% de los estudiantes no propone el desarrollo de un texto a partir de un tema.

Los siguientes corresponden a los resultados obtenidos por los estudiantes que se encuentran en color amarillo, es decir en un nivel satisfactorio, que se relacionan debido a que son varios los aspectos y puede constituir una amenaza al proceso y al desempeño esperado:

- El 38% de los estudiantes no prevé el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular.
- El 38% de los estudiantes no prevé el rol que debe cumplir como enunciador, el propósito y el posible enunciatario del texto, atendiendo a las necesidades de la situación comunicativa

En la competencia lectora, Colombia tiene como resultado un 42% siendo un indicador naranja (desempeño mínimo) para el país; la entidad territorial certificada de Departamento de Santander arroja un resultado de un 34% indicador amarillo (desempeño satisfactorio) de estudiantes y el establecimiento educativo un 44% al igual que el país con indicador naranja con desempeño mínimo.

El análisis que se obtuvo a partir de los resultados muestra las razones del nivel de desempeño en aspectos particulares referentes al proceso lector en el que se encuentran los estudiantes. Los siguientes corresponden a los resultados obtenidos por aquellos que se encuentran en color naranja, en un nivel mínimo:

- El 58 % de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual).
- El 55 % de los estudiantes no reconoce información explícita de la situación de comunicación.
- El 52% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
- El 47% de los estudiantes no identifica la estructura implícita del texto.

Lo descrito con anterioridad permitió afianzar la propuesta de intervención hacia la competencia escritora y determinar que, aunque los resultados de las dos competencias son similares y una amplia población presento dificultades en ambos procesos; la competencia escritora es determinante en el desempeño del estudiante en el área de lenguaje. Prever el plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular son elementos fundamentales para abordar en los estudiantes, pues, así como lo afirma Felisa Barreto Pinzón<sup>16</sup> El principal objetivo de la comunicación humana es intercambiar significados mediante el uso del lenguaje, el cual se concreta gracias a los textos, tanto orales como escritos”, si un estudiante mejora procesos de escritura esto se hará evidente en su desempeño en el lenguaje en general.

---

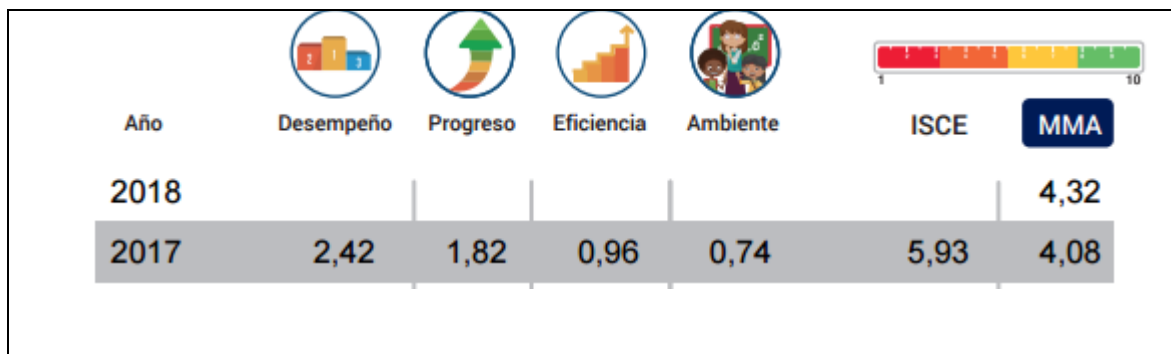
<sup>16</sup> BARRETO PINZON, Felisa, Lengua escrita en el aula: Articulación entre preescolar y primaria. primera edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2010. 33p. (Educación y pedagogía. Pedagogía); ISBN:978-648-683-5.

En este contexto, el 30 de abril del 2017 el Ministerio de Educación Nacional presentó el Índice Sintético de Calidad (ISCE)<sup>17</sup>, herramienta que evalúa la calidad educativa de los colegios, toma como referencia los resultados de la Prueba Saber y el puntaje de cuatro componentes, al sumarlos se obtiene el puntaje total del (ISCE), en una escala de 1 a 10.

En la siguiente imagen se evidencia la realidad de la Institución Educativa Villas de San Ignacio, con un desempeño de 2,42 que indica los resultados de las pruebas saber con respecto al resto del país, en cuanto al progreso, el cual refleja que la institución solo ha mejorado 1,82 en los resultados con el año anterior; la eficacia que demuestra que el 0,96 de estudiantes aprobaron el año escolar y el ambiente con el 0,74 que refleja las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase.

El Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de la institución en el nivel primaria es de 5,93 sobre 10, arrojando como meta de mejoramiento mínimo anual (MMA) un 4,32 para lograr la meta de Excelencia (MDE).

**Gráfica 6 Índice sintético de la institución**

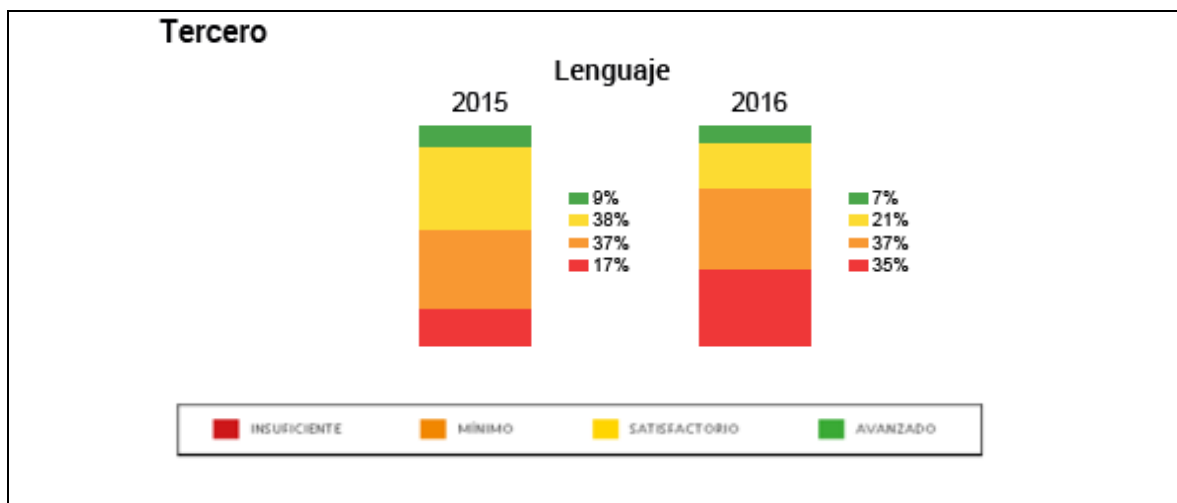


Fuente: Ministerio de Educación Nacional

<sup>17</sup> COLOMBIA APRENDE. Siempre Día – E. Informe por colegio 2016. Resultados, Prueba Saber 3°, 5° y 9°. I.E. Villas de San Ignacio. [en línea]. <  
[https://diae.mineducacion.gov.co/siempre\\_diae/documentos/2016/168001007767.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001007767.pdf)> [citado en 10 de junio de 2005].

En la gráfica 6, al establecer el comparativo de los resultados del año 2016 en relación con el año 2015 en lenguaje<sup>18</sup>, la Institución Educativa Villas de San Ignacio aumentó el 18% en el nivel insuficiente, en el nivel mínimo no hay diferencia, en el nivel satisfactorio también disminuyó un 17%, al igual, en el nivel avanzado disminuyó el 2%, es decir, el aumento de la cantidad de estudiantes en estos niveles mínimo e insuficiente afirma que el colegio empeoró en cuanto al año pasado.

**Gráfica 7 Comparativos pruebas lenguaje 2015 - 2016**



Fuente: ICFES Interactivo

Los resultados expuestos anteriormente permiten analizar, cómo los bajos niveles de lectura, evidenciados en las pruebas, se ven reflejados en los procesos insuficientes de escritura; en las pruebas saber no se evalúa la escritura como tal; en cuanto a esto, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), afirma en la guía, Lineamientos para la aplicación muestral 2015 que:

<sup>18</sup> ICFES. Prueba Saber 3, 5, 9 [en línea].  
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>  
 [citado en 25 de junio de 2017].

La prueba evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se les solicitará a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido. En la prueba se revisan las fases o etapas del proceso de escritura que son Planeación, preescritura o preparación, la textualización, escritura o elaboración de borradores y la revisión o reescritura<sup>19</sup>

Después de realizar el análisis a las pruebas anteriores, la propuesta investigativa es de gran importancia para lograr la meta de excelencia, ya que, en los estándares básicos de lengua castellana, la formación en lenguaje implica propiciar situaciones en donde tengan cabida los procesos de producción y comprensión implicados en la actividad lingüística, como la producción y la comprensión oral, la comprensión y la producción escrita<sup>20</sup>. Por consiguiente, en la propuesta de investigación los estudiantes manejarán diferentes tipos de textos, pero se hará hincapié en uno de ellos, el texto descriptivo ya que es a través de la descripción que los estudiantes pondrán en juego tanto habilidades cognitivas como lingüísticas, además, a partir de la descripción los estudiantes construirán y transmitirán el saber, fortalecerán la competencia escritora y lectora que les ayudará al desarrollo auténtico de la comunicación y a su realización personal. De igual forma, la enseñanza está perdiendo la esencia del saber entender y analizar debido a los métodos tradicionales empleados por maestros, como el autoritarismo, la disciplina y la pasividad en los estudiantes. Esto sumado a las

---

<sup>19</sup> PRUEBA SABER 3, 5, 9: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014 EN: Guías [en línea] (2014).

<[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)> [citado en 24 de mayo de 2017].

<sup>20</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estándares básicos de competencias del lenguaje En: Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. [en línea]. [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf). [citado en 29 de junio].

difíciles condiciones familiares, económicas, educativas de los escolares, hace que sea de gran importancia implementar una nueva estrategia pedagógica, donde se tenga presente, que el mundo de grandes y chicos, gira en torno a la diversión, alegría, entusiasmo y aprendizaje, que solo se encuentra a través del juego, clases dinámicas, estudiantes activos, profesores mediadores y aprendizajes significativos. Esta propuesta alrededor de la lectura y la escritura de textos descriptivos irá acompañada del juego didáctico para su desarrollo. Todo juego es didáctico<sup>21</sup>, cuando el jugador aprende cosas que necesita. A través del juego didáctico el estudiante aprenderá de una manera divertida y amena el proceso de la descripción y el proceso para la producción textual, aspectos que favorecerán el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de esta forma se logrará que los niños y niñas desarrollen y potencien su formación, educación y participación en la sociedad actual.

Por lo anterior, surge como pregunta de investigación y preguntas orientadoras las siguientes:

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué manera la descripción, a través del juego didáctico, fortalece el desarrollo de la competencia de producción textual en estudiantes del grado tercero de básica primaria?

---

<sup>21</sup> MERCADO, Luciano. Juego y recreación en educación: un manual de reflexión. Editorial Brujas. Córdoba. 2015. 102p. ISBN978-987-591-175-8.

## **PREGUNTAS ORIENTADORAS**

- ¿Cuáles son las necesidades de aprendizaje en la producción textual de los estudiantes de la Institución Educativa Villas de San Ignacio?
- ¿Qué estrategias utilizan los docentes de básica primaria para promover la producción escrita?
- ¿Cuáles son las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre el juego para desarrollar la producción textual a través de los procesos de la descripción?
- ¿Qué alcances se obtienen de la implementación de la propuesta educativa en el aula a partir de la producción textual de la Institución Educativa Villas de San Ignacio?

Responder a estas preguntas, conducirá a una búsqueda para mejorar el desempeño comunicativo, de los futuros estudiantes, de modo que el quehacer cotidiano de ellos sea un fundamento del mejoramiento de la calidad de vida.

### **1.2. JUSTIFICACIÓN**

Este proyecto se elabora con el fin de mejorar el proceso de producción textual de los estudiantes, teniendo como base la importancia que esta tiene en el área de lengua castellana; según Teodoro Álvarez Angulo<sup>22</sup>, el escribir confiere el poder de crecer como persona e influir en el mundo, mediante el acto de escribir, los escritores aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo y comunican a los otros sus percepciones. Los actuales estudios sobre escritura destacan la complejidad de esta habilidad, además, la conciben como una práctica social, que se lleva a cabo en contextos como la familia, la comunidad y, principalmente, en la escuela.

---

<sup>22</sup>ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 15. ISBN: 978-84-9921-058-2.

Al igual que las otras habilidades o destrezas que se integran en cada situación comunicativa, resaltando que la expresión escrita es una destreza compuesta que incluye entre sus procesos compositivos, al resto de habilidades verbales como son las receptivas, productivas y orales.

Al igual que la lectura, la escritura es un fenómeno complejo<sup>23</sup>, como se afirma en el National Writing Project, creado en 1974, por la Universidad de California, Berkeley, con la finalidad de contribuir a mejorar la escritura y la lectura. A su vez, el intento de desarrollar modelos y teorías de construcción de un texto, llevados a cabo desde los años 80 del siglo pasado que se proponen explicar la complejidad del proceso de escritura, un ejemplo es el Grupo Didactext de la Universidad Complutense de Madrid. También Teodoro Álvarez Angulo<sup>24</sup> define la escritura como una habilidad compleja, debido a los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que requiere.

Ante esto, la gran importancia de la contextualización de la escritura en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, el estudiante que aprende y el docente que enseña. A demás los usos sociales de la escritura o la necesidad de escribir para vivir en comunidad constituyen un fenómeno importante para el estudiante, en las interacciones sociales en las que se ve envuelto a lo largo de toda su vida.

Este proyecto surge de la necesidad de crear un espacio para desarrollar estrategias que motiven la producción textual de los estudiantes, una de ellas, escribir para describir, ya que la práctica de la descripción es muy frecuente en la vida social y también en las instituciones, como lo dice Teodoro Álvarez Angulo<sup>25</sup>, la descripción pertenece a los funcionamientos discursivos que se necesitan socialmente y está muy presente en las interacciones orales y escritas de los

---

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 45.

<sup>25</sup> *Ibíd.*, p.119.

individuos. Las descripciones aparecen muy temprano en la vida de los niños y las niñas, en las actividades donde la observación y la discriminación de imágenes (reconocer un personaje u objetos entre otros, que responda a determinadas características previamente definidas), demuestra que se trata de un género discursivo y de un recurso cognitivo que el estudiante adquiere y desarrolla antes incluso de ir a la escuela. La descripción está vinculada al proceso de la enseñanza y el aprendizaje, y es a su vez importante por la transversalidad con todas las disciplinas que se manejan en el contexto escolar.

Junto a esto, algo que forma parte de la vida desde que se nace es el juego, punto de partida del proyecto; es a través de los juegos que los niños y las niñas se apropian de los primeros conceptos; es el juego donde se da la interacción con el otro, por esto, es relevante para el proyecto investigativo, integrar la escritura y la descripción de una manera atractiva, amena y divertida a través del juego; es el concepto que comparte Raquel González<sup>26</sup>, del juego como una actividad fundamental de toda persona, una capacidad innata que lo lleva al reto y desarrollo continuo, personal y social y, a su vez, expone el concepto del filósofo Fernando Savater, quien lo señala de la siguiente manera: “El juego, con su carácter libre y a la vez reglamentado, simbólico, donde se conjuga la innovación permanente con la costumbre, lo convierte en una especie de insignia total de la vida humana. Junto a esto, el juego, entre otras muchas cosas, es emoción, desafío, placer, posibilidades, opciones, imaginación, creatividad y conjunción de lo aprendido con lo nuevo.”<sup>27</sup> Con este proyecto se pretende evidenciar que el juego es una estrategia pedagógica de gran importancia, utilidad y transformación de la labor docente, que la hace más interesante, divertida y sobre todo significativa por sí misma. Además, la reflexión por parte de los maestros de su proceso de enseñanza al realizar una deconstrucción y construcción positiva de su labor, de los métodos de enseñanza- aprendizaje, hará que surjan docentes

---

<sup>26</sup> GONZÁLEZ, Raquel, *et al.* La lectura: La vinculación entre placer, juego y conocimiento. En: Revista electrónica Sinéctica.No.22. (Feb- Julio, 2003); p 53. E. ISSN:1665-109X.

<sup>27</sup> ÁLVAREZ, Op.cit., p.53.

mediadores y facilitadores de un proceso de enseñanza- aprendizaje más divertido e interesante, que logre atraer la atención de los estudiantes a través de dos temas que han estado presente en los momentos más significativos de sus vidas como son el juego y la descripción.

De igual forma, en los estudiantes se logró fortalecer la producción textual, a través del juego didáctico<sup>28</sup>; el juego por su naturaleza es didáctico y permite que el jugador aprenda nuevos conocimientos. Esta estrategia inicia con un juego que incluye momentos de acción y de apropiación, en los cuales se involucró de manera divertida y amena los procesos básicos de la producción textual y los conocimientos necesarios de la descripción<sup>29</sup>, ya que su función es construir y difundir el saber. De esta forma se logró que los niños y niñas desarrollen y potencien su formación, educación y participación en la sociedad actual.

Por otra parte, un aporte a la institución, en cuanto al Plan de Mejoramiento Institucional, PMI, fue abrir espacios para el desarrollo de la comprensión y la expresión escrita, ya que la escritura se trabaja en todas las áreas del currículo, lo que la hace vital para el proceso educativo y, a su vez, favoreció un ajuste del Plan Educativo Institucional, PEI. De igual forma, la propuesta creó gran expectativa en la institución, motivando, tanto a estudiantes, como docentes a participar en el desarrollo de la propuesta, ya que generó un cambio en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta propuesta de investigación puede ser tomada como referencia para el desarrollo de otros proyectos educativos. Así mismo, permitió la reflexión del proceso pedagógico, para lograr que sea más significativa para los niños y las niñas de la institución la enseñanza de la escritura.

La aplicación del juego como estrategia hizo que los niños se sintieran motivados a aprender de una manera más representativa para su vida. Además, se creó un

---

<sup>28</sup> MERCADO, Op.cit., p. 102.

<sup>29</sup> ÁLVAREZ, Op. Cit., p. 126.

ambiente de aula más acogedor, generador de alegría y de aprendizaje para los niños y niñas. De igual forma, el aporte de la propuesta de investigación al docente investigador fue la adquisición de conocimientos teóricos de gran importancia para practicarlos en la labor docente.

### **1.3. OBJETIVOS**

#### **1.3.1. Objetivo general**

- Fortalecer el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la Institución Educativa Villas de San Ignacio, por medio del juego didáctico y la descripción.

#### **1.3.2. Objetivos específicos**

- Diagnosticar las necesidades de aprendizaje en la producción textual de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la Institución Educativa Villas de San Ignacio.
- Identificar las estrategias que tienen los docentes de básica primaria sobre la producción escrita, a partir del juego didáctico y la descripción.
- Plantear una secuencia didáctica que involucre el juego para fortalecer la producción textual, a través de los procesos de la descripción.
- Evaluar los alcances de la implementación de la intervención de la propuesta educativa para el fortalecimiento de la producción textual en la escuela básica primaria de la Institución Educativa Villas de San Ignacio.

## 2. MARCO TEÓRICO

Las falencias existentes en las Instituciones educativas, en cuanto a la producción textual, por parte de la gran mayoría de los estudiantes, es uno de los factores que ha llamado la atención de investigadores y autores, que buscan fortalecer las habilidades comunicativas, con el fin de contrarrestar esta dificultad. Para el desarrollo de este proyecto se hace necesario el análisis de antecedentes investigativos, referentes teóricos y legales que le dan una visión más profunda a este.

### 2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

El juego ha estado presente, desde los inicios de la humanidad, en diferentes ámbitos, uno de ellos es el educativo; esto ha sido un motivo para la realización de diversas investigaciones, donde ratifican la importancia de la presencia del juego en todas las aulas de clase, resaltando la relación que tiene el juego con la lectura, al igual la producción textual, partiendo de la descripción; por ello se dará a conocer diferentes investigaciones de tipo local, nacional e internacional, sobre estos aspectos:

**2.1.1. Antecedentes locales.** En Bucaramanga se analizan los siguientes trabajos de investigación, uno de ellos, el juego, estrategia pedagógica para desarrollar la comprensión inferencial de textos narrativos, en sexto grado de educación básica secundaria, en el colegio Fray Nepomuceno Ramos, de Rionegro, Santander, de Rosa Amelia Maldonado Higuera<sup>30</sup>, de la Universidad Industrial de Santander en el 2005. La investigación se llevó a cabo a través de la implementación de talleres

---

<sup>30</sup> MALDONADO HIGUERA, Rosa Amelia: El juego estrategia pedagógica para desarrollar la comprensión inferencial de textos narrativos. Bucaramanga, 2005, 147h. Trabajo de grado (Especialista en pedagogía y semiótica de la lengua Materna). Universidad Industrial de Santander. Escuela de educación. Escuela de Idiomas.

pedagógicos para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes del grado sexto. La metodología utilizada fue la Investigación Descriptiva (aspectos básicos) y la Investigación-Acción en el aula. Los instrumentos utilizados en el estudio fueron los diarios de campo, las pruebas de evaluación y las rejillas de evaluación. La investigación concluyó que los juegos motivaron a los estudiantes y despertaron el interés por aprender aspectos básicos de la competencia comunicativa que se requieren en la lectura. Además, los juegos implementados en cada taller permitieron captar la atención y mantener la concentración durante la realización de las acciones de desempeño. Los estudiantes mejoraron las competencias comunicativas, no solo en la lectura, sino en lo oral y la producción textual.

También Irene Rodríguez Trujillo<sup>31</sup> realizó en el año 2006, en la Universidad Industrial de Santander, una investigación titulada: “La descripción en los procesos de lectura y escritura” en el grado 6-6 del colegio Nieves Cortés Picón, de Girón, Santander. La investigación se realizó en el grado sexto con una población de 31 estudiantes. El tema de investigación se ubicó en el aula de clase como una propuesta y un recurso didáctico muy importante para fortalecer la construcción de significados y comunicación en la articulación de procesos cognitivos superiores en la producción textual oral o escrita. Un aspecto relevante de esta investigación es que da a conocer la propuesta del autor Fabio Jurado, el cual explica, desde su práctica investigativa, que al dar lectura a las imágenes fijas o en movimiento, se encuentra con el ícono productor de narración y argumentación, en su lectura se hace presente la enumeración, nivel básico de lectura, luego se establecen las características para llegar a la descripción, que exige el desarrollo de las competencias en el orden semiótico, lingüístico y pragmático. El criterio de evaluación utilizado fue descriptivo- propositivo de los hechos que se investigaron.

---

<sup>31</sup> RODRÍGUEZ TRILLOS, Irene. La descripción en los procesos de lectura y escritura. Girón, 2006,428h. Trabajo de grado (Especialista en Pedagogía y semiótica de la lengua materna). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Educación. Escuela de Idiomas.

Además, el siguiente trabajo de investigación titulado: Los esquemas textuales para la producción de textos descriptivos: una experiencia de aula con niños de tercero primaria de la Fundación Colegio UIS; realizada en Bucaramanga, en la Universidad Industrial de Santander, en el año 2007, por Laura Constanza Marulanda Yepes<sup>32</sup> y Teresa Belén Ortega Núñez. El tipo de investigación utilizado fue la Investigación-Acción en el aula. Este trabajo surgió de la necesidad de romper esquemas y paradigmas respecto a cambiar las formas tradicionales de enseñar a escribir a los estudiantes. Esta investigación realizó talleres propuestos a través de un proyecto de aula: planeando, escribiendo y revisando, mis escritos voy mejorando, aplicado a 28 estudiantes del grado tercero. Los talleres de producción textual incluyeron esquemas textuales que les facilitaron al niño la organización de sus ideas para que su escrito fuera significativo y, a su vez, cumpliera la intención comunicativa. La propuesta aplicada fue muy enriquecedora, ya que los estudiantes formaron sus propios esquemas mentales a partir de planes textuales y, de esta manera, se logró desarrollar en los niños competencias comunicativas que le permiten desempeñarse con mayor eficiencia en cada una de las áreas del conocimiento.

**2.1.2. Antecedentes nacionales.** En Colombia se han realizado estudios que aportan al proyecto de investigación como el trabajo de Yeimy Alexandra Castellanos, Teresa Del Pilar Lozano Torres y Mónica Osorio Duarte titulado: La Literatura Infantil como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura<sup>33</sup> de la Universidad del Tolima, en el año

---

<sup>32</sup> MARULANDA YEPES, Laura Constanza y ORTEGA NÚÑEZ, Teresa Belén. Los esquemas textuales para la producción de textos descriptivos: una experiencia de aula con niños de tercero primario de la Fundación Colegio UIS. Bucaramanga, 2007,98h. Trabajo de grado (Especialista en pedagogía y semiótica de la Lengua Materna). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de educación.

<sup>33</sup> CASTELLANOS, Yeimy Alexandra; Lozano Torres, Teresa del Pilar y OSORIO Duarte, Mónica. La Literatura Infantil como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura. Ibagué, 2013, 117h. Trabajo de grado (Licenciada). Universidad del Tolima. Instituto de educación a distancia- Idead. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/uso-de-estrategias-didactias-para-la-ensenanza-de->

2013. Este proyecto se refiere a la necesidad de estimular desde las edades más tempranas, la lectura y el acercamiento al libro, como vía para desarrollar hábitos lectores. El método utilizado fue la Investigación cualitativa y las técnicas de recolección de información como la observación participante y no participante, encuestas, entrevistas, diarios de campo y fotografías. Esta construyó sentidos y saberes a partir de la reflexión y la acción identificando falencias en el aula de clase, con el fin de mejorarlas por medio de estrategias pedagógicas (lúdicas, juegos y rondas) que permitieron aportar un aprendizaje significativo, en cuanto al desarrollo de hábitos lectores. La investigación generó, a través de las diferentes actividades de motivación, que el docente se convirtiera en el orientador del aprendizaje encargado de generar el gusto y el placer por la lectura.

Otra investigación es “La lúdica como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura”<sup>34</sup> realizada por Adriana Liseth Delgadillo Castellanos y Jeimy Viviana Chacón Restrepo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Bogotá, en el 2014. En esta se abordaron temáticas relacionadas con la lúdica y el juego que motivarán el gusto de los niños y las niñas por la lectura y la escritura. Trabajaron la investigación cualitativa y el método utilizado en el trabajo fue Investigación acción participativa, la cual se desarrolló en cuatro fases: un diagnóstico, la creación de estrategias lúdicas y pedagógicas, análisis de resultados, a través de dos mecanismos un cuestionario y una recolección de actividades realizadas durante todo el proceso. Esta investigación logró alcanzar el objetivo propuesto, ya que se reafirma la importancia que tiene la lúdica para centrar la atención de los estudiantes a través del juego, la creatividad y la imaginación.

---

la-ortografia-escritura-de-palabras-a-partir-de-situaciones-comunicativas-concretas-en-el-cuarto-grado-de-la-escuela-primaria-de-aplicacion-musical-de-san-pedro-sula/>

<sup>34</sup> DELGADILLO Castellanos, Adriana Liseth y Chacón Restrepo, Jeimy Viviana. La lúdica como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. Bogotá, 2014,95h. Trabajo de grado (Licenciadas). Corporación Universitaria Minuto de Dios. facultad de Educación.

Disponible

en:<[http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/3194/1/THUM\\_DelgadilloCastellanosAdriana\\_2014.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/3194/1/THUM_DelgadilloCastellanosAdriana_2014.pdf)>

Continuando con el análisis, se presenta el trabajo investigativo, titulado Estrategia didáctica para desarrollar competencias lecto -escritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria, elaborado por María Cristina Ardila Duarte y Luz Stella Cruz Moyano<sup>35</sup>, de la Universidad del Tolima, en el año 2014. Esta investigación se realizó en una institución oficial del área de Bucaramanga, con una población conformada por 26 estudiantes del grado primero. Para desarrollar las competencias lecto-escritoras en estos niños, la propuesta didáctica contempló cuatro etapas fundamentales: diagnóstico, planeación, monitoreo y valoración. Para el desarrollo de este proyecto de investigación se determinó el uso del método analítico- inductivo que permite realizar el análisis de una problemática particular que influye a nivel general en el desarrollo de competencias lecto-escritoras. Además, este proyecto abordó una investigación social cualitativa, en el cual se realizaron entrevistas y análisis documental. La Investigación concluyó que la institución no cuenta con estrategias didácticas que faciliten la labor del docente en su quehacer pedagógico se hace necesario renovar e implementar estrategias didácticas que potencialicen habilidades comunicativas en los estudiantes.

Igualmente, en la ciudad de Bogotá, el trabajo de grado de Fabiola Contreras Molano, Claudia Lucila Ortiz y Lilia Consuelo Rozo Prieto, titulado El juego como estrategia para el aprendizaje de la escritura en niños y niñas del grado cero<sup>36</sup>, realizado en la Universidad de San Buenaventura en el año 2006. Este trabajo de grado muestra cómo se promueven los procesos de producción de texto escrito a partir del juego como elemento motivador con los niños y niñas del grado cero. El enfoque investigativo fue el interpretativo y el tipo de investigación fue la cualitativa

---

<sup>35</sup> ARDILA DUARTE, María Cristina y CRUZ MOYANO, Luz Stella. Estrategia didáctica para desarrollar competencias lecto escritoras en estudiantes de primer grado de educación básica primaria. Ibagué, 2014,108h. Trabajo de grado (Magíster en educación). Universidad del Tolima. Facultad de ciencias de la Educación. Maestría en Educación.

<sup>36</sup> CONTRERAS MOLANO, Fabiola; ORTIZ ORTIZ, CLAUDIA Lucila y ROZO PRIETO, Lilia Consuelo. El juego como estrategia para el aprendizaje de la escritura en niños y niñas del grado cero. Bogotá.2006, 156h. Trabajo de grado (Especialistas en didácticas para la lectura y escritura con énfasis en literatura). Universidad San Buenaventura. Facultad de Educación. Disponible en :< <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/38439.pdf>>

etnográfica. Desde la perspectiva etnográfica, la investigación se desarrolló en cuatro etapas una diagnóstica, una aproximación conceptual, una de aproximación vivencial y una evaluación. Las técnicas utilizadas fueron: revisión documental, observaciones, varias pruebas escriturales que se recopilaron en una prueba diagnóstica. Como recolección de datos utilizaron el diario de campo. El trabajo investigativo dio respuesta a los objetivos y estableció los aportes del juego, como elemento de contextualización, motivación y de construcción significativa de la escritura. En cuanto a la labor docente, la importancia de estudiar e implementar nuevas posibilidades y tendencias para cambiar el pensamiento y didáctica para la enseñanza de la escritura.

Por otra parte, el trabajo de grado de Tatiana Gómez Rodríguez, Olga Patricia Molano y Sandra Rodríguez Calderón, titulado: La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños,<sup>37</sup> presentado en la Universidad del Tolima, en el año 2015. Esta investigación se llevó a cabo con los niños y niñas de preescolar, se desarrolló en dos fases: la primera, un ejercicio de corte etnográfico y la segunda fase de Investigación-Acción. Durante el proceso investigativo, aplicaron diversas técnicas como la observación, encuestas, indagación documental, cuestionarios etnográficos, talleres y actividades integradoras; como instrumento de recolección de datos, el diario de campo. La aplicación del proyecto permitió reconocer la importancia de la actividad lúdica en el fortalecimiento del aprendizaje en los niños. En cuanto a la labor docente, la innovación de la práctica pedagógica donde se promueva la participación activa del estudiante como protagonista.

---

<sup>37</sup> GÓMEZ RODRÍGUEZ, Tatiana; MORANO, Olga Patricia y RODRÍGUEZ CALDERÓN, Sandra. La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños. Ibagué, 2015, 96h. Trabajo de grado (Licenciadas). Universidad del Tolima. Disponible en: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1537/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20actividad%20l%C3%BAdica%20como%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20para%20fortalecer%20el%20aprendizaje.pdf>

El siguiente trabajo de investigación titulado: Leer y escribir comprensivamente en la escuela III: La descripción y la narración en el aula, es el trabajo elaborado por Olma Katherine Bermúdez Corrales<sup>38</sup>, Jacqueline Orozco Betancourth y Deisy Johana Trujillo Aricapa, realizado en Pereira, en el año 2009, en la Universidad Tecnológica de Pereira. El proyecto de lectura y escritura se desarrolló con estudiantes entre 7 y 8 años del grado segundo de primaria del Instituto Técnico Superior, utilizando como herramienta, los textos narrativos (descriptivos). La investigación se llevó a cabo a través del desarrollo de un proyecto de aula realizado en varias etapas como fueron la integración (Evaluación Diagnóstica), desarrollo de las clases (Lectura y escritura comprensiva), un cierre de la práctica y preparación para la socialización del producto final y, por último, la socialización del proyecto. El instrumento que se utilizó para el desarrollo del proyecto fue las rejillas de evaluación que consta de un modelo textual, habilidades cognitivas-lingüísticas y de escritura. El trabajo realizado permitió no solo desarrollar el gusto por la lectura sino crear en ellos una capacidad de comunicación, logrando transmitir ideas y pensamientos relacionando la fantasía con la realidad.

**2.1.3. Antecedentes internacionales.** A nivel internacional, la primera investigación a tener presente es la titulada Procesos cognitivos de la escritura y producción de textos en estudiantes de quinto de primaria de una UGEL de Lima Metropolitana<sup>39</sup> realizada por Yony Mary Salvador Huamán, en la Universidad Marcelino Champagnat de Lima, en el año 2.017. El enfoque de la investigación fue cuantitativo y se orientó a dar respuesta a

---

<sup>38</sup>BERMUDEZ CORRALES, Olma Katherine, OROZCO BETANCOURTH, Jacqueline; TRUJILLO ARICAPA, Deisy Johana: Leer y escribir comprensivamente en la escuela III: La descripción y la narración en el aula. Pereira2009,171h. Trabajo de grado (Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira. Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1435>.

<sup>39</sup> SALVADOR HUAMÁN, Yony Mary: Procesos cognitivos de la escritura y producción de textos en estudiantes de quinto de primaria de una UGEL de Lima Metropolitana. Lima,2017,135h. Trabajo de grado (Maestra en educación). Universidad Marcelino Champagnat de Lima. Escuela de Postgrado. Programa de maestría. Disponible en: <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/312>

un problema teórico específico, los procesos cognitivos de la escritura, su vinculación con la producción de texto y si estos variaban según el sexo. El nivel de investigación fue descriptivo-correlacional, utilizando como método fundamental la observación porque se midió y evaluó con precisión el grado de relación que existía entre los variables procesos cognitivos de la escritura y producción de texto. En esta investigación participaron 368 estudiantes de 23 centros educativos. La recolección de datos se efectuó utilizando instrumentos como Batería de Evaluación Cognitiva de la Lectura y Escritura – Revisada, cuya finalidad es la evaluación de los principales procesos implicados en la lectura y/o escritura (a nivel léxico y sintáctico-semántico oracional y textual), así como la detección de errores y el Test de producción de Texto Escrito – TEPTE.

Entre los hallazgos se encuentran que los procesos cognitivos de la escritura se relacionan significativamente con la producción de texto en los estudiantes, y que tanto el procesamiento sintáctico-semántico como el léxico se relacionan significativa y positivamente con la producción de texto descriptivo y narrativo. Además, que el sexo es una variable que no genera diferencias significativas en los procesos cognitivos de la escritura y en la producción de texto de los estudiantes. Y que, a partir de tercer grado en adelante, el trabajo del docente debería considerar la estimulación de los componentes sintáctico y semántico del lenguaje, ya que son dos procesos esenciales para el logro de una buena redacción.

A su vez, la Revista Mexicana de Investigación Educativa presenta el artículo titulado Escritura colaborativa en alumnos de primaria, investigación realizada por Kissy Guzmán Tinajero y Sylvia Margarita Rojas- Drummond<sup>40</sup>, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el año 2012. El objetivo de la investigación fue evaluar los efectos de un Programa de Fortalecimiento de

---

<sup>40</sup> GUZMÁN TINAJERO, kissy y ROJAS – DRUMMOND, Sylvia Margarita. Escritura colaborativa en alumnos de primaria. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.17. No. 52 (enero - marzo 2012); p. ISSN 1405-6666.

Habilidades de Composición de Textos Informativos (HTI) en alumnos de primaria. El estudio se llevó a cabo en dos primarias públicas localizadas al sur de la Ciudad de México, por 120 alumnos de sexto grado cuyas edades oscilaban entre 11 y 12 años, los cuales fueron divididos de la siguiente manera: 60 niños de la escuela 1 participaron en el programa HTI e integraron el grupo experimental; mientras los 60 estudiantes del otro plantel, que continuaron con sus clases regulares, conformaron el grupo control. Esta investigación utilizó un diseño cuasi-experimental, preprueba-posprueba con grupo control. Un hallazgo relevante de la investigación es que los alumnos del grupo experimental produjeron textos de mejor calidad que los del control. En términos generales, quienes participaron en el programa identificaron los propósitos de la escritura, para qué y para quién se escribe y desarrollaron diversas habilidades textuales. Por un lado, redactaron artículos coherentes, organizados en secciones (introducción, desarrollo y conclusiones) y rescatando la esencia del texto. Por otro, para identificar las ideas principales, utilizaron diversas estrategias de síntesis, incluyendo algunas más complejas como la construcción. De esta forma, en el transcurso de la elaboración del artículo, los niños se involucraron en ciclos de acción-reflexión en donde pensaban antes de escribir, atendiendo a problemas de forma y contenido.

Otra investigación es la realizada en el colegio Lord Byron de Roxana Valeria Vásquez Baldeón<sup>41</sup> de la Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, en la ciudad de Lima, en el año 2014, que consistió en la aplicación y validación del programa “Aprendo jugando” para la mejora de la comprensión lectora, cuya base fue el aprendizaje significativo y el constructivismo. La muestra estuvo constituida por 20 niños de 2do grado de primaria los cuales presentaban dificultades a nivel semántico en la comprensión de textos, mas no tenían dificultades perceptivas o

---

<sup>41</sup> VÁZQUEZ BALDEON, Roxana Valeria. Efectos de programa “Aprendo Jugando” para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron. Lima, 2014. 141h. Trabajo de grado (magister en Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrados. Disponible en línea: <file:///D:/Descargas/VASQUEZ\_BALDEON\_ROXANA\_COMPRENSION\_NARRATIVOS%20(1).pdf>

léxicas. La distribución de los niños fue de 10 en el grupo experimental y 10 en el grupo control. Se utilizó la prueba de evaluación de las competencias de comprensión lectora ECLE-1, la cual fue tomada a los 2 grupos (experimental y de control) antes de la aplicación del programa. Luego se aplicó el programa "Aprendo jugando" y al finalizar las 12 sesiones de 1 hora se tomó nuevamente la misma prueba como Post-test. Al analizar los resultados, se observó que los niños que habían sido expuestos al programa "Aprendo Jugando, mejoraron significativamente en la comprensión de textos narrativos.

A su vez, el artículo titulado: El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora,<sup>42</sup> de los investigadores Natalia Cadavid Ruiz, María Cristina Quijano Martínez, de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia) y con el apoyo de Marcela Tenorio y Ricardo Rosas del Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (Cedeti UC), Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile (Chile) en el 2014, desarrollaron el programa de intervención de lectura, en el cual participaron 20 niños entre los 7 y 9 años de edad, quienes realizaron diferentes juegos, ubicados en cuatro estaciones, como chatear con alguien imaginario, juegos de mesa (dominós ,loterías, rompecabezas), elaborar un mini noticiero o mini revista y juegos físicos de competencia y agilidad como encontrar un tesoro escondido a través de claves escritas. Este programa se destacó por mejorar todas las habilidades relacionadas con un adecuado desarrollo de la lectura, tanto aquellas necesarias para el manejo sub léxico ( precisión y velocidad) como para el léxico de la lectura (comprensión).El programa de intervención de la lectura centrado en el juego y aprendizaje implícito, mejoró el rendimiento en lectura de los niños

---

<sup>42</sup> SCIELO. El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. En: Pensamiento Psicológico. [en línea]. Volumen 12 no 1, (enero- junio, 2014); < [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-89612014000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612014000100003) > [citado en 1 de noviembre de 2016]

\* Espacio organizado en mesas modulares para fomentar el trabajo en equipos y tiene computadoras conectadas a Internet, así como una pequeña biblioteca con diferentes tipos de textos.

participantes, estos cambios se mantienen en el tiempo, en el cual ellos realmente consiguen aprender a leer, mejoran en la lectura y para resaltar el gran impacto que tuvo este programa en la comprensión verbal de los niños.

Otra investigación que aporta al proyecto investigativo es: El juego como técnica para la comprensión de la lectura de Nora Irayda Barrera Moreno<sup>43</sup> de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en agosto de 2009 cuyo estudio se realizó en la Escuela Nacional para niñas y el objeto de estudio fue el quinto grado primario, secciones A y B. Se seleccionó una muestra para la investigación, utilizando el método experimental a dos grupos, (control y experimental) dando las mismas lecturas a ambos grupos y con el mismo tiempo para realizar sus lecturas, el grupo control las realizó de una manera tradicional y el grupo experimental utilizando juegos, se evaluó a ambos grupos con el mismo modelo de cuestionario, para establecer la diferencia y obtener así los resultados estadísticos. El instrumento que se utilizó para verificar la comprensión de la lectura aplicando la técnica del juego fue: cuentos adaptados a la edad de los niños, dinámicas de juego, para reforzar la comprensión y un cuestionario de comprensión de lectura que consta de cinco series: significado, preguntas directas, sinónimos, falso y verdadero y sopa de letras. Por los resultados estadísticamente significativos, obtenidos a través de la investigación que tiene elementos cuantitativos, se evidenció la importancia del juego para mejorar la comprensión lectora. Se verificó el grado de cooperación entre las alumnas dentro del aula, través de las actividades realizadas (lectura de los cuentos, actividades de juego y evaluación), así como los efectos en su comprensión lectora.

La investigación titulada Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro

---

<sup>43</sup> BARRERA MORENO, Nora Irayda. El juego como técnica para la comprensión de la lectura. Guatemala, 2009, 88h. Trabajo de grado (Licenciada). Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Humanidades. Disponible en: <[http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07\\_1990.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1990.pdf) >

Sula, realizada en Cortés, Honduras, en el año 2012, por Delmis Lorena Palma Cruz<sup>44</sup>, para optar el título de máster en enseñanza de lenguas con orientación en español. El propósito de la investigación fue la aplicación de estrategias didácticas para el mejoramiento de la ortografía y la producción textual. La investigación realizada fue la descriptiva y el enfoque teórico cuantitativo. El diseño empleado fue un diseño experimental del tipo preexperimental con diseño de preprueba/ post prueba con un solo grupo. Las técnicas empleadas para la recolección de datos en este trabajo de investigación fueron la encuesta, el cuestionario, la observación de clase y la revisión de documentos (planes de clase, cuadernos de apuntes de los estudiantes). El hallazgo encontrado, fue mejor aprendizaje de la ortografía, a través del uso de todos los sentidos, por parte de los estudiantes, como lo plantea el padre de la pedagogía, Juan Amós Comenius, el método recomendado para enseñar la ortografía es el viso, audio, gnósico, motor porque la enseñanza implica lo visual, lo auditivo, lo motriz y el empleo del razonamiento para la conceptualización de la palabra que se desea aprender.

## **2.2. MARCO CONCEPTUAL**

A continuación, se enseñan los fundamentos conceptuales que soportan el proyecto, organizados y desarrollados bajo tres ejes: disciplinar, pedagógico y didáctico; cada uno de ellos, se fundamenta con importantes exponentes. Estas concepciones permiten entender la finalidad de la investigación. Además de responder a la política del Ministerio de Educación Nacional, para desarrollar y fortalecer las competencias básicas en los estudiantes y transformar el quehacer pedagógico del aula. Es decir, se presenta una conceptualización de los principales aspectos del proyecto.

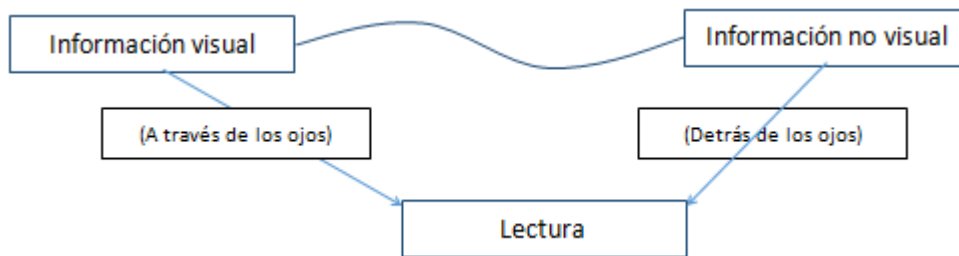
---

<sup>44</sup> PALAMA CRUZ, Delmis Lorena. Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula. Cortés, 2012, 159h. Trabajo de grado (Máster en enseñanza de lenguas con orientación en español). Universidad Nacional Francisco Morazán. Vicerrectoría de investigación y postgrado. Dirección de postgrado.

**2.2.1 La lectura.** Según Jossette Jolibert, "leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito"<sup>45</sup> sin necesidad de la decodificación ni de la oralización. A su vez, afirma que "leer es interrogar el lenguaje escrito, a partir de una expectativa real (necesidad o placer) "<sup>46</sup>, es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices que se detectan. Por último "leer, es leer escritos verdaderos"<sup>47</sup>, donde afirma que es leyendo desde el principio (por una necesidad), que se transforma en lector y no aprendiendo a leer.

A su vez Frank Smith<sup>48</sup> en su libro *Comprensión de la lectura, Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, afirma que en la lectura son esenciales dos fuentes de información, la visual (lo que entra a través de los ojos) y la no visual (la información que se posee, que está en el cerebro). Estas dos informaciones son recíprocas, mientras más mensajes no visuales tenga un lector, menos avisos visuales necesita. La siguiente figura ilustra lo mencionado:

Figura 1 Dos fuentes de información en la lectura



Fuente SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*

A su vez, Frank Smith utiliza dos aspectos que hacen parte del cerebro como son la información no visual y la memoria a largo plazo. La memoria a largo plazo,

<sup>45</sup> JOLIBERT, Josette. *Formar niños lectores de textos*. 8 Edición. España: Ediciones Dolmen, 2002. 258 p.

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 26.

<sup>47</sup> *Ibíd.*, p. 27.

<sup>48</sup> SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. Primera edición. México: Editorial Trillas, 1993. p. 17. ISBN 968-24-1301-X.

fuente de información permanente acerca del mundo y la información no visual, es el conocimiento que se ha almacenado para capacitar al cerebro y así darle sentido a la información visual que proviene de los ojos durante la lectura. La información no visual de la cual dependemos para comprender el lenguaje escrito debe ser la memoria a largo término, nuestra única fuente de conocimiento previo acerca del lenguaje y del mundo. Frank Smith hace referencia que en psicología el conocimiento previo se denomina estructura cognoscitiva, ya que cognoscitiva implica conocimiento y, estructura se considera organización, con lo cual afirma que los seres humanos en sus cabezas tienen una organización de conocimiento construido a través de las interacciones con el mundo e integrado en un todo coherente. Lo que se tienen en la cabeza es una teoría, de cómo es el mundo, una teoría que es la base de todas las percepciones y del conocimiento del mundo, la raíz de todo aprendizaje, la fuente de todas las esperanzas y temores, motivos y expectativas, razonamiento y creatividad. Cuando se da sentido al mundo es gracias a la interpretación de la interacción con el mundo. La teoría del mundo en el cerebro es la fuente de toda comprensión, la base de la comprensión es la predicción, o la eliminación previa de las alternativas improbables. La predicción significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas.

Otro concepto de lectura, lo presenta Daniel Cassany, quien, en su libro *Tras las líneas*,<sup>49</sup> aporta, una visión más moderna y científica, de que leer es comprender. El maneja dos términos, el primero la alfabetización funcional, que es el conjunto de destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar los conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlos, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, la capacidad de comprender un texto. El segundo término se denomina analfabeto funcional, a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz

---

<sup>49</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagram, S.A.; 2006, pp. 21-38. ISBN978-958-8699-21-9.

alta. Aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura.

A su vez menciona tres representaciones sobre la lectura, a partir de la importancia que tiene el componente socio cultural en esta.

La primera de ellas es la concepción lingüística, en la que el significado se aloja en lo escrito. Donde leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. Por tanto, aprender a leer es aprender las unidades léxicas y las reglas que regulan su combinación ya sean de nivel oracional o discursivo.<sup>50</sup>

Por otro lado, la concepción psicolingüística, donde para comprender se debe relacionar lo que dice el texto con los conocimientos previos (lo dicho y lo comunicado). Los conocimientos previos están almacenados en esquemas de conocimientos o paquetes de datos, que están interconectados entre sí. Al leer un tema específico, este paquete entra en funcionamiento en la mente del lector, donde se ubica el significado del texto. Por último, la concepción sociocultural, donde se da énfasis en que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo tiene origen social. Comprender el discurso es comprender la visión del mundo que fue realizada por una persona que dio sus puntos de vista. A su vez afirma que el discurso, el autor y el lector, no son elementos aislados, se dan en ámbitos e instituciones particulares.<sup>51</sup>

2.2.1.1 Comprensión lectora. Para explicar el término de comprensión lectora se debe partir del estudio que realizó la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo), con el objetivo de realizar estudios de evaluación a gran escala,

---

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 3.

<sup>51</sup> *Ibíd.*, p. 6.

comparar las políticas y prácticas de diferentes países. Entre tales estudios de evaluación hay dos reconocidos por cuanto miden la adquisición de dos competencias que están en la base de todos los aprendizajes escolares: TIMSS2 (Matemática y Ciencias) y PIRLS (Comprensión lectora).

El estudio Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS, traducido al español como Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, define la comprensión lectora como una competencia lectora para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas para la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significados a partir de una variedad de textos, leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar, de la vida cotidiana y para el disfrute personal. Junto a esto PISA (2006) define la comprensión lectora como: "la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, para desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad"<sup>52</sup> Otro concepto de Héctor Pérez Grajales sobre la comprensión dice que: "Es el proceso cognoscitivo por medio del cual se reconstruye en la mente del lector la información transmitida por el autor del texto, a través de un canal escrito, audiovisual o electrónico."<sup>53</sup> A su vez dice que en este proceso se parte de la información que hay en el cerebro y la integra a la nueva información, guardándola y evocándola en el momento adecuado.

Para terminar, según Edgar Morín en su libro Los siete saberes necesarios para la educación del futuro<sup>54</sup> comparte que la información, si es bien transmitida y comprendida, conlleva inteligibilidad, primera condición necesaria para la

---

<sup>52</sup> OCCE 2006. La competencia lectora. Pisa 2006: Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias; Matemáticas y lectura [en línea]. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>> [citado en 9 de noviembre de 2016]

<sup>53</sup> PÉREZ GRAJALES, Héctor. Comprensión y producción de textos educativos. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 2006. 75p. ISBN 978-958-20-0871-7.

<sup>54</sup> MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 2001. 134 p. (Colección Mesa Redonda) ISBN 958-20-0599-8.

comprensión, pero no suficiente. También que existen dos comprensiones: la comprensión intelectual u objetiva y la comprensión humana intersubjetiva. Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad. Por tanto, el explicar es considerar lo que hay que conocer como un objeto y aplicarle todos los medios objetivos de conocimiento. La explicación es obviamente necesaria para la comprensión intelectual u objetiva, pero no es suficiente para la comprensión humana que necesita apertura, simpatía y generosidad ya que es al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana.

**2.2.2 Aprendizaje significativo.** David Ausubell plantea que el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, “estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización”<sup>55</sup>

Ausubel, en el proceso de orientación del aprendizaje, da vital importancia a conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante

---

<sup>55</sup> Ibid., p.1.

("subsursor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. Si el nuevo material entra en fuerte conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida<sup>56</sup>. El estudiante debe reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando en los enlaces y las semejanzas, así como reconciliando diferencias o discrepancias con la información existente.

A su vez Julio Pimienta<sup>57</sup> en su libro Metodología Constructivista, Guía para la planeación docente, desde la perspectiva propuesta por Ausubel<sup>58</sup>, y haciendo referencia a Vygotsky<sup>59</sup>, considera que el aprendizaje significativo tiene raíces en la actividad social, porque se preocupa más por el sentido de las palabras que por su significado. Un significado es más una acción mediada e interiorizada (representada) que una idea o representación codificada en palabras. Es preciso recuperar el sentido y el significado de conceptos, valores, habilidades, destrezas y hábitos que se construyen en la escuela. Ausubel<sup>60</sup> manifiesta la importancia que tienen el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del estudiante y su carácter referido a las situaciones socialmente significativas, donde el lenguaje es el sistema básico de comunicación y construcción de conocimientos.

---

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 2.

<sup>57</sup> PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. Metodología Constructivista: Guía para la planeación docente. 2ed. Mexico: Pearson Educación, 2007. p.13. ISBN 13:978-970-26-1040-3.

<sup>58</sup> AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva, citado por: PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. Metodología Constructivista: Guía para la planeación docente. 2ed. Mexico: Pearson Educación, 2007. p.13. ISBN 13:978-970-26-1040-3.

<sup>59</sup> Vygotsky, Lev, citado por: PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. Metodología Constructivista: Guía para la planeación docente. 2ed. Mexico: Pearson Educación, 2007. p.13. ISBN 13:978-970-26-1040-3.

<sup>60</sup> AUSUBELL, Op. Cit., p.13.

Otra vez Ausubel abre una perspectiva sobre el aprendizaje de nueva información, ya que considera que ésta se vincula con los conocimientos previamente adquiridos, y tanto la anterior como la nueva información adquieren un significado específico y distinto. Uniendo a ello, el trabajo Dimensiones del aprendizaje, de Robert Marzano<sup>61</sup> (1998), donde da a conocer las cinco dimensiones que se deben aplicar para realizar aprendizajes significativos

Primera dimensión, afirma que para que el aprendizaje ocurra, el estudiante debe tener actitudes y percepciones efectivas. En la segunda dimensión, la importancia del aprendizaje recae en ayudar a los alumnos a adquirir e integrar el nuevo conocimiento, organizándolo y aplicándolo. En la tercera dimensión, si el conocimiento no es nuevo los estudiantes lo extienden y lo refinan a través de actividades como la comparación, clasificación, hacer inducciones, deducciones, analizar errores, crear y analizar apoyo, analizar valores, crear y aplicar abstracciones. En la cuarta dimensión, para que ocurra un aprendizaje efectivo, los estudiantes deben involucrarse en tareas significativas de largo plazo que utilicen procesos tales como la indagación científica, resolución de problemas, toma de decisiones, composición y discurso oral. La quinta y última dimensión, en la cual los estudiantes, adquieren e integran el conocimiento, lo extienden y refinan y lo usan de manera significativa, deben utilizar hábitos mentales productivos que los capaciten para regular su conducta, pensar crítica y creativamente.

---

<sup>61</sup> MARZANO, Robert. Dimensiones del aprendizaje. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1998, pp. 13- 16. ISBN 968-6101-68-3.

**2.2.3 La escritura.** Constituye la invención más grande de la historia de la humanidad, ya que para gestionar y controlar los excedentes en la agricultura exigió de una forma escrita de cifras que originó los sistemas de contabilidad. En la historia social, la lengua escrita se crea cuando la interdependencia se extiende más allá de la comunidad primaria, cuando surgen las estructuras comerciales y políticas; resulta de la expansión de la cultura, cuando supera la capacidad de la tradición oral para preservarla y transmitirla a las generaciones futuras.

Las funciones de la lengua escrita derivan de estos cambios sociales y personales. La lengua escrita amplía la memoria y la comunicación. Las formas narrativa y expositiva surgen al servicio de estas nuevas funciones.<sup>62</sup> Se recuerda la edad porque se registró la fecha de nacimiento, se existe legalmente porque se tiene un carnet escrito que lo certifica, se tiene propiedades y se realizan actividades solo con el visto bueno de escrituras y contratos. Las posibilidades de vida y desarrollo socio cultural dependen en buena medida de la escolarización y esta indudablemente, en la capacidad de leer y escribir. A lo largo de la existencia las personas están expuestas a escribir.

Según Cassany<sup>63</sup>, en su libro *Construir la escritura*, da una concepción básica de la escritura, como una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo, los códigos de gestos o el alfabeto Morse. Los escritos comparten los rasgos fundamentales de la comunicación verbal como:

La actividad lingüística e intención, en la cual escribir es una forma de usar el lenguaje, que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos. Consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que representen en cada contexto.

---

<sup>62</sup> GOODMAN, Kenneth S. *La lectura, la escritura y los textos escritos: Modelo transaccional socio psicolingüístico*. Argentina: Lectura y vida, 1985, p. 27. ISBN: 987-95814.

<sup>63</sup> CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1999, pp. 23-27. ISBN 978-84-493-0770-6.

Contextualización. Es cuando al escribir decimos solo una parte de lo que comunicamos, porque dejamos que el contexto muestre el resto. Es de gran importancia saber elegir lo imprescindible, para que el menor número de palabras pueda transmitir lo necesario.

Proceso dinámico y abierto. El mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos.

Discurso organizado. Los textos que pueden ser desde el código civil, hasta un aviso, una nota, una conversación de ascensor, son sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles (párrafos, oraciones, sintagmas, palabras) y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción- desarrollo- conclusión, tesis- argumento, causa-consecuencia, coordinación sujeto- verbo). La escritura utiliza dichas unidades y reglas con cierta especificidad respecto a la oralidad. Además, el auge de los recursos informáticos (procesadores de textos, maquetación, edición) ha facilitado que los escritos actuales incorporen formas variadas de expresión icónica (dibujos, fotografías) o para verbal no lineal (esquemas, gráficos, diagramas de flujo, generales, específicos, subjetivos y objetivos).

La perspectiva crítica. De gran importancia en las personas, para que sean ciudadanos críticos, que estén preparados para interpretar hechos, como para des construir interpretaciones oficiales y para elaborar las suyas propias.

Habilidades lingüísticas y composición. Para componer un escrito no solo se requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también de la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el

proceso de composición, como la comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor.

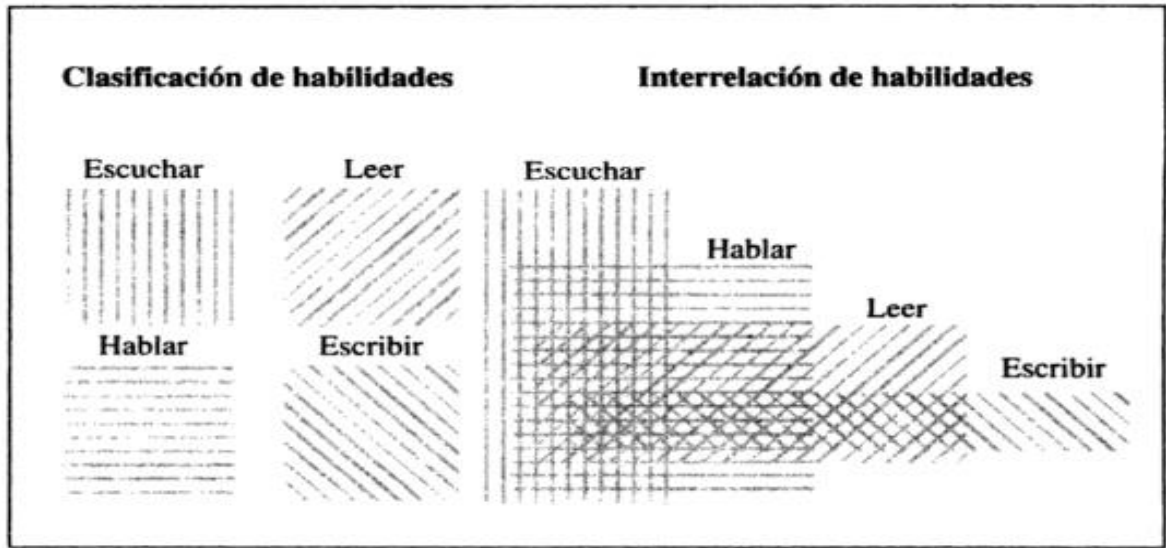
Género y polifonía. Los textos que produce un hablante no son ni homogéneos ni singulares, porque se insertan en la tradición discursiva que ha desarrollado su comunidad lingüística a lo largo de su existencia. Respecto a la heterogeneidad, los textos generados por una comunidad se reparten entre distintos contextos sociales o esferas comunicativas: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, las relaciones familiares. Se denomina género a cada una de estas esferas sociales de comunicación, que puede contener tipos de texto más concretos.

Variación. En la cual el escrito también se modifica respecto al dialecto y al registro. Al igual que la oralidad la escritura también posee variaciones sistemáticas, lo escrito incluye textos dialectales y estándar, los de especificidad y objetividad.

La Perspectiva crítica, la cual permite en los escritores formarse como ciudadanos críticos, que todo documento o escrito lo puedan interpretar, des construir y sean capaces de elaborar sus propios escritos y no ser reproductores de discursos ajenos.

Las cuatro habilidades lingüísticas básicas (receptivas/ productivas y orales /escritas) son destrezas o habilidades que se integran en cada situación comunicativa. Resaltando que la expresión escrita es una destreza compuesta que incluye entre sus procesos compositivos el resto de las habilidades verbales, como muestra el esquema siguiente:

Figura 2 Clasificación e interrelación de habilidades



Fuente: CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Ediciones Paidós, 1999, pp. 23-27.

Como se observa en el esquema anterior, la composición es la única habilidad que permite que un colectivo coopere en la producción de un escrito, con grados diversos de participación, de principio a fin. En cambio, la oralidad exige que una persona actúe de portavoz o comunicador de otros, de manera que la audiencia siempre tiene una voz y una cara asociadas a la enunciación del texto.<sup>64</sup>

Teodoro Álvarez Angulo en su libro Competencias básicas de escritura<sup>65</sup>, explica los fenómenos de comprensión y producción de textos a partir de la cognición, ya que hay una relación entre el lenguaje y el pensamiento, preocupación existente en los filósofos griegos, en la construcción de discursos usados para su defensa oral en los foros o en las asambleas y a su vez pretendían regular las diferentes fases para producir discursos y textos.

<sup>64</sup> *Ibíd.*, p. 40.

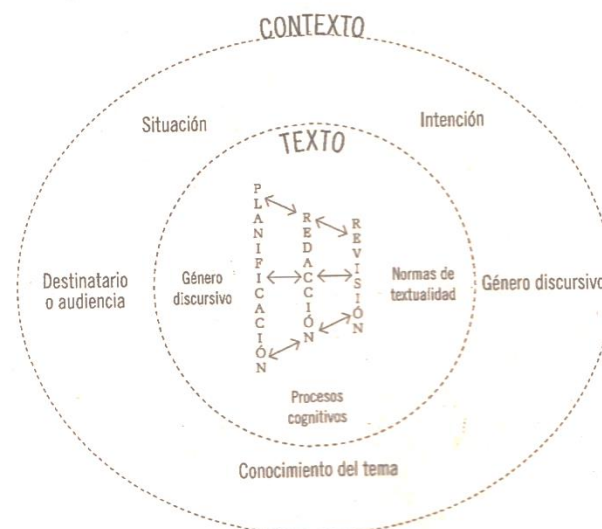
<sup>65</sup> *ÁLVAREZ*, *Op.cit.*, p. 44.

En la actualidad, la psicología cognitiva y el interaccionismo social, entre quienes están Vygotsky, Habermas, Bruner entre otros conciben el lenguaje como una actividad discursiva que va indisolublemente unida a la actividad humana de la que constituye su fiel reflejo, así como su principal instrumento. Igualmente entienden estos autores que las operaciones discursivas que realizan los interlocutores (contextualización, estructuración y teatralización) dan lugar, a su vez, a una serie de operaciones psicológicas construidas por el ser humano en su desarrollo socio cognitivo. Por ello conciben el lenguaje como una característica de la actividad social humana, cuyas principales funciones son de orden comunicativo y de representación mental. Los estudios sobre comprensión y producción de textos hacen hincapié en la relación entre escritura y desarrollo del pensamiento. En la composición, se construyen significados; se encuentran formas de pensamiento mediante significados de lenguaje y se encuentran formas de lenguaje a través del pensamiento. Por ellos, estos estudios insisten en la necesidad de: a) interrogar a cerca del contexto de producción (el destinatario o audiencia, la intención, los conocimientos del tema y el género discursivo); b) explicitar los procesos cognitivos que intervienen en la escritura y precisar las estrategias correspondientes), c) instruir acerca de las particularidades lingüísticas y textuales de cada género; y d) observar los contextos de producción, con el fin de intervenir eficazmente en los procesos de enseñanza aprendizaje para contribuir a la mejora de las prácticas de escritura.

Escribir, por tanto, es una habilidad compleja, debido a los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que requiere: sociales, cognitivos y retóricos. Escribir supone un doble aprendizaje: por una parte, requiere generar y usar el caos (contexto), en cuanto que el pensamiento se resista al caos y éste es la fuente de alternativas (texto); y, por otra, tolerar la ambigüedad, ya que la ambigüedad es la bisagra del pensamiento. A lo largo del aprendizaje de la composición escrita, el estudiante descubre continuamente que son su mente y su lenguaje los que dan forma al caos. Lo anterior constituye el planteamiento de la

didáctica de la escritura, ya que el enseñar y el aprender a escribir o redactar un texto es retomar una a una las formas del lenguaje a través del pensamiento, a quien va dirigido el texto que vamos a escribir o a redactar(destinatario), cual es la intención del texto ( que pretendemos conseguir con el texto),la organización del texto (planificación, textualización o redacción, revisión y edición),cómo se va a transmitir el texto(género, normas de textualidad y regularidades lingüísticas) y cómo motivar y tutelar el proceso de escritura.

**Figura 3 Complejidad del proceso de la escritura**

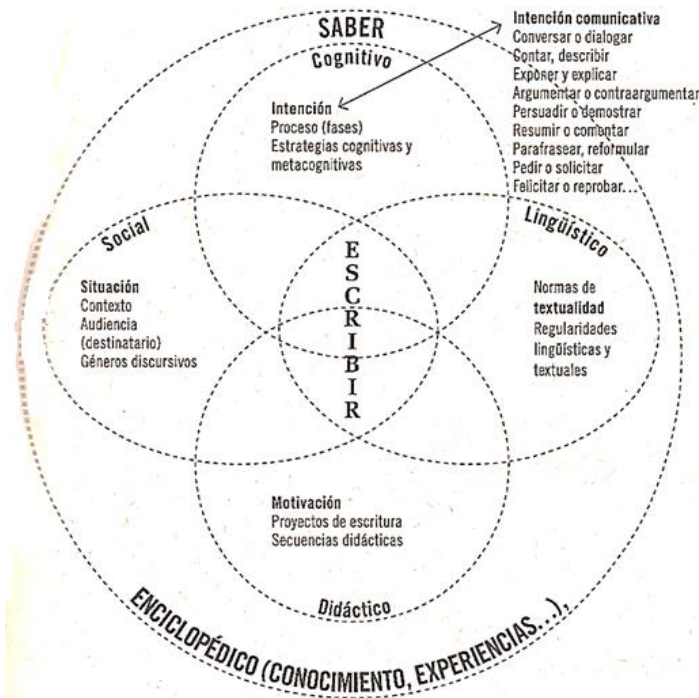


Fuente: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 46.

En la siguiente figura se muestra la relación permanente entre destinatario e intenciones; género, normas de textualidad y características lingüísticas; y el uso real de la escritura mediante proyectos e intereses de los alumnos, favorecen la adquisición de información (saber enciclopédico), a la vez que el aprendizaje del proceso y del género correspondiente (función epistémica de la escritura), es que

reside la complejidad del aprendizaje y de la enseñanza de esta habilidad lingüística<sup>66</sup>.

**Figura 4 Aspectos que intervienen en la enseñanza de la escritura**



Fuente: de ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 47.

La escritura, además de ser un proceso complejo, requiere el dominio de habilidades y conocimientos, desde una perspectiva didáctica, que se dan a conocer modelos que han trabajado y que tienen las siguientes funciones: a) Analizar la complejidad de la actividad del alumno y comprender las posibles dificultades con que se encuentra el individuo a la hora de redactar, mediante un determinado modelo que sirve de parrilla de análisis; b) Analizar determinadas dimensiones de la práctica de enseñanza respecto de la planificación y de la revisión, así como de las instrucciones que se dan a los alumnos para que lleven

<sup>66</sup> *Ibíd.*, p. 47.

a cabo dicha práctica. c) Diseñar instrumentos de ayuda para la escritura y la reescritura. d) Regular las actividades de escritura en clase.

Por tanto, los modelos de escritura son ayudas para la escritura y la reescritura, ya que orientan las operaciones de planificación, de revisión y a su vez los instrumentos diseñados por la investigación didáctica. Además, explicar la teoría de la escritura a través de modelos, contribuye a esclarecer tanto el marco conceptual como su aplicación. Teodoro Álvarez<sup>67</sup>, destaca el modelo Didactex, ya que integra las dimensiones social e individual del proceso de producción textual; explicita los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura; y adopta una perspectiva de intervención en las aulas para mejorar las prácticas de escritura. Sus postulados socio cognitivos, pragmalingüísticos y didácticos insisten en la dimensión sociocultural, discursivo-textual, lingüística y didáctica, a las que pretende dar respuesta mediante la elaboración de un modelo propio de producción textual.

Didactex\*. Entre sus objetivos, está el ofrecer un marco de reflexión y experimentación que contribuya a una permanente innovación educativa para proporcionar respuestas a las cuestiones que plantea la enseñanza y aprendizaje de la escritura. El grupo se interesa por las relaciones entre escritura y escuela, y se implica en:

1. Revisión de documentos oficiales, informes de evaluación sobre lectura y escritura en la educación obligatoria (primaria y secundaria).

2. Análisis de las teorías o modelos de escritura predominantes: Hayes y Flower (1980) y su reescritura por Hayes (1996), Bereiter y Scardamalia (1987), entre

---

<sup>67</sup> *Ibíd.*, pp. 48-51.

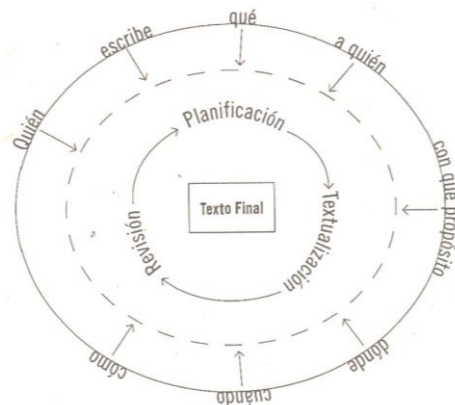
\* Didactex \*es un grupo de investigación, que surge de programa de doctorado en didáctica de las Lenguas y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid.

otros y creación de un modelo propio de producción de textos (Grupo Didactex 2003).

3. Intervención didáctica en las aulas para validar dicho modelo teórico (grupo Didactex). El modelo Didactex integra las dimensiones social e individual del proceso de producción textual, expresa los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión cultural; y adopta una perspectiva de intervención en las aulas para mejorar las prácticas de la escritura. En toda intervención didáctica es importante describir el contexto de producción de la escritura (etnografía de la escritura): los estudiantes, los maestros o profesores y las aulas en las que se llevará a cabo la aplicación didáctica. Todo ello refleja la concepción que tienen de la escritura los diferentes agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se representa la producción textual, concebida como la relación entre el contexto social, el proceso cognitivo y el producto textual para ser editado, y en su caso expuesto en público, porque el producto final de la escritura es un texto escrito, un producto para ser leído, comentado, criticado y aplicado a una determinada circunstancia de vida social o académica:

Figura 5 Esquema socio cognitivo para la producción de textos escritos



Fuente: ALVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 47. ISBN: 978-84-9921-058-2.

**2.2.4 Procesos cognitivos de la escritura.** En las aulas de clase la escritura, se trabaja a través de temas de la Lengua como la ortografía, sintaxis, vocabulario y conjugación, en espera que los estudiantes sepan integrarlos por su cuenta para lograr una composición, pero al final no lo logran, ya que para ello, se necesita de unos procesos cognitivos y textuales implicados en la escritura y en la necesidad de planificar las tareas relacionadas con la comprensión y la producción de textos: la escritura como respuesta a problemas retóricos.

Al respecto, Teodoro Álvarez Angulo afirma que las fases o los procesos<sup>68</sup> que se utilizan durante el proceso de escritura, que constituyen asimismo competencias escritas básicas son:

**2.2.4.1 La planificación.** Esta primera fase del proceso de composición de un texto tiene en cuenta la contextualización. En la planificación textual, los procesos que interviene tratan de encontrar ideas (conceptos, hechos, imágenes) sobre el tema tratado, tanto en la memoria (ideas previas) como en fuentes documentales (selección de información en función del tema). La función de la planificación es de encuadre y de control, consiste en leer, retomar, releer y reescribir de manera recursiva, hasta la producción final. En esta fase, se lee para localizar información, para aprender cosas nuevas, para saber más. Los productos de esta fase de la escritura son la elaboración de esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, palabras claves y titulares, son estas las tareas principales de la planificación que dan lugar a la siguiente fase.

**2.2.4.2 La redacción.** La textualización o redacción, segunda fase del proceso de composición de un texto consiste en la verbalización escrita de los textos mediante enunciados aceptables, coherentes apropiados y correctos. La complejidad que encierra la textualidad hace necesario el estudio de la organización del texto y sus componentes. La elaboración de borradores o textos intermedios constituirán la

---

<sup>68</sup> Álvarez, Op, cit., pp .55-68.

materia (más o menos caótica) que se utilice para la revisión (del caos al orden), siempre recurrente hasta el logro del texto definitivo (coherente, cohesionado; adecuado y correcto).

**2.2.4.3 Revisar, reescribir y editar para escribir.** La revisión y la edición de textos constituyen sendas fases del proceso de producción textual. Estas prácticas académicas y sociales forman parte de las estrategias o habilidades relacionadas con la competencia en comunicación lingüística de las personas, tanto en las aulas como en las interacciones sociales. La didáctica de la escritura señala la dificultad que encierra revisar el proceso y el producto de la escritura en los ámbitos escolares. Ya que es escasa la tradición escolar en la ejercitación sistemática de la revisión, en cuanto que suele ser común pedir a los estudiantes que realicen textos sin solicitarles el borrador correspondiente, con lo que el alumno no concede valor a los textos intermediarios, es decir, que produzca el texto en el menor tiempo posible y bien redactado.

La complejidad de los procesos de revisión ha sido estudiada por la psicología cognitiva, las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la Escritura. hace necesario, en sus primeros pasos, tutelar la revisión mediante el diseño de guías de control que faciliten el diagnóstico y la actuación sobre el texto para mejorarlo.

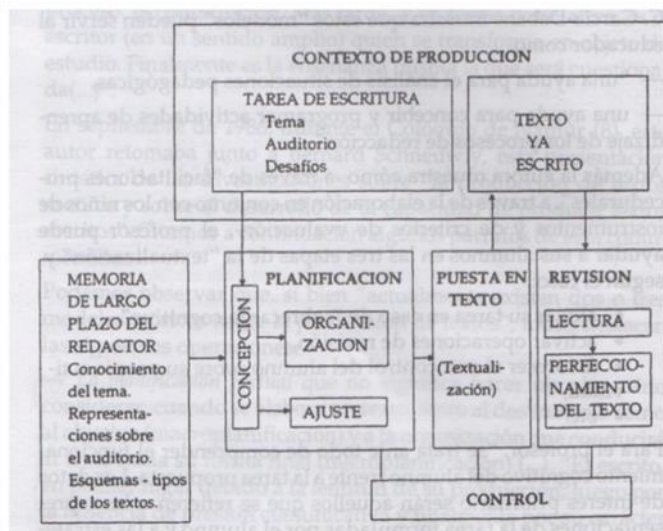
Así mismo Josette Jolibert<sup>69</sup> , en su libro Formar niños productores de textos, destaca que existen pocos modelos teóricos sobre la producción textual y a su vez todos realizan las siguientes operaciones: la enunciación es el producto de la interacción de dos individuos, (emisor, mensaje, destinatario), esta situación social, cuya práctica, permite el desarrollo del lenguaje y a la vez la producción del discurso, conlleva a que los estudiantes, en el desarrollo de esta competencia

---

<sup>69</sup> JOLIBERT, Josette y Grupo de docentes de Ecouen. Formar niños productores de textos Octava edición. Chile: Dolmen Ediciones, 1988, pp. 33-44. ISBN:2-01-013161-4.

de comunicación, asignen gran importancia al hecho que existe un destinatario colaborador de sus escritos. En cuanto a la producción de textos, se da importancia al proceso de textualización, en el cual se destacan: la planificación textual, en donde se debe tener en cuenta el destinatario, el objetivo y la organización que conllevará al texto hacia su forma final. La producción de un texto, que consiste en escribir teniendo en cuenta la conexión, segmentación, los tiempos verbales y la puntuación. Y la relectura, es un distanciamiento de la producción textual, durante o al final del texto para realizar una revisión. En la siguiente gráfica, elaborada por Bernard Schneuwly<sup>70</sup>, se observa una representación del proceso de textualización.

**Figura 6 Representación del proceso de textualización**



Fuente: JOLIBERT, Josette y Grupo de docentes de Ecoen. Formar niños productores de textos Octava edición. Chile: Dolmen Ediciones, 1988, pp. 33-44.

Y según Felisa Barreto Pinzón<sup>71</sup> en su libro Lengua escrita en el aula, la gramática textual tiene que ver con la relación existente entre las estructuras del lenguaje y

<sup>70</sup> SCHNEUWLY, Bernard. La construcción social del lenguaje escrito en el niño, Citado por: JOLIBERT, Josette y Grupo de docentes de Ecoen. Formar niños productores de textos. Octava edición. Chile: Dolmen Ediciones, 1988. Pág. 33-44. ISBN:2-01-013161-4.

<sup>71</sup> BARRETO, Op.cit., p. 32.

las del texto. A través de la producción textual se refleja una coherencia de principio a fin en el texto en cuanto a la persona gramatical, las relaciones de lugar y de tiempo, los tiempos verbales, los nexos de causa, efecto, consecuencia, ruptura (adverbios, preposiciones, conjunciones). A su vez, Jolibert considera tomar de Jakobson, las funciones del lenguaje, las cuales se pueden encontrar dominantes en un texto:

El enunciador: Función expresiva o emotiva

El destinatario: función apelativa

El referente: función informativa, descriptiva, explicativa, narrativa, según el caso

El mensaje, sus estructuras y sus efectos: función poética

La lengua y el texto: funciones metalingüísticas, metatextual, meta comunicativa.

**2.2.5 Tipología Textual.** En los lineamientos curriculares de Lengua Castellana<sup>72</sup> se hace referencia a que no existe un acuerdo para establecer una única clasificación de los distintos tipos de textos. Sin embargo, se decidió trabajar sobre una tipología que respondiera a las necesidades escolares concretas. Para ello, se estableció el criterio de intencionalidad que propone los siguientes tipos de textos con sus distintas modalidades.

En la tabla siguiente se presentan el tipo de texto y las distintas modalidades de cada tipo textual.

**Tabla 1 Tipos de texto - Modalidad**

TIPO	MODALIDAD
Informativos	Noticia
	Nota de enciclopedia

<sup>72</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf) > [citado en 26 de junio de 2017]

	Artículo periodístico
	Afiche
	Circular
	Carta
Narrativos	Cuento
	Novela
	Mito
	Fábula
	Obra de teatro
	Historieta
	Relato cotidiano
Argumentativos	Ensayo
	Artículo de opinión
	Reseña
	Editorial de un periódico o revista
Explicativos	Reseña Receta
	Reglas de un juego
	electrodoméstico, etcétera
	Instrucciones para armar un juguete, un mueble, Instalar un electrodoméstico, etcétera

Fuente: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)

A su vez menciona que la escuela debe ocuparse de trabajar la comprensión y producción de diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación.

También Jolibert<sup>73</sup>, a través de sus investigaciones constata, que no existe una clasificación homogénea de una tipología de textos y ella los denomina tipos de textos, a todos aquellos escritos sociales que hay en la sociedad y son accesibles a los estudiantes en la básica primaria, permitiéndoles su participación tanto en la lectura como productores de textos. En cuanto a la superestructura\* Jolibert, la denomina dos aspectos de un texto, su silueta y la dinámica interna. La silueta es la distribución espacial y los bloques de texto que la conforman y por dinámica interna se refiere a tres aspectos: La iniciación del texto, su cierre y a lo largo de toda su extensión, su lógica de organización.

Igualmente, en los lineamientos de Lengua Castellana<sup>74</sup> se da a conocer que el texto descriptivo utiliza una superestructura textual, es decir, el texto descriptivo tiene tres momentos semánticamente diferenciados: un momento de introducción a la situación, un momento de descripción de aspectos centrales y un momento de cierre. A su vez, el Ministerio de Educación Nacional, Todos a Aprender: Programa para la transformación de la calidad educativa, Lenguaje, El valor de educar Grado cuarto<sup>75</sup>, plantea los pasos a tener presente en la elaboración del momento de descripción de aspectos centrales. El primero de ellos es el aspecto físico, el cual se refiere a la forma del cuerpo, las facciones del rostro, estatura y contextura. El segundo paso son las características de su personalidad o cómo es su forma de ser y el tercer paso son los gustos y aficiones.

---

<sup>73</sup> JOLIBERT, Op. Cit., p. 34.

\* Las superestructuras son principios que organizan al discurso: Poseen un carácter jerárquico que define en forma gruesa la "Sintaxis global del texto.

<sup>74</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 26 de junio de 2017]

<sup>75</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Todos a Aprender. Programa para la Transformación de la Calidad educativa. Lenguaje: El valor de educar 4. Bogotá: Ediciones SM, 2012.

Por otra parte, David Cooper<sup>76</sup> menciona que hay dos tipos fundamentales de texto: narrativos y expositivos. Los textos narrativos cuentan una historia y son materiales de tipo literario. Los textos expositivos brindan información y refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales. En cuanto a los textos expositivos son los que contienen información y son el tipo de material que se encuentra en los libros de texto, los periódicos y los semanarios.

También señala cinco patrones de escritura expositiva que se usa con frecuencia como es el texto descriptivo, texto agrupador, causal o de tipo causa–efecto, aclaratorio o resolución de problema. El texto descriptivo brinda información acerca de un tema en particular o las características del tema o el contexto. El texto agrupador es esa estructura en que el autor expone en grupo un cierto número de ideas o descripciones, relacionadas entre sí. El texto tipo causal, o causa-efecto, es el que presenta los contenidos agrupados en una secuencia tal que ello resulta una relación causal, explícita o implícita. Y el texto de tipo aclaratorio en el cual el autor utiliza palabra claves para que el lector identifique el problema y a su vez la solución del problema.

**2.2.6 Escribir para describir.** Al respecto, Teodoro Álvarez Angulo<sup>77</sup> afirma que la descripción es un tipo de texto poco estudiado desde una perspectiva didáctica, porque los estudios sobre la descripción se centran en la descripción literaria, y de manera particular en los relatos naturalistas. Sin embargo, hay que partir del hecho de que la descripción no es solo literaria: los diccionarios, las enciclopedias, los folletos publicitarios o tecnológicos, los textos de ciencia, manejan en mayor o menor grado y con finalidades distintas, sistemas descriptivos.

---

<sup>76</sup> COOPER, J. David. Como mejorar la comprensión lectora. 2ed.Madrid: Ed. Aprendizaje Visor Drs., S.A.,1998. p. 21. Vol. LXXIII.ISBN: 84-7774-073-9.

<sup>77</sup> ÁLVAREZ, Op. Cit., p. 119.

La práctica de la descripción es muy frecuente en la vida social, y también en la escuela, en la formación y en la investigación, ya que está presente en las interacciones orales y escritas de los individuos. También se usa la descripción en los múltiples escritos (catálogos, de ventas, guías, retratos de prensa). Además, aparece muy temprano en la vida del niño, es frecuente y está unida a actividades destinadas a desarrollar la capacidad de observación y de discriminación de imágenes (reconocer un personaje u objeto entre otros, que corresponda a determinadas características previamente definidas). Junto a esto, la descripción es un género discursivo y un recurso cognitivo que el individuo adquiere y desarrolla antes incluso de ser escolarizado.

La importancia de la descripción se justifica por la preponderancia que le otorgan determinadas disciplinas tales como la medicina, la geometría, la geografía, la botánica y en general, el lugar que se asigna a la descripción como técnica o recurso de investigación en las ciencias humanas, porque la descripción supone saber sobre las palabras (competencia léxica del descriptor), saber sobre el mundo (competencia enciclopédica) y saber sobre los esquemas y tablas de clasificación (competencia taxonómica), además de la competencia axiológica, evaluadora o argumentativa.<sup>78</sup>

Desde el punto de vista escolar, la descripción está vinculada a la enseñanza y el aprendizaje, en la medida en que se considera un fragmento elegido por excelencia, funciona no solo como ejercicio literario, sino que es un recurso habitual no solo en la asignatura de Lengua sino en todas las disciplinas del currículo (ciencias, matemáticas, geografía e historia).<sup>79</sup>

La descripción es un texto o discurso organizado, cuya producción es difícil ya que se basa en la percepción (caos), y en la observación que es global. Aunque su

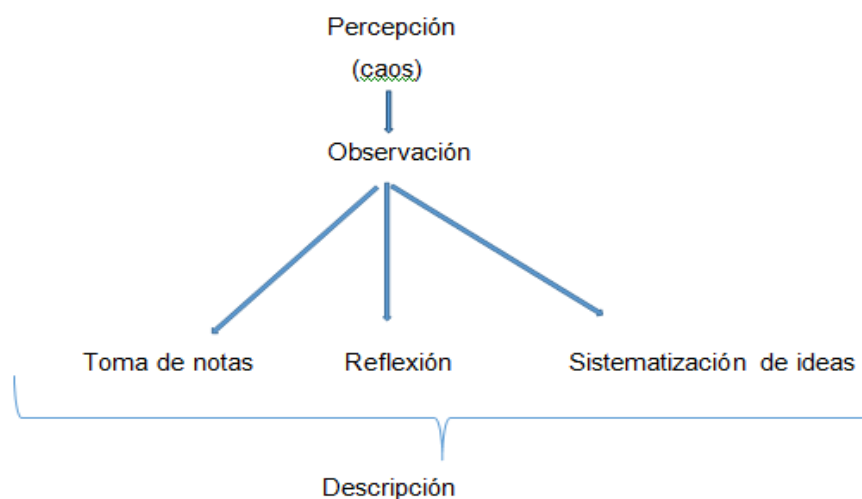
---

<sup>78</sup> ÁLVAREZ, Op. Cit., p. 120.

<sup>79</sup> *Ibíd.*, p. 119.

ejercitación, aparte de cuál sea su modalidad (oral, escrita, verbal e icónica, icónica o gestual), requiere poner en juego habilidades cognitivas y lingüísticas, tales como: observar para comprender e identificar, analizar para comprender; y observar y analizar para producir discursos y textos. Todo ello representa que describir es realizar un tránsito desde la observación (percepción global) al análisis (discriminación de partes, componentes, aspectos).<sup>80</sup>

Figura 7 Complejidad del proceso de descripción



Fuente: Fuente: ÁLVAREZ Angulo, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, pág. 123.

El sistema descriptivo es explicación; por eso quien describe hace alarde de los conocimientos léxicos y enciclopédicos, y en este sentido es un << texto de saber >> y tiene finalidades más o menos didácticas.<sup>81</sup>

**2.2.6.1 ¿para qué sirve saber describir?** Para Teodoro Álvarez Angulo<sup>82</sup> describir es una práctica textual con una finalidad tanto en la vida social como escolar. La inclusión de la descripción en un texto pretende añadir características, propiedades o cualidades de una persona, de un objeto, de un lugar, de un

<sup>80</sup> *Ibíd.*, p. 122.

<sup>81</sup> *Ibíd.*, p. 123.

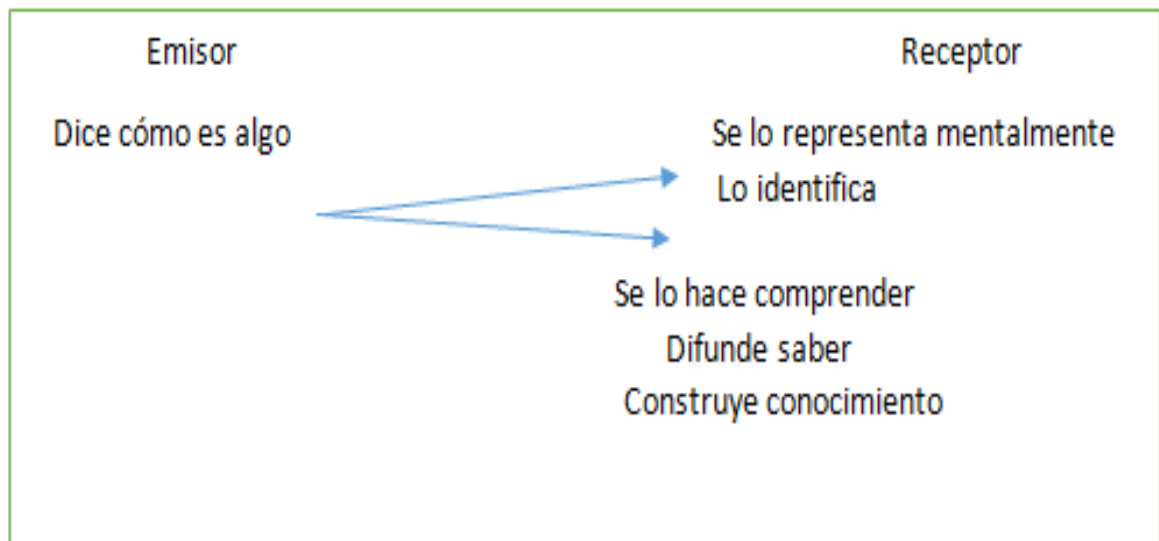
<sup>82</sup> *Ibíd.*, p. 126.

proceso, de un determinado fenómeno. Las descripciones suelen responder a preguntas del tipo de cómo es, o cómo ha de ser, dónde está, de que partes consta, o de que está formado; qué se observa, qué sucede; qué (se) siente, cómo se encuentra (un enfermo, por ejemplo), o qué le pasa a una persona, a un aparato, cómo y dónde sucedió algo.<sup>83</sup>

La competencia básica consiste en saber describir, para lo cual se supone que se han de adquirir los siguientes conocimientos (saberes):

- A. Los usos sociales de la descripción responden a preguntas anteriormente expresadas.
- B. La descripción entabla la relación entre emisor y receptor. A observar en el siguiente gráfico.

**Figura 8 Representación del proceso de descripción**



Fuente: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 126.

---

<sup>83</sup> *Ibíd.*, p.126.

La función principal de la descripción consiste en construir, informar, explicar y difundir el saber, La modalidad informativa cuando trata de dar forma a los objetos del discurso, se construye cuando se dice, como es algo o alguien, y deja ver su papel de identificación. Desde la explicación la descripción trata de hacer comprender, de proporcionar el saber, de explicar cuidadosamente una determinada fase de un proceso (la descripción al servicio de una explicación)

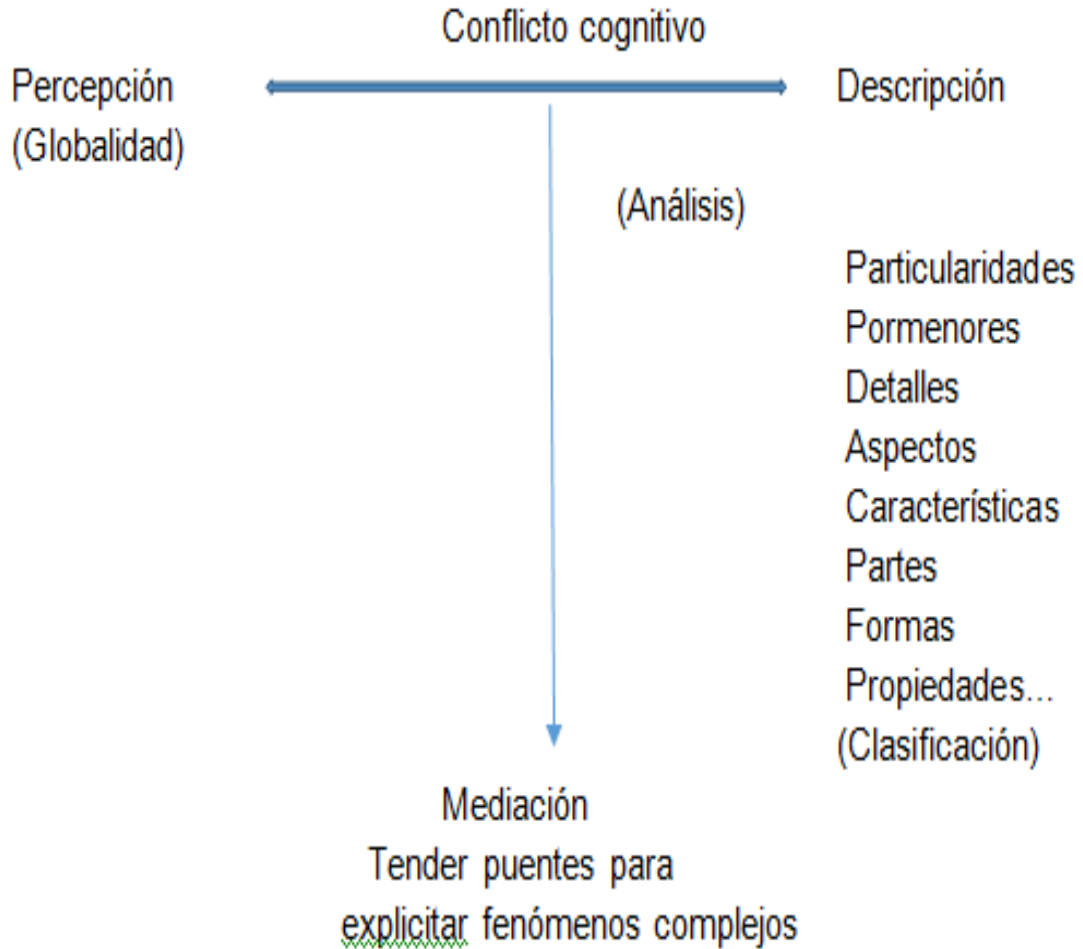
C. Las descripciones más frecuentes tienen referentes tales como: retrato físico y moral de un personaje, descripción de lugares y paisajes, descripción de objetos y descripción de procesos.

D. La descripción goza de autonomía textual: es un texto dentro de otro texto, como secuencia más frecuente de la descripción; también aparece la descripción como texto independiente.

E. Las principales marcas lingüísticas de la descripción son: señales demarcadoras de la descripción, tiempos verbales predominantes, tipos de oraciones, adjetivación, comparación, enumeración, metáfora.

La competencia escrita de la descripción es un fenómeno complejo, es preciso explicitar los procedimientos (saber hacer) para facilitar el aprendizaje y hacer su enseñanza eficaz, que el estudiante sea consciente de las fases, pasos o etapas que ha de seguir, mediante las estrategias, las herramientas y las mediaciones necesarias para favorecer la adquisición de la competencia. Para ello se debe favorecer la capacidad de observación, análisis y descripción. Sin olvidar el conflicto cognitivo y metodológico que supone el hecho de que la observación sea global y la práctica de la descripción consista en analizar. Como se presenta a continuación:

Figura 9 Del caos de la percepción al orden del texto y el discurso



Fuente: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 128.

El desarrollo de los pasos anteriores hace que los estudiantes incrementen su léxico, también la competencia de clasificación o taxonómica, en cuanto ayudan a organizar las partes de un todo. Sin olvidar que otra función de la descripción tiene que ver con las actitudes (ser), como la función evaluadora, argumentativa o axiológica, en tanto que clasifica o categoriza, adoptando un cierto punto de vista.

**2.2.7 Escribir para entretenerse y crear.** La escritura creativa, expresiva o literaria pretende despertar el gusto por la escritura, por la invención, por la fabulación; en definitiva, por la literatura, por la creación de mundos propios. Escribir, por consiguiente, es algo que se aprende a partir de modelos, de una tradición, de un trabajo, y se adquiere fundamentalmente por dos vías: la lectura y la propia escritura, la herramienta básica con la que trabaja un escritor es el lenguaje. Su arte consiste en combinar palabras, que requiere de riqueza de vocabulario y de la capacidad de asociación verbal. En el proceso de escritura, lo más importante es la historia, de manera que el narrador tiene que transmitir a sus lectores la conciencia viva de estar contando algo, para poder conquistar el interés de los lectores, porque escribir es interesar, contar las cosas que ocurren. Todo consiste en dibujar con palabras. Cosas, detalles, acciones breves: éstos deben ser los elementos que vayan llenando las frases en una narración.<sup>84</sup>

**2.2.8 El juego.** El documento de Lineamientos de Lengua Castellana<sup>85</sup> hace referencia al juego cuando dice que hay maestros que abordan la literatura en el aula de clase a partir de este, como por ejemplo, cambiar el orden de las partes de un poema o cuento que le ha “gustado” al estudiante, continuar y “completar” la historia que se narra en un cuento, cambiar los nombres y los roles de los personajes, escribir un texto ficticio según se considere lo más emocionante del texto leído, enviarle una carta al personaje que más le ha llamado la atención, o al autor, etcétera. Es aquí donde se realiza la recreación del texto, se maneja la dimensión estética, una de las tres dimensiones fundamentales cuando se estudia la literatura.

---

<sup>84</sup>ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones octaedro,2010, pág. 110-111. ISBN: 978-84-9921-058-2.

<sup>85</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Lengua Castellana [en línea]. [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf) [citado en 9 de noviembre de 2016]

La idea de Juego educativo se le atribuye a Ovide Decroly<sup>86</sup> ya que la intención era despertar interés en los niños y jóvenes en la realización de tareas o actividades a través del juego. La atención, la memoria y la comprensión son algunas funciones mentales desarrolladas por los juegos educativos, realizados en el aula (individual o en colectivos), utilizando materiales sencillos cuyo objetivo es el desarrollo de competencias y capacidades. Una contribución que hace Decroly a la pedagogía está:

en los juegos educativos, que responden a las siguientes características: no constituyen más que una de las muchas formas que puede adoptar el material de los juegos, pero tienen por finalidad principal ofrecer al niño objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y también permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión del niño.<sup>87</sup>

Algunos juegos son realizados por una sola persona, pero algunos de ellos sirven para grupos grandes o pequeños. Suelen realizarse en posición sentada y en el interior, es decir, en las condiciones ordinarias de la vida escolar y familiar.

Los juegos educativos varían con arreglo a su destino y principalmente:

- Por las funciones y los conocimientos con los que se relacionan.
- Por edad de los niños
- Por su destino a ocupaciones individuales, de pequeños o de grandes grupos.
- Por la técnica de ejecución y de corrección.

---

<sup>86</sup> ZAPATA, Oscar A. Juego y aprendizaje escolar: Perspectiva psicogenética. México: Editorial Pax, 1989. 199 p. ISBN 968-860-045-8.

<sup>87</sup> DECROLY, O y MONCHAMP, E. El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1986. 184 p. ISBN: 84-7112-216-2.

Los juegos no son un fin en sí, sino una etapa que se inscribe en el conjunto de los procedimientos de pedagogía activa representa un peldaño importante del conocimiento, un momento del aprendizaje; pero si se emplean como es debido, un momento fundamental. Junto a esto, es importante recalcar que la pedagogía activa, según Julián de Zubiría Samper<sup>88</sup>, da el concepto de escuela nueva, como aquella que rompe con el paradigma tradicional que ha orientado todo el sistema educativo hacia la ejercitación continua, rutinaria y repetitiva por parte del alumno, como única posibilidad para que este incorpore los conocimientos y las normas aceptadas socialmente. En su lugar, la nueva escuela defenderá la acción como condición y garantía del aprendizaje, se explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional, donde la acción, produce aprendizaje, "se aprende haciendo", según Decroly es uno de los lineamientos centrales de la Escuela Nueva, reconocida a partir de 1921 como Escuela Activa. El conocimiento será efectivo en la medida en que repose en el testimonio de la experiencia; y, por consiguiente, la escuela debe crear las condiciones para facilitar la manipulación, la acción y la experimentación por parte de los estudiantes. El niño pasa a ser así el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que responder a sus necesidades e intereses.

De igual importancia, en el juego didáctico se desarrolla el aprendizaje colaborativo/cooperativo<sup>89</sup> ya que es a través de este que se generan ambientes que posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además el logro de metas se da en cooperación con otros. Desde el aprendizaje colaborativo/cooperativo cobran vida las teorías de aprendizaje de Piaget y Vygotsky.

---

<sup>88</sup> ZUBIRÍA, Samper, Julián de. De la escuela Nueva al Constructivismo. Análisis Crítico. Aula Abierta Magisterio. Bogotá.2008. 93-100p. ISBN: 978-958-20-0620-X.

<sup>89</sup> COLOMBIA APRENDE. Universidad EAFIT. Conexiones. Aprendizaje colaborativo/cooperativo. [en línea]. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf) [citado en 28 de mayo de 2018]

Uno de los aspectos relevantes del aprendizaje colaborativo/cooperativo<sup>90</sup> que confirma la teoría de Piaget es la interacción de los participantes, que pueden servir para precipitar una útil reestructuración cognitiva en el interlocutor. A su vez, la resolución de problemas que se presentan en el aprendizaje colaborativo/cooperativo implica una organización de los pensamientos propios, posibilitando la transición entre etapas cognitivas.

A sí mismo, la teoría socio cultural de Vygotsky plantea que existe un nexo entre la interacción social y el desarrollo cognitivo del individuo. Esta premisa conceptual se deriva de su teoría sobre la zona de desarrollo próximo, la cual ha sido definida como: " la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la posibilidad de resolver el mismo problema a través de la orientación de un adulto o de un par. <sup>91</sup>"

Celestin Freinet<sup>92</sup> con sus sesiones de clase y sus principales innovaciones, una de ellas el juego – trabajo – trabajo – juego, en el cual hace hincapié en que el proceso de adquisición del conocimiento no se da por la razón sino a través de la acción, la experiencia y el ejercicio. La acción la denomina trabajo, este trabajo debe estar adaptado y responder a las necesidades esenciales del niño, además debe contener la alegría vital que contiene el juego, ofrecer a los niños actividades que despierten su gran interés. Otro autor sobre el juego es Luciano Mercado en su libro Juego y recreación en educación<sup>93</sup> que inicia el abordaje de este, desde su carácter social, en un complejo entramado de la cultura del hombre en todos los tiempos, donde destaca que el hombre ha transitado distintas etapas y siempre ha estado presente el juego.

---

<sup>90</sup> *Ibíd.*, p. 3.

<sup>91</sup> *Ibíd.*, p. 3.

<sup>92</sup> ZAPATA, Oscar A. Juego y aprendizaje escolar: Perspectiva psicogenética. Editorial Pax México. México. 1989. 193p. ISBN 968-860-045-8.

<sup>93</sup> MERCADO, Luciano. Juego y recreación en educación: un manual de reflexión. Editorial Brujas. Córdoba. 2015. 102p. ISBN978-987-591-175-8.

Luciano Mercado estudia el enfoque del juego desde la sociología. Este autor, sugiere que desde la sociología se utilice, se modifique y eduque mediante el juego y para el juego. De hecho, que la sociedad y el juego nos ayuda a ser conscientes, (de lo que queremos hacer y de lo que podemos hacer), pero no son los únicos mecanismos de concientización, ya que el juego ha sido instrumentalizado (sobre todo con fines pedagógicos). El juego no te ayuda a ser humano, pero te humaniza a ayudar, para socializar, formar comunidad, acordar, comunicar, hacer tradición, demandar y resistir.<sup>94</sup> Es preciso remarcar que el juego, ha sido elemento fundamental a la cultura y a la construcción de una sociedad determinada. Desde la sociología se dan a conocer los tipos de juego como: Jugar (por jugar), juegos tradicionales, juegos espontáneos, juegos tradicionales con variantes, juegos didácticos y juegos de proyectos.

De la tipología anterior el juego didáctico es la propuesta base de estudio ya que todo juego es didáctico, cuando el jugador aprende cosas que necesita. Después de un objeto educativo, se estructura un juego reglado que incluye momentos de acción (pre – reflexiva) y de simbolización o apropiación (abstracto–lógica) de lo vivido, juegos didácticos de aprestamiento para el logro de objetivos educativos y curriculares.<sup>95</sup>

Para construir un juego didáctico, se debe tener presente los siguientes aspectos: por lo general un juego surge de otro, la idea se va perfeccionando sobre la marcha, cuando inventamos un juego, hemos inventado en realidad, el primero de una serie. Por otro lado, las ideas no son ordenadas, según pasos lógicos y los pasos a seguir son más bien una estructura lógica o con la cual ordenan o desarrollan una idea vertebradora general. Luciano Mercado<sup>96</sup>, en su manual, trata el binomio escuela-juego; juego-escuela, donde afirma que no se debe seguir negando la posibilidad del juego en la escuela.

---

<sup>94</sup> *Ibíd.*, p. 104.

<sup>95</sup> *Ibíd.*, p. 103.

<sup>96</sup> *Ibíd.*, p. 99.

Para terminar este apartado sobre el juego, es importante lo que dice Paul Moor, en su libro *El juego en la Educación*<sup>97</sup>, que es a través del juego, donde el niño encuentra todo lo necesario para una vida plena, ya que en el juego está contenida toda su vida.

**2.2.9 Secuencia didáctica.** Como el objetivo de la propuesta didáctica es fortalecer la producción textual en los estudiantes, se llevará a cabo a través de una secuencia didáctica, donde la práctica de la escritura, reflejará diversos usos sociales, es decir reproducir en el aula las condiciones de escritura que se producen fuera de ella, a su vez Felisa Barreto Pinzón<sup>98</sup> en su libro *Lengua escrita en el aula*, menciona que la lengua escrita, cuando es objeto de conocimiento debe relacionarse con el contexto socio cultural en el cual se produce, ya que la lengua es parte importante en la construcción de los saberes y a su vez, el lenguaje es una herramienta que el ser humano utiliza para dar sentido al mundo que lo rodea. Junto a esto, Teodoro Álvarez Angulo<sup>99</sup> en su libro *Competencias básicas de escritura*, menciona el concepto que Dolz, Noverraz y Schneuwly, le dan a la secuencia didáctica:

Respecto a la secuencia didáctica, conviene precisar que se entiende por tal un conjunto de actividades escolares (tareas) organizadas en el tiempo, articuladas de manera sistemática, en torno a un género discursivo oral o escrito, que pretende ayudar a los alumnos a dominar un determinado género discursivo, en cuanto que favorece escribir o hablar de forma adecuada en una determinada situación<sup>100</sup>.

---

<sup>97</sup> MOOR, Paul. *El juego en la educación*. Barcelona: Editorial Herder, 1977. 160p. ISBN 84-254-0596-3.

<sup>98</sup> BARRETO, Op.cit., 24-30.

<sup>99</sup> ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 96. ISBN: 978-84-9921-058-2.

<sup>100</sup> DOLZ, J. *L'e'nigme de la competence en e'ducation*, Citado por ALVAREZ Angulo, Teodoro. *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Ediciones octaedro,2010, p. 96. ISBN: 978-84-9921-058-2

Además, el Grupo Didactex<sup>101</sup> concibe la secuencia como:

Un proceso que integra actividades en torno a un tema central de modo que permite [...] desarrollar prácticas académicas que atienden al proceso individual de aprendizaje y a los intereses de los estudiantes, mediante una metodología activa y participativa que favorece la construcción del conocimiento y fomenta la competencia comunicativa. La secuencia didáctica toma en cuenta la evaluación formativa, insiste en el proceso, sin soslayar el producto con el propósito de identificar las dificultades y los logros de los estudiantes. Se inscribe en el juego interactivo de los elementos del triángulo didáctico alumno, profesor y materia-. El profesor actúa como facilitador y mediador del desarrollo potencial de los alumnos; guía y controla el proceso de escritura, desde la tutela más estrecha en los primeros momentos hasta la consulta puntual en las etapas posteriores de autonomía.<sup>102</sup>

Según Anna Camps<sup>103</sup> en la secuencia didáctica para aprender a escribir, se integran dos tipos de actividades:

1. Una actividad de producción de un género de texto, es decir, de un texto con una función de una comunidad discursiva determinada (en el ámbito académico, administrativo, periodístico, etc.).
2. Una actividad de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos referidos al género discursivo objeto de enseñanza.

---

<sup>101</sup> GRUPO DIDACTEX. Citado por: GARCIA PAREJO, Isabel. Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Primera edición. Barcelona: Biblioteca de textos. 2011. 23-24 p. ISBN:978-84-9980-367-8.

<sup>102</sup> GRUPO DIDACTEX. Citado por: GARCÍA PAREJO, Isabel. Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Primera edición. Barcelona: Biblioteca de textos. 2011. 23-24 p. ISBN:978-84-9980-367-8.

<sup>103</sup> CAMPS, Anna. Citada por: GARCÍA PAREJO, Isabel. Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Primera edición. Barcelona: Biblioteca de textos. 2011. 26 p. ISBN:978-84-9980-367-8.

La secuencia didáctica consiste en diseñar los diferentes aspectos que intervienen en la destreza de la escritura y que deben ser enseñados. Es a través de la secuencia didáctica donde la enseñanza de la descripción se centra principalmente en guiar la observación mediante la aplicación de cuestionarios<sup>104</sup> que ayuden e inicien en la descripción oral y escrita de los escolares, además, se integren actividades que atenderán no solo el proceso individual del aprendizaje, sino a los intereses de los estudiantes, mediante una metodología activa y participativa que favorecerá la construcción del conocimiento y fomentará la competencia comunicativa<sup>105</sup>.

Es importante que en los colegios se den espacios para el desarrollo de la comprensión y la expresión escrita, ya que la escritura se trabaja en todas las áreas del currículo.

### **2.3 MARCO LEGAL**

El proyecto de investigación tendrá en cuenta la Ley General de Educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994) y a su vez aspectos reglamentarios estipulados por el Ministerio de educación (MEN), que toda institución educativa debe tener presente en el desarrollo de cada actividad que se realice durante su existencia, como son los lineamientos de lengua castellana y los Estándares, los cuales serán la base para el desarrollo del trabajo de investigación y a la vez le dará la importancia que este requiere.

---

<sup>104</sup> ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. La descripción en la enseñanza de la lengua. En: Didáctica Lengua y Literatura. No 11:15 42(1999); p. ISSN 1130-0531.

<sup>105</sup> ÁLVAREZ, Op. Cit., p. 92.

**2.3.1. Ley General de Educación.** La ley 115 del 94 en el artículo 1, expide el objetivo de la educación que dice: "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

"106

Como el proyecto investigativo tiene como objeto de estudio, la población del grado tercero de básica primaria, la ley 115 del 94 en el artículo 21, es un referente ya que trata, sobre los objetivos específicos de la educación básica, aquí se enuncian los relacionados con el presente trabajo:

- a) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico; b) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;
- c) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética.<sup>107</sup>

Y el artículo 23 sobre las "Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica, se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional"<sup>108</sup> y una de ellas es Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, base del trabajo investigativo.

---

<sup>106</sup> COLOMBIA.CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115(8 de febrero de 1994). Por la cual se establece la Ley general de educación. MEN. Bogotá.1994. [en línea] < [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)> [citado en 17 de noviembre de 2016]

<sup>107</sup> *Ibíd.*, p. 6.

<sup>108</sup> *Ibíd.*, p. 8.

**2.3.2. Los Lineamientos de Lengua Castellana.** El artículo 73, que trata del Proyecto educativo institucional, que cada establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica con el fin de lograr la formación integral del educando, además de los aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

También el artículo 77, trata de la Autonomía escolar, en el cual las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel y por último el artículo 78 que se refiere a la Regulación del currículo en el cual, el Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos.

**2.3.3 Estándares de Lengua Castellana.** El Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación) en un trabajo conjunto dieron origen a los Estándares Básicos de Competencias en las áreas fundamentales del conocimiento, que son "criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar"<sup>109</sup>

Los estándares se han estructurado a partir de cinco factores de organización como: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios

---

<sup>109</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. AL TABLERO: El periódico de un país que educa y se educa En: ¿Qué son los estándares? [en línea]. No 30 (junio-julio 2004) <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html>> [citado en 17 de noviembre de 2016]

de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación, y han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11). Con esta organización de los estándares se integran los ejes propuestos en los lineamientos que son: 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; principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y procesos de desarrollo del pensamiento.

En la tabla siguiente se presentan los estándares y los ejes propuestos en los lineamientos, que los niños del grado tercero deben conocer al terminar el año escolar. Esta tabla permite una lectura vertical y horizontal de la organización temática y conceptual de cada estándar, organizados de tal manera, para que los estudiantes logren tanto el desarrollo de la producción textual como la comprensión e interpretación textual.

**Tabla 2 Estándares básicos de competencia tercer grado**

Al terminar tercer grado...		COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
PRODUCCIÓN TEXTUAL		
Produce textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.	Comprende textos que tienen diferentes formatos y finalidades.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizo, de acuerdo con el contexto, un vocabulario adecuado para expresar mis ideas.</li> <li>Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.</li> <li>Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.</li> <li>Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfológicos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo.</li> <li>Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.</li> <li>Describo eventos de manera secuencial.</li> <li>Elaboro instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones.</li> <li>Expongo y defiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.</li> <li>Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.</li> <li>Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otros.</li> <li>Elaboro un plan para organizar mis ideas.</li> <li>Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.</li> <li>Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.</li> </ul>	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc.</li> <li>Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo.</li> <li>Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.</li> <li>Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</li> <li>Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.</li> <li>Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.</li> <li>Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.</li> </ul>
<p><i>Lenguaje</i> 1º - 3º</p>		
<p>Nota 1. Se recuerda que el estándar cubre tanto el enunciado identificador (por ejemplo "Produce textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos") como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.</p>		

Fuente: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

### **3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Villas de San Ignacio es una institución escolar de carácter oficial, ubicada en la comuna 1 del municipio de Bucaramanga; dicha institución tiene 8 años de servicio a la comunidad y gradúa bachilleres académicos. El colegio tiene 880 estudiantes, presta servicio educativo en los niveles de preescolar hasta media vocacional en la jornada de la tarde. La Institución ofrece una formación académica desde el modelo constructivista haciendo de ellas personas integrales y líderes sociales orientados a la transformación de su entorno, a partir del respeto, honestidad y responsabilidad como valores institucionales.

Respecto a las características sociales y culturales del sector donde está ubicada la Institución Educativa se puede decir que el contexto social está conformado por desplazados, desmovilizados, reinsertados, damnificados de la ola invernal 2005. Otros fenómenos sociales son las familias en conflicto, conductas asociales, separaciones, delincuencia y prostitución, un ambiente de vulnerabilidad y pobreza, con condiciones de hacinamiento en la vivienda y poca disponibilidad de servicios públicos. Es un modelo que se expande en todo el norte de la ciudad de Bucaramanga y que se desarrolla a partir de la ocupación espontánea de sus habitantes. También son visibles como resultado de lo anteriormente expuesto, los bajos niveles de escolaridad de los padres de familia. La falta de atención hacia los niños y niñas, además de los padres ausentes, esto sumado a las difíciles condiciones familiares, económicas, educativas de los estudiantes que hacen parte de este proyecto. También el poco tiempo que se le da al niño en el hogar y el colegio para participar de actividades lúdicas para aprender y socializar.

El proyecto institucional se desarrolló en el grado tercero, (3-3) con una población de 26 estudiantes activos, cuyas edades oscilan entre 8-9 años, aspecto de gran importancia, ya que estas edades están dentro de las etapas de las operaciones

concretas<sup>110</sup> estudiadas por Piaget, en la cual los niños y las niñas empiezan a usar la lógica para llegar a conclusiones válidas, dejan a un lado su pensamiento egocéntrico ya que el niño necesita aún de la presencia concreta de los objetos para poder razonar, esto hace que los procesos de aprendizaje tomen un nuevo rumbo y es por esto que el proceso de aprendizaje de la escritura se inicie y se fortalezca en esta etapa del desarrollo del niño.

Todo esto lleva a la importancia del desarrollo del proyecto de investigación dentro de la institución y lograr un mejoramiento en todos los niveles tanto personal, social, cultural como institucional.

---

<sup>110</sup> PIAGET, J. Citado por FERREIRO, Emilia. Vigencia de Jean Piaget. México: XXI Editores, S. de C.V. 1999, p.114

#### 4. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

El proyecto de investigación sobre el juego didáctico como estrategia para fortalecer la producción de textos descriptivos en los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la Institución Educativa Villas de San Ignacio, se fundamentó en el enfoque cualitativo por ayudar a comprender la problemática que se genera en este contexto.

Según autores como R. Hernández Sampieri, C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio en su libro Metodología de la Investigación, cuarta edición, definen dicho enfoque cualitativo como: "un proceso inductivo, interpretativo y recurrente, además, que utiliza la recolección de datos de una realidad objetiva o construida sin mediación numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso"<sup>111</sup>. La investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas.

La investigación cualitativa es interpretativa, ya que se centra en el entendimiento del significado de las acciones de las personas, dentro de un contexto de la vida cotidiana como es el aula de clase y, para el caso de la investigación, de las dificultades manifiestas en el grupo intervenido. A su vez, el proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. El docente investigador realizó el proyecto enmarcado dentro de su aula de clase estudiando fenómenos pertinentes a la competencia escritora y los componentes sintáctico, semántico y pragmático para utilizar el juego didáctico

---

<sup>111</sup>HERNÁNDEZ SAMPIERE, Roberto; FERNÁNDEZ- COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la investigación. Cuarta edición. México: McGraw-Hill, 2006, pp.16-17. ISBN: 970-10-5753-8.

como estrategia que favorezca el desarrollo de procesos de producción de textos descriptivos.

A su vez, la investigación cualitativa es un proceso circular; las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia rigurosa. El proceso se mueve de manera dinámica en ambos sentidos entre los hechos y su interpretación<sup>112</sup>, a su vez la recolección y el análisis de los datos, se realizan desde fases que son simultáneas y que permitirán dar respuesta al siguiente interrogante ¿De qué manera la descripción a través del juego didáctico fortalece el desarrollo de la competencia de producción textual en los estudiantes de tercero de básica primaria? y de esta manera dar un aporte significativo a la comunidad educativa.

#### **4.1 DISEÑO METODOLÓGICO**

El diseño metodológico utilizado en el proyecto corresponde a Investigación-acción. Según Bernardo Restrepo Gómez<sup>113</sup>, en su artículo La investigación educativa y la construcción del saber pedagógico, la Investigación-acción pedagógica es un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente. Una de las ventajas de la aplicación de la Investigación-Acción fue que se desarrolló en fases siguiendo un modelo en el cual el docente investigador hizo la deconstrucción y construcción de la práctica docente, con el fin de diseñar un plan de acción que llevará a la mejora; partiendo de una situación presente en su contexto, debilidades planteadas como problema las cuales fueron definidas en una pregunta de investigación buscando dar respuesta con el diseño de una propuesta de intervención, la ejecución y evaluación de la misma para llegar a la reflexión de dicho proceso y de esta manera hacer mejoras en el quehacer pedagógico.

---

<sup>112</sup> *Ibíd.*, p. 24.

<sup>113</sup> RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. La investigación- acción educativa y la construcción del saber pedagógico. No 7(2004); p. 44-55. [citado en 30 de abril de 2017] Disponible en: revista en redalyc.org.

En la Investigación-Acción se destaca la nueva relación ética entre maestro y alumno, donde el maestro se convierte en un indagador y hace de sus estudiantes verdaderos copartícipes en la búsqueda de un saber pedagógico que haga más efectiva su práctica y armonice sus relaciones con ellos.

Igualmente, Latorre, en su libro *La investigación- acción, Conocer y cambiar la práctica educativa*<sup>114</sup> comparte el concepto de Elliot<sup>115</sup> quien define la Investigación-acción, como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Para Kemmis<sup>116</sup>, la Investigación-Acción además de ser una ciencia crítica también es una ciencia práctica y moral. A su vez, explica, que el sello de la investigación- acción, lo da la naturaleza participativa y el carácter colaborativo que se observa, ya que esta, es una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso, los profesores, que son participantes iguales y deben implicarse en cada una de las fases de la investigación y por lo tanto la implicación es de tipo colaborativo.

La Investigación-Acción, según Antonio Latorre<sup>117</sup>, se basa en la capacidad que posee el maestro, para reflexionar sobre su práctica, para adaptarse a las situaciones cambiantes del aula y del contexto social, para poder mejorar su quehacer profesional, los procesos educativos y así contribuir a una calidad educativa, y lo que es más importante la participación de los niños y las niñas, lograr despertar su interés, motivación y mejora en su aprendizaje, hace que la investigación acción, se conceptualice como un proyecto de acción formado por estrategias, un proceso flexible e interactivo, que posee un carácter cíclico

---

<sup>114</sup> LATORRE, Antonio. *La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona Editorial Graó, 2003, pp. 24-33. ISBN:978-84-7827-292-1.

<sup>115</sup> ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Citado por: LATORRE, Antonio. *La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona Editorial Graó, 2003, pp. 24-33. ISBN:978-84-7827-292-1.

<sup>116</sup> KEMMIS, S. *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*, Citado por: LATORRE, Antonio. *La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona Editorial Graó, 2003, pp. 24-33. ISBN:978-84-7827-292-1.

<sup>117</sup> LATORRE, Op.cit., pp. 11-21.

constituido por las siguientes fases: Planificación, actuación, observación y la reflexión.

La Investigación - Acción resultó pertinente en el desarrollo de la investigación puesto que resultó muy beneficiosa para ser desarrollada en el campo educativo ya que permitió el análisis reflexivo de la práctica del docente investigador en su aula de clase del grado tercero de la institución Educativa Villas de san Ignacio.

#### **4.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN**

En el proyecto se identificó la Investigación – Acción dada la pertinencia de esta para su desarrollo puesto que el docente investigador identifico un problema en el área de lenguaje teniendo como base los resultados de las Pruebas Saber de la Institución, dónde se evidenciaba debilidad en el componente sintáctico como en el componente pragmático los cuales forman parte de la competencia lectora y de la competencia escritora. Por tanto, identificado el problema el docente investigador procedió a plantear un plan de acción con el fin de dar solución a la situación y mejorarla.

Para la realización de esta investigación se siguió el modelo propuesto por Kemmis<sup>118</sup>, tomado del libro de James Mckernan<sup>119</sup>, donde toma la clasificación de la Investigación-Acción, como una Investigación-Acción educativa, crítica, emancipadora. Desde el pensamiento de Kemmis, quien concibe el proceso como una serie de espirales reflexivas en las que se desarrolla un plan general, la

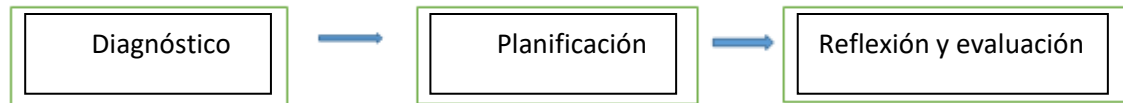
---

<sup>118</sup> KEMMIS, S. Action research, Citado por: MCKERNAN, James. Investigación- acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata.2008, p. 45. ISBN 978-84-7112-438-8.

<sup>119</sup> MCKERNAN, James. Investigación- acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Tercera edición Madrid: Ediciones Morata, 2008, p.45. ISBN 978-84-7112-438-8.

acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción, para luego pasar a un plan nuevo y revisado con acción, observación y más reflexión.<sup>120</sup>

**Figura 10 Ciclo de la Investigación - Acción**



### Primera Fase

Diagnóstico, corresponde a la primera fase del ciclo, la cual se inició con una idea general para mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional; se identificó el problema, se diagnosticó y se planteó la acción estratégica.

En esta fase del diagnóstico se analizaron los resultados de las pruebas estandarizadas PIRLS, PISA, las pruebas saber, el ISCE y el plan de mejoramiento institucional a su vez, se dio inicio al análisis del contexto educativo de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la Institución Educativa, quienes participaron del proyecto durante cuatro meses consecutivos, y a los cuales se les realizó una prueba de escritura, para evaluar la competencia de producción textual, en la cual los estudiantes a través de la observación de una lámina, de su descripción, elaboraran un texto (ver Anexo 1). En la prueba escrita se indagó el desempeño de los estudiantes en estos aspectos y se realizó un análisis de estos. Esta prueba se evaluó según el diseño de una rejilla organizada por niveles, cada uno de ellos con indicadores para evaluar la producción escrita de los estudiantes. (Anexo 3). También se realizó una entrevista semiestructurada

---

<sup>120</sup> CARR, W. "Actionresearch: ten yearson", citado por MCKERNAN, James. Investigación- acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Tercera edición Madrid: Ediciones Morata, 2008, p. 45. ISBN 978-84-7112-438-8.

a dos docentes del área de Lengua Castellana para indagar sobre las prácticas de aula en la institución. Con la aplicación de estas técnicas se logró identificar el problema planteado en el proyecto.

### Segunda Fase

Luego se puso en marcha la acción estratégica (planificación). Esta fase partió de los resultados del análisis obtenido en la fase del diagnóstico y tuvo en cuenta que en la Investigación- Acción, la observación recae en la acción ya que aportó evidencias en la que se apoyó la reflexión. Además, para dar respuesta a la pregunta de la propuesta investigativa ¿De qué manera la descripción, a través del juego didáctico, fortalece el desarrollo de la competencia de producción textual en estudiantes del grado tercero de básica primaria?, se realizó la observación participante que a través de la práctica docente se logró una mejor comprensión del contexto educativo de los estudiantes, además se llevó a cabo una secuencia didáctica, ya que a través de ésta, se logró fortalecer la producción textual de los estudiantes, quienes desarrollaron diferentes actividades escolares que estaban organizadas y articuladas de manera sistemática en torno a los procesos de la producción textual mediante la descripción y el juego didáctico. La evidencia del desarrollo de la secuencia didáctica se llevó a cabo a través de la observación participante y su registro en el diario de campo, además se realizaron videos y fotografías (protocolos de videos y fotografías).

### Última Fase

La fase con la que se cierra el ciclo es con la reflexión y luego se da paso a la elaboración del informe. La reflexión se constituye en uno de los momentos más importantes del proceso, ya que es una tarea que se realiza mientras persiste el estudio. En esta fase se realizaron los procesos de análisis de información, como es la recopilación de la información, la cual se tomó de las narraciones elaboradas

en el diario de campo, el análisis realizado de las fotografías y videos. La reducción de la información a través de la codificación y categorización de la investigación, para realizar el análisis. Luego se realizó la disposición y representación de la información, para dar paso a la validación de la información, la cual dio respuesta a los criterios regulativos. Y por último se realizó la interpretación que permitió al docente investigador dar respuesta a sus observaciones particulares, a sus acciones y en, definitiva, a su práctica educativa. La investigación estuvo organizada en tres siguientes fases respondiendo a los objetivos específicos planteados y a su vez haciendo uso de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información:

**Tabla 3 Organización de las fases de investigación**

<b>FASES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>	<b>INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>
Fase I Diagnóstica Fase de gran importancia y punto de partida para diseñar el trabajo de intervención en el aula de clase	Diagnosticar las necesidades de aprendizaje en la producción textual de los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la Institución Educativa Villas de San Ignacio.	Prueba diagnóstica	Rejilla de evaluación de escritura
	Identificar las estrategias que tienen los docentes de básica primaria sobre la producción escrita a partir del juego didáctico y la descripción.	Entrevista Semiestructurada	Protocolo de la entrevista

<p>Fase II Planificación En esta fase se da el inicio al desarrollo de la propuesta de investigación.</p>	<p>Plantear una secuencia didáctica que involucre el juego para fortalecer la producción textual a través de los procesos de la descripción.</p>	<p>Observación participante</p>	<p>Diario de campo Video - fotografía Protocolo de la video fotografía</p>
<p>Fase III Reflexión- Evaluación Durante esta fase se realizará el análisis de la información recolectada durante las dos fases anteriores.</p>	<p>Evaluar los alcances de la implementación de la intervención de la propuesta educativa para el mejoramiento de la producción textual en la escuela básica primaria.</p>	<p>Prueba escrita</p>	<p>Rejilla de evaluación de escritura</p>

#### 4.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y REGISTRO DE INFORMACIÓN

James McKernan<sup>121</sup> en su libro **Investigación- Acción y curriculum**, en el capítulo III, relaciona las técnicas e instrumentos de recolección de datos, necesarias para conseguir evidencias de los cambios producidos en la propuesta de investigación. Como técnicas de recolección de datos se aplicaron las siguientes: La observación participante, la entrevista y de los instrumentos los diarios, las fotografías y las grabaciones en videos.

A continuación, Mckernan<sup>122</sup> aporta una serie de aspectos relevantes de cada una de estas técnicas, las cuales se explicarán a continuación:

<sup>121</sup>MCKERNAN, Op cit., p. 148.

<sup>122</sup> Ibid., p. 46.

## 1. Prueba Diagnóstica

La Prueba diagnóstica se diseñó a partir de los lineamientos de Lengua Castellana del MEN para la prueba de lenguaje de grado tercero, teniendo como eje fundamental la producción de textos descriptivos con el fin de medir el conocimiento de los estudiantes frente a aspectos importantes de la estructura textual, nivel semántico, nivel sintáctico y el nivel pragmático, para que de esta manera los estudiantes pudiesen llegar a realizar la producción escrita de un texto descriptivo, identificando así las dificultades y fortalezas de los estudiantes relacionadas con la competencia escritora y cada uno de sus niveles, y a su vez conocer la actitud que los estudiantes manifiestan frente a la escritura.

Estos datos obtenidos en la prueba le permitieron al docente investigador conocer el nivel de desempeño de sus estudiantes, en aspectos relacionados con la producción de textos descriptivos que para Álvarez Angulo<sup>123</sup> está relacionado con las habilidades cognitivas y lingüísticas del texto descriptivo, las cuales comprende procesos como de observar para comprender e identificar, analizar para comprender; y observar y analizar para producir discursos y textos. Así mismo se evaluaron aspectos relacionados con la gramática de la descripción, el aspecto morfológico a través de los tiempos verbales, aspectos sintácticos a partir del uso de los adjetivos, la competencia léxica y aspectos de estilo como la comparación.

Para esto se realizó el diseño y aplicación de una prueba escrita que se considero como diagnóstico (ver Anexo1). Según Ricard Marí Mollá, en su libro **DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO, Un modelo para la intervención psicopedagógica**,<sup>124</sup>el diagnóstico en educación permite conceptualizar el proceso diagnóstico como un método de investigación que pretende llegar al conocimiento de una situación dinámica y compleja con el fin de actuar sobre la misma. El carácter diagnóstico de la prueba permite analizar, distinguir y discernir entre lo

---

<sup>123</sup> ÁLVAREZ, Op. Cit., p. 122.

<sup>124</sup> MARÍ MOLLÁ, Ricard. *Diagnóstico pedagógico: Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 2001 y 2006, 303p. ISBN- 10:84-344-2663-4.

que es capaz de hacer el educando y lo que no es capaz de hacer frente a las metas propuestas. Este proceso cumple un papel fundamental en el inicio de la intervención pues constituye el punto de partida del proyecto y a su vez para el diseño de la estrategia acertada para fortalecer los procesos cognitivos de la producción escrita de textos descriptivos en los estudiantes y de esta manera crear un entorno de aprendizaje significativo.

## 2. La observación Participante

La observación es una actividad fundamental asociada con la Investigación acción y una herramienta, requisito para la investigación científica<sup>125</sup>. La observación que se trabajó en esta investigación fue la observación participante, principalmente en la fase II que corresponde a la planificación, ya que es manifiesta e interactiva. En la observación participante, el investigador, en este caso el docente, es un miembro normal del grupo, quien toma parte con entusiasmo en las actividades, que se desarrollan en el aula. Algunas de las ventajas de la observación participante como técnica de investigación: es que se realizó en el lugar donde se desenvuelven los estudiantes, en este caso se realizó en la Institución Educativa Villas de San Ignacio, en el grado 3-3, por ser el grupo de trabajo del investigador. A través de la observación se tomaron notas en el diario de campo sobre la conducta no verbal, como el movimiento, los gestos faciales y corporales de la observación, además se tomaron las muestras representativas del comportamiento y de la participación de los niños y las niñas, como del docente investigador durante la etapa del desarrollo de la secuencia didáctica. Por estas razones fue de gran importancia utilizar esta técnica en el proceso investigativo.

---

<sup>125</sup> LATORRE, Op. Cit., p. 56.

### 3. La entrevista semiestructurada

De las técnicas basadas en la conversación: Esta la entrevista, que se entiende como una conversación entre dos o más personas, una de las cuales el entrevistador, intenta obtener información o manifestaciones de opiniones o creencias de la otra<sup>126</sup>. En este proyecto se aplicó la entrevista, semiestructurada a dos docentes del área de Lengua Castellana del colegio, donde se recogió información relacionada con los problemas que se presentan en los procesos de producción textual, las estrategias utilizadas y los procesos que abordan los estudiantes a la hora de la descripción. Se utilizó una entrevista de 9 preguntas abiertas para cada docente entrevistado, lo cual permitió plantear más preguntas a medida que discurría el encuentro. (Ver Anexo 2) La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en la investigación social, ya que proporciona el punto de vista del entrevistado y describe e interpreta aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones o pensamientos, por estos motivos de gran importancia las dos entrevistas serán grabadas.

Por otra parte, de los análisis de documentos, que son otra vía de recoger información, se emplearán los siguientes instrumentos:

### 4. Rejilla de evaluación de escritura

Para facilitar la evaluación que se concibe, como una etapa dentro del proceso de producción de textos, se propone la utilización de rejillas<sup>127</sup>. Éstas son una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal,

---

<sup>126</sup> LATORRE, Op. Cit., p. 70.

<sup>127</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado el 1 de noviembre de 2017]

enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de estas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos. Reúne las propiedades que hacen diferente un texto de otro. Por ejemplo, no se configura ni se cuestiona de la misma manera un cuento que un artículo de opinión o una carta. De ahí que la rejilla también puede utilizarse como instrumento diferenciador de los distintos tipos de textos.

En la elaboración de la rejilla se hacen explícitos los criterios que se han definido colectivamente a través de los cuales se producen y evalúan los textos. “Criterio” se refiere a las características o propiedades a partir de las cuales se pueden elaborar juicios. Estas características son las que diferencian a un texto de otro. Colectivamente, y a través de un diálogo, maestros y alumnos van determinando las reglas, los parámetros, las propiedades que deben orientar la producción de un texto y que más tarde les van a ayudar a valorar y mejorar las producciones.

Los criterios explícitos en el momento de la producción son de vital importancia a la hora de evaluar, ya que este proceso consistirá en una contrastación entre lo establecido y lo que aparece realmente en el texto. Así mismo, los procesos de mejoramiento y reescritura consisten en ponerlos en escena, si es que están ausentes. Finalmente, las rejillas son flexibles e intercambiables, se van transformando en la medida en que los criterios se van modificando y afinando en el desarrollo del proyecto de escritura.

La rejilla (ver Anexo 3) utilizada fue elaborada por la docente investigadora, teniendo como base los conceptos de los lineamientos de Lengua Castellana, de Teodoro Álvarez Angulo y los indicadores para evaluar la descripción en la producción escrita.

## 5. El diario de campo

Para Mckernan<sup>128</sup>, este instrumento es muy importante, poderoso para monitorear o hacer seguimiento a la propuesta. Además, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa, de la vida en el aula, en este caso el grado 3-3 de la institución. El diario (ver anexo 4) es un documento personal ya que lo manejó la docente investigadora, a través de narraciones hizo el registro de los acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tuvieron gran relevancia, para el proyecto de investigación y para la docente investigadora. Una gran ventaja de llevar un diario es que la docente investigadora asumió una postura reflexiva, de autoevaluación, ya que es una herramienta para la redirección y el crecimiento personal.

## 6. La fotografía

Según Antonio Latorre<sup>129</sup>, es una técnica de obtención de información cada vez más popular en investigación acción, en el proyecto de investigación se utilizó ya que las fotografías se consideran documentos y pruebas de la conducta humana en entornos naturalistas. Además, se realizaron para completar otras técnicas de recogida de datos.

## 7. Los videos

Según Mckernan<sup>130</sup>, los usos de los videos son ilimitados en la investigación educativa, ya que cualquier situación o acción educativa se puede registrar y se puede recuperar para su análisis e interpretación posterior. Una de las ventajas, y por la cual se usaron las grabaciones en video, en el desarrollo del proyecto es que además de revelar la conducta del profesor, en este caso del docente

---

<sup>128</sup> *Ibíd.*, p.145.

<sup>129</sup> LATORRE, *Op. cit.*, p. 80.

<sup>130</sup> MCKERNAN, *Op. cit.*, p.149.

investigador y que fue útil para su autoevaluación, la cámara también se dirigió a los estudiantes y se realizaron filmaciones de las conductas de estos que la observación del profesor pasó por alto. Los videos se realizaron durante el proceso de desarrollo de la secuencia didáctica, en el grado tercero, grupo de trabajo del docente investigador.

Para la grabación en video se trabajaron los tres momentos específicos de la secuencia didáctica: las actividades de inicio, las actividades de desarrollo y las actividades de cierre. Además, para la grabación de video, se pensaron aspectos como la calidad de la imagen y audio, todo con el fin de generar excelentes archivos, que sirvieron para el proceso de análisis de la información.

#### **4.4. ESCENARIO Y PARTICIPANTES**

Este proyecto se realizó en una Institución oficial de Bucaramanga, ubicada en la zona urbana de la ciudad, en el barrio San Rafael, reubicados allí porque la Institución sufrió problemas en la infraestructura, ya que la verdadera sede, queda en el sector norte en Villas de San Ignacio. Hoy el colegio tiene 880 estudiantes de los diferentes niveles desde preescolar hasta media vocacional. Las familias son de estrato 1 y 2, una población de escasos recursos y de gran vulnerabilidad, la actividad económica de los padres y/o acudientes, se ve reflejada en los vendedores ambulantes, empleadas de servicios, recolectores de basura, recicladores, conductores piratas, la prostitución, expendedores de droga y en ciertos casos el robo del bien ajeno. La muestra poblacional es el grado tercero, (3-3) con una población de 26 estudiantes activos, cuyas edades oscilan entre 8-9 años, participarán en la investigación-acción, debido a que la muestra se seleccionó por conveniencia de manera no probabilística por ser el grupo de trabajo del investigador y así lograr la mejora personal y la transformación social, que la hace colaborativa, a través de la ejecución de diferentes momentos que la configuran como un proceso flexible y recursivo.

## 4.5. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación tiene como principios éticos de la investigación dos aspectos de gran importancia como lo son:

A nivel nacional, el ministerio de salud, con la resolución 008430 de octubre 4 de 1993, en el TÍTULO II. Capítulo 1, trata de la investigación en seres humanos y de los aspectos éticos de la investigación en seres humanos. En el artículo 11, de esta resolución, se da a conocer la clasificación de las investigaciones, por tanto, el proyecto de investigación se clasifica en la categoría de investigación sin riesgo pues:

“emplean técnicas y métodos de investigación documental retrospectivos y aquellos en los que no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio, entre los que se consideran: revisión de historias clínicas, entrevistas, cuestionarios y otros en los que no se le identifique ni se traten aspectos sensitivos de su conducta”<sup>131</sup>

Para la realización e inicio del trabajo de campo, se anexa el formato de asentimiento, (Anexo 5) firmados por los estudiantes y por cada uno de sus padres, dando la autorización a la participación en el proyecto de investigación. Y a su vez se anexa el consentimiento, (Anexo 6) firmado por el rector de la Institución, donde se llevará a cabo este proyecto investigativo.

Junto a esto, el proyecto de Investigación se basa en el **Informe Belmont** (en inglés, «**Belmont Report**») es un **informe** creado por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos, titulado "Principios éticos y pautas

---

<sup>131</sup> MINISTERIO DE SALUD. Resolución número 8430 de 1993. [En línea] <<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF> > [citado el 16 de abril de 2017]

para la protección de los seres humanos en la investigación". Para llevar a cabo la siguiente investigación de tipo cualitativo, la docente investigadora realizó el curso de capacitación de NIH, a través de internet protección de los participantes humanos de la investigación<sup>132</sup>, con fecha de finalización el 17 de octubre del año 2.016, y obtuvo el certificado número 372039 (ver Anexo 8).

#### **4.6 PROCESOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Según Antonio Latorre<sup>133</sup> en la Investigación acción, la reflexión constituye uno de los momentos más importantes del proceso investigativo, la fase con la que se cierra el ciclo y da paso a la elaboración del informe y el posible replanteamiento del problema, para dar inicio a un nuevo ciclo de la espiral auto reflexiva. La reflexión o análisis de datos se entiende como el conjunto de tareas recopilación, reducción, representación, validación e interpretación, con el fin de analizar e interpretar la información obtenida. A continuación, se darán las características del conjunto de tareas:

La recopilación de la información. En este momento se recopila, reduce y prepara la información recolectada por el docente investigador, (Prueba diagnóstica, entrevistas y de los diarios de campo) para hacerla manejable, y comprensible.

Aquí se transcriben la información sobre los efectos del plan de acción, se realiza una lectura selectiva se subrayan y anotan las ideas.

Reducción de la información, es cuando se realiza la codificación y categorización de la investigación para hacer el análisis. Para ello se fragmenta la información en unidades de significado y a cada unidad se le asigna un código. Las unidades de

---

<sup>132</sup> PROTECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES HUMANOS DE LA INVESTIGACIÓN. Oficina de NIH para investigaciones Extra institucionales. [en línea] <<https://pphi.nihtraining.com/users/login.php>> [citado el 16 de abril de 2017]

<sup>133</sup> LATORRE, Op. cit., p. 82.

significado son fragmentos del texto a los que el docente investigador les atribuye un sentido o significado propio, y se vincula a una categoría. Las unidades de análisis sirven para definir las categorías.

Disposición y representación de la información, en el análisis de datos cualitativos es frecuente llevar a cabo distintas formas de disposiciones y presentaciones de la información, los procedimientos de representación más destacados son los diagramas, las matrices y los perfiles.

Validación de la información. Una de las fases del proceso del análisis de datos, donde el aportar elementos o criterios, es de gran relevancia, para que los datos sean creíbles. Para validar la información se realiza el proceso de triangulación, el cual Latorre define como: “la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos, o la combinación de ellos.”<sup>134</sup>

La interpretación de la información, momento en el cual, se da sentido a las categorías y se realiza una explicación que permita crear un marco referencial que dé significado a la investigación, elaborar la teorización. Esta fase interpretativa permite al docente investigador da respuestas a sus observaciones particulares, a sus acciones y, en definitiva, a su práctica educativa.

---

<sup>134</sup> *Ibíd.*, p. 93.

## **5. ANÁLISIS DIAGNÓSTICO**

El diagnóstico corresponde a la primera fase del proyecto y busca diagnosticar las necesidades de aprendizaje en la producción textual de los estudiantes del grado tercero e identificar las estrategias que tienen los docentes de básica primaria sobre la producción escrita a partir del juego didáctico y la descripción; esta fase se orientó con la aplicación de dos técnicas investigativas, la prueba diagnóstica y la entrevista semiestructurada aplicada a dos docentes de la Institución, con el fin de recoger datos que validaron el problema a investigar. A partir de los resultados obtenidos elaborar y desarrollar una secuencia didáctica que tenga como eje principal fortalecer la producción de textos descriptivos a través del juego didáctico y que permita dar solución a dicha situación encontrada. Para ello se tuvo en cuenta el enfoque de investigación acción que busca la resolución de situaciones reales en el aula de clase, siendo el docente participe del proceso, tomando el rol de actor principal en la ejecución de la estrategia a intervenir y dar solución al problema presente en el grado 3-3 de la Institución Educativa Villas de San Ignacio.

A continuación, se explica cada una de las técnicas e instrumentos que fueron empleados en este proyecto de investigación.

### **5.1. FASE I DIAGNÓSTICA**

Según Marí Mollá le permite al docente llegar al conocimiento de una situación y actuar sobre la misma, igualmente es un eje organizador para la obtención de la información que constituye el punto de partida en el diseño de la intervención.

La prueba de escritura (ver anexo 1) para esta investigación se desarrolló con 26 estudiantes del grado tercero de la Institución educativa Villas de San Ignacio, con el objetivo de evaluar en su estado actual la competencia en producción textual de

estos educandos. Así, en un primer momento los estudiantes debían realizar la observación de una lámina impresa donde se encuentra una niña, a la que se llamó María, y su abuelita (Imagen N°1) estos debían observar con detenimiento la imagen, hacer una descripción guiada de la misma, y elaborar un texto en el que según la situación comunicativa planteada debían describirle a María cómo era su abuelita. A continuación, la imagen que observaron los estudiantes durante la primera parte de la actividad:

### Ilustración 1 María y su abuelita

Responda las siguientes preguntas con base en la grafica siguiente:



Fuente: <https://www.dreamstime.com/stock-images-granny-granddaughter-image14976164>

Paso seguido, y en concordancia con las pruebas saber del MEN, se presentaron dos preguntas abiertas y una pregunta de selección múltiple con única respuesta con el fin de valorar el conocimiento alrededor de elementos fundamentales en el proceso de descripción como es el caso de la identificación de objetos, sujetos o animales y sus cualidades<sup>135</sup>. Además, se les pidió a los estudiantes encontrar elementos dentro del texto, asignarle una cualidad y dar un ejemplo concreto. Luego basado en la imagen principal de trabajo se preguntó al estudiante el enunciario más adecuado para recibir un letrero en el que se recomienda no

---

<sup>135</sup> PRUEBA SABER 3, 5, 9: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014 EN: Guías [ ] en [ ] línea] (2014). <[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)> [citado en 9 de enero de 2018]

arrancar las flores del jardín de la abuelita de María. A continuación, la imagen de lo que el estudiante encontró en la prueba:

### Imagen 1 Prueba

2. Escribe una lista de los elementos que encuentras en el dibujo:	3. A cada elemento escríbele una cualidad
a.	a.
b.	b.
c.	c.
d.	d.
e.	e.

4. A la abuelita de María le gustan las flores. Por eso, María elabora un letrero para recomendar que no arranquen las flores. Ese cartel debe ir dirigido principalmente a:

- a. los que van en el carro
- b. todas las personas
- c. los niños y las niñas
- d. los animales

Paso seguido, se insta al estudiante a elaborar un escrito a partir de una situación concreta de comunicación; la técnica empleada para la evaluación de la producción escrita fue con el diseño de una Rejilla de tipo cualitativa organizada por niveles de producción presentes en los lineamientos de Lengua Castellana<sup>136</sup>. Cada uno de ellos con una serie de indicadores o criterios a ser evaluados según el nivel de competencia, Insuficiente, mínima, satisfactoria o avanzada (ver Anexo 3) evidente en el resultado de la prueba. Cada nivel estaba definido por los parámetros dados por las Pruebas Saber<sup>137</sup>:

- El nivel insuficiente significa que los estudiantes no responden correctamente las preguntas de menor dificultad de la prueba.
- El nivel mínimo implica que los estudiantes responden correctamente las preguntas de menor dificultad de la prueba.

<sup>136</sup> PRUEBA SABER 3, 5, 9: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014 EN: Guías [ ] en [ ] línea] (2014). <[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)> [citado en 24 de mayo de 2017]

<sup>137</sup> ICFES. GUÍA CORTA: Interpretación de resultados. Establecimientos educativos. Disponible en: [file:///C:/Users/Nohora%20Gamoz/Downloads/Guia%20corta%20anual%20de%20resultados%20para%20establecimientos%20educativos%202015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Nohora%20Gamoz/Downloads/Guia%20corta%20anual%20de%20resultados%20para%20establecimientos%20educativos%202015%20(1).pdf) [citado en 3 de junio de 2018].

- El nivel satisfactorio significa que los estudiantes cuentan con las capacidades que se consideran apropiadas para la prueba.
- El nivel avanzado implica que los estudiantes han superado el nivel de capacidades que se considera apropiado para la prueba.

Su definición tuvo en cuenta algunos niveles de desempeño propuestos por las pruebas saber 3, 5 y 9 del Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>138</sup>. Así, para realizar el procedimiento de análisis de las respuestas de los 26 estudiantes en esta prueba se tuvo presente que cada nivel, propuesto por el MEN<sup>139</sup>, presenta subcategorías, las cuales tuvieron su correspondiente análisis y presentación de la siguiente manera:

**Nivel A: Coherencia y cohesión local.** Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructura.<sup>140</sup>

- **Subcategorías:** las cuales se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones como:

-Percibe la imagen, la describe y elabora párrafos con sentido.

- Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en la producción de un párrafo descriptivo.

-Escribe proposiciones usando adjetivos dentro de frases completas.

---

<sup>138</sup> ICFES. PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Disponible en:

[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf) [citado en 27 de mayo de 2017]

<sup>139</sup> SABER 3°. Guía de orientación. 2017. [en línea]. < file:///D:/Descargas/Guia%20de%20orientacion%20saber%203%202017.pdf > [citado en 9 de enero 2017]

<sup>140</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf) > p.39 [citado en 26 de junio de 2017]

-Establece las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número.

Esta subcategoría es de bajo nivel de dificultad desde el punto de vista de la teoría de la producción textual.

**Nivel B: Coherencia global.** Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo del mismo. Constituye un nivel macroestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.<sup>141</sup>

- **Subcategorías:** Se considera que un texto responde a la subcategoría Progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Describe cualidades de las cosas, personas y lugares produciendo párrafos coherentes.

-Seguir un hilo temático a lo largo del texto.

**Nivel C: Coherencia y cohesión lineal.** Este nivel se define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones.<sup>142</sup>

- **Subcategorías**

Se considera que un texto responde a estas condiciones, cuando cumple las siguientes subcategorías:

---

<sup>141</sup> *Ibíd.*, p. 40.

<sup>142</sup> *Ibíd.*, p. 42.

- Segmentar o delimitar debidamente la proposición.
- Presenta un texto coherente haciendo uso de la enumeración.
- Diferencia los tres momentos semánticos de la descripción:
  - Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales y momento de cierre.
- Organiza las partes de un todo, partiendo de la competencia de la clasificación.

**Nivel D: Pragmática.** Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera. Como se observa, esta dimensión no se refiere a los aspectos internos del texto, razón por la cual no constituye una unidad de objeto de análisis con las subcategorías de la dimensión textual.<sup>143</sup>

- **Subcategorías**

- Utiliza sus presaberes para redactar párrafos.
- Utiliza la comparación para realizar su descripción.
- Produce un texto atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación.

**Nivel E: Gramática- Léxico:** Esta dimensión está referida a la utilización de los signos de puntuación y a la evidencia del buen empleo de la ortografía. Evidencia

---

<sup>143</sup> *Ibíd.*, p. 44.

la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.<sup>144</sup>

- **Subcategorías**

Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados. Los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo.

- Uso adecuado de elementos gramaticales y ortográficos.

A continuación, se presenta la rúbrica usada en su totalidad para evaluar el proceso de escritura atendiendo a los niveles de competencia y de producción planteados con anterioridad: A partir de los resultados de la prueba diagnóstica de escritura se clasificaron las respuestas en cuatro niveles establecidos por el MEN: Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado. Para determinar los desempeños a cada ítem o pregunta y evaluar las respuestas dadas por los estudiantes, la docente investigadora realizó la tabulación en una tabla que permitió ver el número de estudiantes que se ubicaron en cada nivel de desempeño, de acuerdo con los criterios establecidos. De esta manera, se puede analizar el nivel de desempeño en los niveles de escritura, los niveles de desempeño y a su vez los componentes del lenguaje que tiene los veintiséis (26) estudiantes de 3-3 de la Institución Educativa Villas de San Ignacio. Los resultados fueron los siguientes:

---

<sup>144</sup> *Ibíd.*, p. 42.

**Tabla 4 Resultados totales pruebas diagnósticas**

RESULTADOS PRUEBA DIAGNÓSTICA										Grado: 3-3					Número de estudiantes: 26					Fecha: abril 3 2017													
REJILLA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA CUALITATIVA																																	
Categorías para el análisis de producción escrita																																	
NIVEL A SEMÁNTICO																																	
COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL																																	
CRITERIO		Percepción y descripción de imágenes						Uso de verbos copulativos						Escritura de proposiciones						Proposiciones con concordancia													
NIVEL DE DESEMPEÑO		I		M		S		A		I		M		S		A		I		M		S		A									
No de estudiantes - Porcentaje		6	23%	14	54%	6	23%	0	0%	12	46%	8	31%	6	23%	0	0%	10	38%	10	38%	6	23%	0	0%	4	15%	16	62%	6	23%	0	0%
NIVEL B SEMÁNTICO																																	
COHERENCIA GLOBAL																																	
CRITERIO		Percepción y descripción de cualidades										Uso de verbos copulativos																					
NIVEL DE DESEMPEÑO		I		M				S				A				I		M				S				A							
No de estudiantes - Porcentaje		7	22%	13	50%	6	23%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	21	81%	5	19%	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%		
NIVEL C SINTÁCTICO																																	
COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL																																	
CRITERIO		Segmentación del escrito						Uso de la enumeración						Organización de la información						Clasificación													
NIVEL DE DESEMPEÑO		I		M		S		A		I		M		S		A		I		M		S		A		I		M		S		A	
No de estudiantes - Porcentaje		8	31%	12	46%	6	23%	0	0%	2	8%	0	0%	0	0%	24	92%	24	92%	2	8%	0	0%	0	0%	17	65%	3	11%	6	23%	0	0%
NIVEL D PRAGMÁTICA																																	
PRAGMÁTICA																																	
CRITERIO		Saberes previos						Comparación										Situación comunicativa															
NIVEL DE DESEMPEÑO		I		M		S		A		I		M				S				A		I		M		S		A					
No de estudiantes - Porcentaje		12	46%	8	31%	6	23%	0	0%	26	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	15%	16	62%	6	23%	0	0%				
NIVEL E SINTÁCTICO																																	
GRAMÁTICO- LEXICO																																	
CRITERIO		Elementos gramaticales y ortográficos																															
NIVEL DE DESEMPEÑO		I				M				S				A																			
No de estudiantes - Porcentaje		12	46%	8	31%	6	23%	0	0%																								

Fuente Elaboración Docente investigadora

Para llegar a estas conclusiones se analizaron cada una de las competencias previstas, sus categorías y subcategorías:

Los estudiantes que se ubicaron en el nivel insuficiente son aquellos que, en la elaboración de la prueba, la competencia textual, percibieron la imagen y la describieron a través de la palabra, pero presentaron dificultad en la producción de proposiciones, un 15% que representa cuatro educandos, no elaboraron una proposición con el uso correcto de la concordancia, ni usaron los adjetivos ni verbos copulativos. En esta competencia la progresión temática, no se cumple ya que el nivel de coherencia lineal es anómalo debido a que no utilizan los recursos que definen las relaciones lógicas y jerárquicas entre las proposiciones. Cuatro educandos presentaron dificultad en producir una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto. Los elementos gramaticales y ortográficos, en el texto descriptivo, evidencio que un 85% representado por 22 estudiantes no los manejan. Por lo tanto, el componente semántico y sintáctico requiere de un trabajo que le ayude a fortalecer el sentido del texto en relación con su significado o lo que dice el texto, la organización de las ideas en términos de la coherencia y la cohesión de este.

En la competencia pragmática se encontró que, en función de la situación de comunicación, los textos no respondían a la intencionalidad comunicativa requerida, no contaban con una superestructura. En estas subcategorías se refiere no sólo al uso de recursos lingüísticos sino al situarse en una comunicación, reconocer las intencionalidades del interlocutor, seleccionar el tipo de texto en atención a una necesidad comunicativa. Cuatro estudiantes no reconocieron que debían producir un texto descriptivo.

Un texto representativo de este nivel es el elaborado por el estudiante con el código I9R:

## Imagen 2 Texto representativo

Responda las siguientes preguntas con base en la grafica siguiente:



Fuente: <https://www.dreamstime.com/stock-images-granny-granddaughter-image14976164>

1. Observa y colorea.

2. Escribe una lista de los elementos que encuentras en el dibujo:	3. A cada elemento escríbele una cualidad
a. <u>Arropeño</u>	a. <u>Respeto</u>
b. <u>Pasto</u>	b. <u>Flora</u>
c. <u>Escuela</u>	c. <u>Respeto</u>
d. <u>Casa</u>	d. <u>Alvella</u>
e. <u>Vanina</u>	e. <u>Primo</u>

4. A la abuelita de María le gustan las flores. Por eso María elabora un letrero para recomendar que no arranquen las flores. Ese cartel debe ir dirigido principalmente a:

- los que van en el carro;
- todas las personas;
- los niños y las niñas;
- los animales;

5. María visito a su abuelita el fin de semana, está muy feliz. Ella quiere contarte como es su abuelita, pero antes espera que tú le digas cómo es (la tuya) tu abuelita.

mi abuelita es una persona que me da mucho amor y me enseña a ser una buena persona. Ella es muy cariñosa y me da muchos consejos. Me gusta mucho estar con ella y me encanta pasar tiempo con ella. Ella es una persona muy especial y me da mucho apoyo. Me gusta mucho estar con ella y me encanta pasar tiempo con ella. Ella es una persona muy especial y me da mucho apoyo. Me gusta mucho estar con ella y me encanta pasar tiempo con ella.

Igualmente, los estudiantes que se ubicaron en el nivel mínimo son aquellos que, en la elaboración de la prueba, la competencia textual, describieron la imagen a través de la palabra. Un 62% de ellos que representa dieciséis educandos,

elaboraron una proposición con el uso correcto de la concordancia. Además, en la construcción de proposiciones utilizaron algunos recursos explícitos para segmentar; como a través de un espacio y el cambio de un renglón.

En esta competencia, la progresión temática, también predominó, es decir, el producir más de una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto a lo que 19 estudiantes que representan el 73% manejaron el mismo eje temático en el texto. Los elementos gramaticales y ortográficos, en la creación del texto descriptivo, evidencio que tres estudiantes manejan muy pocas veces las relaciones entre oraciones mediante el uso de éstos con función lógica y clara. A su vez no usan la comparación figura útil en la gramática de la descripción. De nuevo el componente semántico y sintáctico deben ser tratados con urgencia en las fases de intervención para fortalecer en los educandos el significado, sentido e interpretación de los signos lingüísticos como símbolos, palabras o representaciones formales y en cuanto al componente sintáctico con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión.

En la competencia pragmática se encontró que, en función de la situación de comunicación, los textos respondieron a la intencionalidad comunicativa requerida, pero no siguieron la organización de este, no contaban con la superestructura. Aunque los estudiantes reconocieron que debían producir un texto descriptivo, difícilmente pudieron reconocer su estructura (introducción, descripción y cierre).

Un texto representativo de este nivel es el elaborado por el estudiante con el código: N14M

### Imagen 3 Texto representativo 2

5. María visitó a su abuelita el fin de semana, está muy feliz. Ella quiere contarte cómo es su abuelita, pero antes espera que tú le digas cómo es (la tuya) tu abuelita.

mi abuelita es muy viejita yo voy  
a su casa a visitarla y le gusta  
jugar con mi gato yo le voy a  
regalar un perrito de cumpleaños

De igual importancia, solo seis estudiantes que representan el 23% obtuvieron el nivel satisfactorio en la prueba diagnóstica ya que además de producir proposiciones con concordancia en género, número, tiempo y persona también manejaron los verbos copulativos y el adjetivo en sus enunciados ya que son rasgos fundamentales en el proceso descriptivo. Además, usaron en la construcción de proposiciones recursos explícitos para segmentar como es el espacio en blanco, cambio de renglón, un conector o un signo de puntuación.

En la competencia pragmática, los textos sí respondieron a la intención del interlocutor y en seleccionar el tipo de texto en atención a una necesidad comunicativa.

Un ejemplo representativo es el estudiante del código M13N.

### Imagen 4 Texto representativo 3

5. María visitó a su abuelita el fin de semana, está muy feliz. Ella quiere contarte cómo es su abuelita, pero antes espera que tú le digas cómo es (la tuya) tu abuelita.

mi abuelita es unida y tiene un pelo  
muy hermoso sus ojos son marrones  
cuando me abraza me dice que me  
quiere mucho buena cuando se pone  
de mal una arruga sus cejas yo  
le doy un abrazo y le digo nena  
no pelee más debes tener paz

En el nivel avanzado no se ubicó ningún estudiante ya que no superaron el nivel de capacidades que se considera apropiado para la prueba.

Los resultados de la prueba escrita dejan ver los errores en el proceso de la producción escrita en los estudiantes de tercero teniendo en cuenta las competencias evaluadas; con lo que se confirmó el nivel insuficiente y mínimo obtenido en las Pruebas Saber del año 2016 en la competencia escritora. Por lo tanto, se hizo necesario un plan de intervención para mejorar estas debilidades y los niveles de desempeño de los estudiantes

**5.1.1. Hallazgos.** A partir de la prueba de escritura que se realizó a 26 estudiantes, del grado tercero, de la Institución Educativa Villas de san Ignacio, con el objetivo de reconocer las dificultades que presentan los estudiantes en la producción de textos descriptivos, se concluye lo siguiente:

El problema detectado fue el nivel insuficiente y mínimo en el que se encuentran los estudiantes al momento de producir un texto escrito. La prueba diagnóstica estableció una similitud con los resultados que se dieron en las Pruebas Saber presentadas en el año 2016. Estas evaluaciones externas e internas de la Institución Educativa dieron un fundamento que coincide en la necesidad de trabajar en el mejoramiento de la competencia escritora.

Esto se hace evidente en la producción de un texto que presentó deficiencias en la competencia pragmática desde el manejo de la tipología textual, el reconocimiento del interlocutor y el desarrollo de la intención comunicativa con la que se produce el texto.

A nivel de la competencia semántica y sintáctica, los problemas en la producción del texto descriptivo se plantean en la categoría de la coherencia y cohesión, con la dificultad en la programación temática, el correcto uso de elementos

gramaticales y ortográficos, los signos de puntuación no empleados. Esta situación afecta su desempeño en las diferentes áreas del conocimiento humano.

El nivel mínimo en la competencia escritora demuestra las falencias al crear un texto, pues el problema está en simplificar y organizar la información.

Por último, es importante anotar que los resultados obtenidos en cada componente y en cada subcategoría es una razón para desarrollar la propuesta El juego didáctico como estrategia para fortalecer la producción de textos descriptivos en los estudiantes del grado tercero de educación básica primaria de la Institución Educativa Villas de San Ignacio, para que el estudiante a partir este modo discursivo fortalezca la producción textual en sus distintos aspectos y niveles.

**5.1.2. Entrevista semiestructurada a las maestras.** Para conocer las estrategias que tienen los docentes de básica primaria sobre la producción escrita a partir del juego didáctico y la descripción, se realizó una entrevista semiestructurada a la Licenciada en lengua castellana y comunicación, profesora del grado 1-2 y a la licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, profesora del grado 3-1. (Ver Anexo 8 Consentimiento). La entrevista semiestructurada está dividida en cuatro categorías cada una con dos preguntas (Anexo 2).

**Tabla 5 Concepción de escritura**

CATEGORÍA	PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	MEMO DESCRIPTIVO	MEMO ANALÍTICO
Concepción de escritura	¿Para usted qué es escribir?	Plasmar el pensamiento	<p>E1:” Poder plasmar por medio de palabras o utilizando signos lo que el estudiante piensa o lo que quiere decir sin utilizar la parte oral es decir plasmarlo en un papel.”</p> <p>E2: “Escribir implica poner en práctica la fluidez y la coherencia de un estudiante para plasmar una idea que tenga de algo, de algún tema, de algo que vio de algo que está escribiendo, pero básicamente es como plasma un niño o una persona lo que está pensando.</p>	<p>Las profesoras coinciden en su respuesta ya que dicen que escribir es plasmar una idea de lo que está pensando el niño o la niña. Según Teodoro Álvarez Angulo<sup>145</sup>, hace hincapié en la relación entre escritura y desarrollo del pensamiento. En la composición, se elaboran significados, se encuentran formas de pensamiento mediante significados de lenguaje y se encuentran formas de lenguaje a través del pensamiento.</p>
	¿Qué géneros discursivos trabaja usted para la producción escrita?	Texto de modo narrativo e informativo	<p>E1: “En la parte discursiva en primaria se trabaja sobre todo lo que es la parte de la noticia, sin embargo, más que discursivo, por lo menos en mi caso, trabajamos más la parte narrativa que corresponde a lo que son cuentos, leyendas y mitos que es lo que de pronto llama más la atención de los niños y logre captar la atención que ellos necesitan para desarrollar este tipo de actividades.”</p>	<p>Las docentes reconocen que los discursos hacen referencia a la oralidad y el trabajo de la escritura lo ubican en el género narrativo por ser atractivo y motivante para iniciar el proceso; al igual la noticia es incluida en sus prácticas. Las respuestas de las docentes demuestran el conocimiento conceptual sobre la tipología textual y la diferencia con los recursos discursivos; sin embargo, no tienen en cuenta otras tipologías que debían ser tratadas en la</p>

			<p>E2: “La palabra géneros discursivos es muy amplia ahí tiene que ver con los tipos de textos que de pronto uno frecuente trabajar con los estudiantes y también pueden estar enfocado a la parte oral y a la parte escrita. Cuando hablamos de discurso podemos enfocarlo a la parte de la oratoria, a la parte de la exposición oral y cuando hablamos de la parte escritura, lo podemos enfocar ya a diferentes tipos de texto que se manejan en el salón, como en los niños de primaria se maneja la noticia, el artículo, ya con los muchachos de bachillerato 10° y 11° se manejan más que todo tipos de textos argumentativos.”</p>	<p>primaria.</p> <p>Según los lineamientos curriculares de Lengua<sup>146</sup>, se da a conocer que la escuela debe ocuparse de trabajar la comprensión y producción de diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético, etcétera; y sus usos en situaciones de comunicación y significación.</p>
--	--	--	---	---

---

<sup>146</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. <  
[http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 26 de junio de 2017]

**Tabla 6 Estrategia de producción escrita**

CATEGORÍA	PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	MEMO DESCRIPTIVO	MEMO ANALÍTICO
Estrategias de producción escrita.	¿Qué estrategias pedagógicas propone para las clases de producción escrita?	Lectura de textos	<p>E1:” Estrategias para producir con los niños es indispensable trabajar textos que sean llamativos en donde hayan muchos personajes como superhéroes, animalitos, fabulas; como le decía todo lo que tiene que ver con la parte narrativa y para que lo puedan plasmar se utilizan estrategias como crear cuentos colectivos en donde se define un personaje que permite que el niño exprese como lo imagina pidiéndole que plasme eso a lo que dijo, que es lo que les cuesta un poco de trabajo porque es más fácil para ellos decirlo verbalmente que de pronto expresarlo en la parte escrita y entonces aquí venimos a trabajar lo que tiene que ver con coherencia y cohesión porque a veces estamos hablando de un tema y resultan con otros y de pronto hacer el abordaje de manera correcta para poder tomar ese otro tema.</p> <p>E2:” La producción escrita, bueno la producción escrita, no podemos olvidar que va de la mano con la parte de lectura. Alguien no puede tener producción escrita sino lee, entonces para mi es indispensable promover la lectura. Yo por lo menos en bachillerato en 10° y en 11° como lo hacía, los muchachos vendían la idea de un libro, el libro que tuviera más votación era el que se leía en el salón de clase.</p>	<p>Las docentes identifican la relación entre los procesos de la lectura y la escritura, tomando como base la primera para crear una composición. También, identifican la motivación y los temas atractivos para detonar el proceso; la importancia de un plan textual para organizar las ideas que se van a desarrollar la composición y el trabajo colectivo en la construcción de ideas.</p> <p>A lo que los lineamientos<sup>147</sup> aportan lo siguiente: Independientemente del modo de proceder en el aula, estas dimensiones teóricas están presentes, siempre que se trate de estudiar literatura, pero el énfasis en una de ellas habrá de definir tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción sobre el arte literario. Se trata de lo que podríamos llamar recreación del texto, en aras de hacer aflorar el efecto estético; en estos casos hallamos un énfasis en la dimensión estética. También los lineamientos dan importancia al estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar que depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Es importante que el docente es quien debe proponer textos a sus estudiantes para su discusión.</p>

<sup>147</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 26 de junio de 2017]

	<p>¿De las estrategias que usted utiliza en las clases, para incrementar la producción escrita de sus estudiantes, cual es la que más motiva a sus estudiantes a realizarla? ¿Recuerda alguna que no le haya funcionado? ¿Cuál?</p>	<p>Creación de historias.</p>	<p>E1: "A partir de un personaje, crear una historia, dejarlos libres para que ellos puedan producir lo que ellos piensan sin embargo ahí pues vuelvo a hacer referencia a que tenemos muchas falencias que corresponde a lo que nombre anteriormente; que ellos a veces están hablando de algo y se salen de ese tema entonces hay que decirles que claro que lo puede hacer y tocar otros temas pero debo mirar cómo voy a hacer ese enlace para que el texto tenga esa coherencia que vaya unido y responda a lo que quiero transmitir.</p> <p>E2: " Si nos enfocamos en la parte de primaria cuando ellos leen un libro lo que más les gusta es por lo menos cambiarle el final a la historia, entonces al cambiarle usted el final a la historia, se le da la oportunidad al niño de desarrollar la creatividad y que ponga en práctica esta producción escrita de la cual se puede mirar desde la forma que es la parte de la ortografía y puntuación hasta el fondo que es de verdad como ellos hacen con coherencia y fluidez la parte de la oración y como forman los párrafos como los dividen y se puede trabajar todo esto a partir de esto.</p>	<p>Las profesoras manejan la literatura de la dimensión estética, a lo que los lineamientos<sup>148</sup> aportan lo siguiente: independientemente del modo de proceder en el aula, estas dimensiones teóricas están presentes, siempre que se trate de estudiar literatura, pero el énfasis en una de ellas habrá de definir tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción sobre el arte literario. Hay quienes abordan la literatura en el aula a partir de un "juego", como invertir el orden de las partes de un poema que le ha "gustado" al estudiante, continuar y "completar" la historia que se narra.</p> <p>La maestra entrevistada como los niños presentan falencias en la falta de unidad temática, ya que no mantiene la unidad de la idea que están expresando, se observa la dificultad en la competencia pragmática o socio cultural ya que según los lineamientos se refiere al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación y se fortalecen a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clase como los modos como se discute o se describe, la función que se le asigna a la escritura y a la lectura y toma de notas.</p>
--	---	-------------------------------	--	--

<sup>148</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 26 de junio de 2017]

**Tabla 7 Concepción de describir**

CATEGORÍA	PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	MEMO DESCRIPTIVO	MEMO ANALÍTICO
Concepción de describir	¿Para usted qué es describir?	La percepción a través de la palabra	<p>E1:” Describir es contar con palabras lo que podemos percibir por medio de los sentidos, detallando cada una de las sensaciones que podemos sentir.</p> <p>E2:” Describir es decir con palabras lo que él ve o lo que percibe de ese hecho que se le esté presentando o de este objeto. Porque la palabra describir también es muy amplia porque usted puede describir desde un gesto a algo que usted este analizando un hecho, un paisaje, un actuar de una persona cosas que pueden ser objetivas o subjetivas.</p>	<p>Las profesoras coinciden en sus respuestas ya que las dos docentes toman los sentidos como el medio para expresar lo que les rodea, esto se relacionan con el concepto de Teodoro Álvarez Angulo<sup>149</sup> quien comparte el siguiente concepto que abarca el proceso a seguir para realizar una descripción. La descripción se basa en la percepción (caos), y en la observación que es global. Aunque su ejercitación, aparte de cuál sea su modalidad (oral, escrita, verbal e icónica, icónica o gestual), requiere poner en juego habilidades cognitivas y lingüísticas, tales como: observar para comprender e identificar, analizar para comprender; y observar y analizar para producir discursos y textos. Todo ello representa que describir es realizar un tránsito desde la observación (percepción global) al análisis.</p>
	¿Por qué cree que es importante la descripción especialmente escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Describir base de la lectura y la escritura.	<p>E1:” En los niños de primaria considero yo que es muy importante porque es el primer acercamiento en empezar a escribir, tomar un objeto o poder mirar una persona o un lugar y poder con palabras contar o decir todo lo que estoy viendo de tal manera, lo que yo les digo la idea es, que la otra persona cuando lee lo que yo escribí pueda imaginarse o pueda mirar, percibir ese objeto tal y como yo lo estoy escribiendo ahí, debo darles la mayor cantidad de características para que esa otra persona se lo imagine tal cual cuando lo lea frente a una imagen muy cercana a lo que yo escribí; entonces la descripción es muy importante porque ayuda a enriquecer en donde también podemos utilizar sinónimos para que se haga un poco más fácil y enriquecedor el trabajo.</p> <p>E2:” Porque es como lo principal que uno hace cuando el niño está aprendiendo leer y a escribir, el empieza es a describir con palabras las cosas que lo rodean y luego si pasa a la parte de la escritura.</p>	<p>Las respuestas de las profesoras son muy acertadas ya que la descripción aparece muy temprano en la vida del niño, está unida en forma frecuente en actividades destinadas a desarrollar las capacidades de observación y de discriminación de imágenes (reconocer un personaje u objeto entre otros, que respondan a determinadas características previamente definidas), como lo comparte Teodoro Álvarez Angulo<sup>150</sup>.</p>

<sup>149</sup> *Ibíd.*, p. 126.

<sup>150</sup> *Ibíd.*, p. 126.

**Tabla 8 Concepción del juego**

CATEGORÍA	PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	MEMO DESCRIPTIVO	MEMO ANALÍTICO
Concepción del juego como estrategia de enseñanza.	¿Qué estrategia utiliza en el desarrollo de sus clases para despertar el interés de los estudiantes?	De la descripción al escribir.	E1:” Parto de las imágenes sobre todos de personajes ya sean Superman, lo que a ellos les gusta o sean animalitos, son como más llamativos para ellos y esto hace que el trabajo se enriquezca. A partir de una imagen uno puede sacar muchas cosas partiendo de la descripción, de ahí se puede sacar muchas cosas, de ahí se puede sacar como se imagina a ese personaje, si quisiera cambiarle algo o que si de pronto esa imagen no le gusto el color que color le pondría y a partir de eso ellos empiezan a crear una serie de ideas en donde después vamos a mirar y descubrir todo eso que tenemos, donde también está de pronto cambiarle el final a un cuento o concretar unas ideas, es decir, que ellos puedan producir; yo pienso que en la parte de la escritura es producción, es decir, lo que el niño tenga y lo que el niño pueda crear y dar nuevas ideas para que genere un texto. Pero pues estamos dando esos pasitos, porque tenemos muchas falencias en la parte de lectura que no me permiten que ellos puedan escribir entonces como va muy relacionado lectura y escritura entonces se va a ver como chistoso; ahora en primaria o aquí en Villas de San Ignacio, personalmente he visto tantas falencias incluso hay unos niños que llegan a Quinto y aun no son capaces de interpretar un texto, entonces obviamente nos va a costar un poquito más escribir porque al	Las maestras aportan en su respuesta que usa la descripción para cambiar ciertos aspectos de una imagen, pero luego habla nuevamente del texto narrativo para cambiar el final de un cuento, hace hincapié en la relación de la lectura con la escritura, pero no menciona una metodología, técnica o estrategia que despierte el interés por las clases. Las profesoras afirman que hay falencias en lectura y en la coherencia y cohesión al escribir. Se reitera la importancia de dar a conocer tanto a docentes como a los estudiantes que existe un proceso para la producción escrita. Así mismo Josette Jolibert <sup>151</sup> , destaca que existen pocos modelos teóricos sobre la producción textual y a su vez todos realizan las siguientes operaciones: la enunciación es el producto de la interacción de dos individuos, (emisor, mensaje, destinatario), está situación social, cuya práctica, permite el desarrollo del lenguaje y a la vez la producción del discurso, conlleva a que los estudiantes, en el desarrollo de esta competencia de comunicación, asignen gran importancia al hecho que existe un destinatario colaborador de sus escritos. En cuanto a la producción de textos, se da importancia al proceso de textualización, en el cual se destacan: la planificación textual, en donde

<sup>151</sup> JOLIBERT, Op. cit., p. 33.

			<p>escribir vuelvo y reitero debemos tener coherencia y cohesión, es decir, que vaya relacionado a lo que estoy escribiendo, que no repitamos palabras y busquemos nuevas palabras para que el proceso se enriquezca entonces es un trabajo arduo en el que sobre todo a la escritura no sabría decir cuál es el factor pero le tienen más rechazo a escribir.</p> <p>E2": Yo creo que para despertar interés en la parte de lectura es importante que el profesor lea, si nosotros como profesores no leemos no le podemos exigir a un estudiante que lea, y un estudiante sabe cuándo el profesor lee y lo otro que es muy importante hacer lectura en voz alta y usted puede hacer lectura en voz alta, y dependiendo como usted enfoque la voz haga la voz de los personajes, a los niños les gusta mucho eso como ir mas a la parte de expresión oral, a ellos les llama la atención eso , usted les dice que creen que pasará la próxima clase usted los puede ir como ten tanto sobre la lectura todos los días un pedacito hasta que ellos despierten el interés por ello.</p>	<p>se debe tener en cuenta el destinatario, el objetivo y la organización que conllevará al texto hacia su forma final. La producción de un texto, que consiste en escribir teniendo en cuenta la conexión, segmentación, los tiempos verbales y la puntuación. Y la relectura, es un distanciamiento de la producción textual, durante o al final del texto para realizar una revisión. A su vez las profesoras emplean la metodología basada en la lectura, que el profesor debe dar ejemplo a los estudiantes a lo cual en los lineamientos da importancia a el estudio riguroso de la literatura en el contexto escolar depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor. Por competencia literaria podemos entender el conocimiento directo de un número significativo de obras; es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas. En principio, esto quiere decir que si el profesor ha leído un repertorio básico de textos puede considerarse que tiene una competencia básica desde la cual proponer textos a sus estudiantes para su discusión.</p>
	<p>¿Qué aportes daría el juego didáctico como estrategia para ayudar a fortalecer la</p>	<p>Aprender a través del juego</p> <p>Motivación</p>	<p>E1:" Yo creo que mucho, partiendo que por ser niños de primaria, el juego es muy importante porque igual a los niños de primaria lo que les gusta, les llama la atención es el juego de que uno traiga juegos, , en donde incluso, hoy les diga ah no vamos a escribir, hacemos juego,</p>	<p>Las maestras en sus respuestas dicen que básicamente a los niños les gusta jugar y es a través de este que los niños pueden aprender todos los conceptos. Teniendo en cuenta que la idea de Juego educativo se le atribuye a Ovide Decroly<sup>152</sup> ya que la</p>

<sup>152</sup>DECROLY y MONCHAMP, Op. cit., p. 184.

	producción escrita?	Estrategia de poco uso.	<p>son niños competitivos, forma parte de las competencias, por grupo, vamos a organizar un texto, por grupos, quien lo va a organizar mejor, que le puedo colocar, les cambiamos el final, todo esto es trabajo pero son tipos de actividades que ayudan a enriquecer, a juegos debe haber muchísimos, nos toca implementar un poco más, porque a los niños les gusta muchísimo, una falencia de los profesores nos enfrascamos en ciertas actividades, en las problemáticas que hay en el colegio además temor en traer una actividad diferente, ya que se teme por el desorden o peleas, se trata de seguir con clase tradicionales, el juego creo yo que es súper importante en las clase, de vez en cuando lo hago pero no en todas las clases y cuando lo hago hay buenos resultados.</p> <p>E2: “Eh... bueno, los niños básicamente les gusta es jugar, sin que se den cuenta ustedes les puede meter el juego como una de las estrategias entonces que busquen palabras desconocidas, por medio de fichas rompecabezas, en español se también se puede utilizar rompecabezas formando palabras y de esas palabras se pueden formar campos semánticos, entonces irle buscando al niño la estrategias de cómo llegarle a él de manera que sea más fácil y por lo menos por medio del juego puede aprender sin darse cuenta.</p>	intención era despertar interés en los niños y jóvenes en la realización de tareas o actividades a través del juego. La atención, la memoria y la comprensión son algunas funciones mentales desarrolladas por los juegos educativos, realizados en el aula (individual o en colectivos), utilizando materiales sencillos cuyo objetivo es el desarrollo de competencias y capacidades.
--	---------------------	-------------------------	---	---

**5.1.2.1 Hallazgos.** La entrevista se realizó a la profesora del grado 1-2, Licenciada en lengua castellana y comunicación y a la profesora del grado 3-1, licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. A continuación, se mencionan las concepciones que tiene las profesoras acerca de la escritura, estrategias de producción escrita, descripción y del juego como estrategia de enseñanza.

El concepto de escritura está relacionado con la acción de plasmar el pensamiento, es representar lo que se piensa a través de la palabra, sin embargo, no se explicita esa relación existente entre el desarrollo del pensamiento y la escritura, ya que esta no es de desarrollo sino solo transcripción o representación.

Es de gran relevancia que, para poder trabajar la producción escrita, esta requiere de la lectura, la comprensión y expresión oral, la cual se adquiere a través de la competencia textual, en el manejo de diferentes tipos de textos y esta depende totalmente de la competencia literaria y crítica del profesor<sup>153</sup>.

Los estudiantes presentan falencias en la capacidad de usar los signos de puntuación y estos dificultan la coherencia y cohesión en los enunciados y a los textos, debido a que los maestros solo afloran el efecto estético de los textos, pero en forma oral, a lo que los lineamientos<sup>154</sup> de lengua llaman dimensión estética, olvidando las diferentes fases que son básicas para la producción escrita.

Aunque la escritura constituye la invención más grande de la historia de la humanidad, su proceso es complejo ya que encierra la escritura de distintos géneros. En las aulas de primaria sólo se trabajan lo narrativo y lo informativo, por lo que es claro que los docentes deben trabajar los diferentes géneros discursivos, como es el caso de los planteados en los lineamientos de Lengua, donde se dan a conocer diferentes tipos de textos con sus características, que favorecen la

---

<sup>153</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 31 de octubre de 2017]

<sup>154</sup> *Ibíd.*

reflexión de los estudiantes y a su vez contribuyen a la interiorización y al logro progresivo de la autonomía en la producción escrita de estos.

La descripción es muy frecuente en la vida social, en el colegio, en la formación e investigación. Las profesoras parten de la importancia de los sentidos para dar el concepto de la descripción, ya que esta aparece muy temprano en la vida del niño y es a partir de ella que puede desarrollar sus capacidades de observación, análisis y explicación necesarias para el ejercicio de las habilidades comunicativas básicas para su desarrollo, pero no la trabajan ni tienen en cuenta todos los beneficios relacionadas con esta.

En la institución las profesoras manejan la descripción oral de láminas como estrategia de enseñanza en las clases y parten de que el juego es de gran importancia para los niños, y que es a través de él, que los estudiantes aprenden sin darse cuenta, pero no los utilizan en su cotidianidad sino en forma esporádica, olvidando que la vida de los escolares e incluso de los adultos es el juego y es a través de él que se obtiene los mejores recuerdos del aprendizaje.

## **5.2. FASE II**

### **5.2.1 Planificación**

#### **5.2.1.1 Descripción de la propuesta de desarrollo de la Secuencia didáctica.**

La secuencia didáctica (ver Anexo 10) se planteó con el objetivo de fortalecer la producción textual en los estudiantes, debido a los bajos resultados que se venían presentando en el desarrollo de las Pruebas Saber, aspecto que se evidenció al aplicar y evaluar la prueba diagnóstica. Esta arrojó un nivel mínimo en la producción de un texto escrito basado en la descripción, tanto en la competencia pragmática como en la semántica y sintáctica.

A su vez se indagaron las estrategias que tienen los docentes sobre la producción escrita. Los tópicos más relevantes fueron las falencias que tienen las maestras en cuanto a la producción textual y la importancia que tiene tanto la descripción como el juego en la vida de los niños. A partir de esto, se diseñó una secuencia que buscó mejorar la producción textual del texto descriptivo a través del juego didáctico como estrategia. En las sesiones se integraron actividades que atendieron no solo el proceso individual del aprendizaje, sino los intereses de los estudiantes, mediante una metodología activa y participativa<sup>155</sup> que fortaleció la escritura en un trabajo colaborativo donde se generaron ambientes que posibilitaron el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, la secuencia didáctica que se diseñó en la propuesta de investigación se desarrolló en cinco momentos de aprendizaje: conflicto cognitivo, elaboración e introducción de conceptos, procedimiento y análisis, estructuración del conocimiento, expresión y aplicación y evaluación. A continuación, se presenta la secuencia didáctica:

---

<sup>155</sup> ÁLVAREZ, Op. cit., p. 92.

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**PRACTICA PEDAGÓGICA  
SEGUNDO SEMESTRE  
SECUENCIA DIDÁCTICA**

**Institución Educativa Villas de San Ignacio  
Lengua castellana**

**Nombre de la secuencia: Desarrollando ando mi producción textual**

**Grado: Tercero**

**Tiempo de inicio: agosto 23 de 2017**

**Tiempo de finalización: noviembre 30 de 2017**

**JUSTIFICACIÓN:**

Esta propuesta de investigación, cuyo objetivo es desarrollar la producción textual en los estudiantes de tercero primaria, se llevará a cabo a través de una secuencia didáctica, donde la práctica de la escritura reflejará diversos usos sociales, es decir, reproducir en el aula las condiciones de escritura que se producen fuera de ella. A su vez Felisa Barreto Pinzón, en su libro Lengua escrita en el aula, menciona que la lengua escrita, cuando es objeto de conocimiento debe relacionarse con el contexto socio cultural en el cual se produce, ya que la lengua es parte importante en la construcción de los saberes y a su vez, el lenguaje es una herramienta que el ser humano utiliza para dar sentido al mundo que lo rodea.

Por lo anterior, es necesario que los estudiantes, a través de las habilidades comunicativas, logren desarrollar su competencia textual y sean capaces de comprender todo escrito que llegue a sus manos. Que los estudiantes logren de manera eficaz el aprendizaje de la escritura, produciendo textos donde expresen conocimientos, sentimientos, ideas y emociones y a su vez conozcan, valoren y aprecien la diversidad lingüística.

## ESTÁNDARES DE LENGUA

### Producción textual

Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.

- Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.
- Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.
- Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras.
- Elaboro un plan para organizar mis ideas.
- Desarrollo un plan textual para la producción de un texto descriptivo.
- Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana

### Comprensión textual

Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.

- Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.
- Identifico la silueta o el formato de los textos que leo.
- Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.

### Objeto de aprendizaje:

Habilidades comunicativas

La lectura

La escritura

Tipos de texto

La descripción

Tipos de descripción

Procesos cognitivos de la escritura

**Competencia(s):**

**Competencia gramatical:** referida al dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en diversos niveles: Fonético- fonológico, morfosintáctico y léxico.

**Competencia textual o discursiva:** se referida a los conocimientos y técnicas necesarias para organizar la información en un texto concreto logrando un discurso coherente y estructurado o construir el sentido de un texto.

**Competencia sociocultural:** Referida al dominio de la adecuación del lenguaje a la situación comunicativa

**Competencia Pragmática:** relacionada con los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para lograr la eficacia en la comunicación.

**Competencia Enciclopédica** referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.

**Contenidos (solo se plantea de manera general en todo lo planteado para la secuencia)**

<b>Conceptual (solo los conceptos)</b>	<b>Procedimentales (enunciados)</b>	<b>Actitudinal (enunciados)</b>
<p>Reconoce la descripción como un modo discursivo con una estructura y elementos propios.</p> <p>Identifica las características de la descripción.</p> <p>Interpreta ilustraciones e imágenes de acuerdo con el texto visto.</p> <p>Identifica y describe de forma oral personajes, animales, objetos, lugares.</p> <p>Conocer el funcionamiento y la dinámica de los diferentes juegos educativos</p>	<p>Describe de manera escrita láminas sencillas.</p> <p>Escribe descriptivamente sobre personajes de su entorno social</p> <p>Aplica en el aula los juegos educativos.</p> <p>Elabora el juego ¿Quién soy yo? sobre la descripción.</p> <p>Realiza las actividades de los juegos y afirma los conocimientos enseñados</p>	<p>Expresa sus ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.</p> <p>Demuestra una actitud responsable a través del respeto, buenos modales, presentación personal, puntualidad y organización en sus trabajos.</p>

## SECUENCIA DE ACTIVIDADES

MOMENTO DE APRENDIZAJE	OBJETIVOS DEL PROFESOR	TIEMPO	ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES	RECURSOS	TIPO DE EVALUACIÓN
1. <b>EXPLORACIÓN CONFLICTO COGNITIVO</b>	<p>Fortalecer la identidad del estudiante desde la vivencia de una experiencia de esparcimiento con jugadores de futbol de la ciudad de Bucaramanga, con el fin de acercar a los estudiantes, a los procesos de escritura.</p> <p>Promover el trabajo colaborativo como medio para alcanzar metas.</p>	4 Horas	<p><b>SESIÓN N°1</b> <b>Una visita inesperada</b> <b>Estrategia # 1:</b> Presentación de tres videos de corta duración sobre el futbol colombiano, el primero sobre la historia del futbol, el segundo sobre las reglas del futbol y otro con los 10 mejores goles de la historia de Colombia. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=w6q3At7SScs">https://www.youtube.com/watch?v=w6q3At7SScs</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MZqlZ7sVHQY">https://www.youtube.com/watch?v=MZqlZ7sVHQY</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2sngN2NcKil">https://www.youtube.com/watch?v=2sngN2NcKil</a></p> <p><b>Estrategia # 2:</b> Visita de los niños y niñas al estadio, presentación y diálogo con cada jugador del equipo de Atlético Bucaramanga</p> <p><b>Estrategia #3:</b> Cada niño llenará un cuestionario de observación, base e inicio del texto descriptivo (ver anexo 11). A través del cuestionario el educando completará la descripción de uno de los jugadores, y a la vez se conocerá que presaberes, tienen los estudiantes sobre este tema.</p>	<p>Fotografías de personajes del Atlético Bucaramanga</p> <p>Transporte Estadio</p> <p>Refrigerio</p> <p>Carné del seguro estudiantil. Permiso de los padres y/o acudiente.</p> <p>Cámara</p>	<p>Evaluar la participación y respetuosa en cada una de las actividades de la salida.</p> <p>Actitud y disposición durante las actividades.</p> <p>Normas de comportamiento en la salida</p> <p>Identificación de los elementos claves de los pasos de la descripción</p>
2. <b>ELABORACIÓN INTRODUCCIÓN DE</b>	Relacionar las habilidades comunicativas, mediante	2 Horas	<p><b>SESIÓN N°2</b> <b>Jugando voy aprendiendo</b> <b>Estrategia</b> Las habilidades comunicativas, se</p>	Tarjetas de frases	Evaluar la participación respetuosa en el juego el teléfono roto

<p><b>CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS</b></p>	<p>ejercicios de lectura y escritura basados en la competencia afectiva para que los estudiantes mejoren su producción textual y su percepción sobre sí.</p>		<p>trabajarán a través de dos juegos, el teléfono roto, (frases de autoestima) (ver anexo 12) donde se utilizarán el habla y la escucha, y el juego el mural de sentimientos, donde cada estudiante sacará una tarjeta que contiene una pregunta, la cual debe responderla ¿Cómo te sientes hoy, Cual es el motivo?, (ver anexo 13) esta respuesta, la debe escribir en el Mural de sentimientos. (ver anexo 14)</p>	<p>Tarjetas de pregunta</p> <p>Mural de sentimientos</p>	<p>Interés y motivación en la elaboración de la ficha del mural</p>
	<p>Organizar las ideas de un texto descriptivo a partir de sus saberes previos.</p> <p>Involucrar a los estudiantes en la descripción teniendo en cuenta las características del modo discursivo.</p>	<p>2 Horas</p>	<p><b>SESIÓN N°3</b>  <b>Estrategia#1</b>  <b>Aprendiendo ando</b>  Para iniciar la actividad, la docente plantea el juego STOP, la maestra a cada estudiante entrega un texto el cual está dividido en 4 partes, los educandos lo leen, analizan y lo organizan, quien arme primero el texto descriptivo dirá en voz alta stop. (ver anexo 15). Este juego con el fin de conducir a los estudiantes al texto descriptivo. La docente presentará y leerá el texto descriptivo enviado por María. (Ver anexo 16) luego se les solicitará a los estudiantes que realicen una ficha donde se realizara las fases de prelectura, lectura y post lectura. Además, realizarán una ficha descriptiva. (ver anexo 17)</p> <p><b>Estrategia#2</b>  <b>Jugando a la lotería, pongo en marcha la descripción.</b>  En esta estrategia, la docente compartirá</p>	<p>Hojas, texto recortado por partes, colbón</p> <p>Texto instructivo transcrito en tamaño grande.</p>	<p>Participación atención y respeto a las normas del juego.</p> <p>Autoevaluación en la formación del texto entregado por partes.</p> <p>Disposición y actitud en las actividades.</p>

			<p>los aspectos relacionados con el concepto y pasos de la descripción, además cuatro textos descriptivos de personajes conocidos por ellos como Blancanieves, Cenicienta, Pinocho y Woody. A cada niño se le entregaba un cartón con dos personajes y dos aspectos centrales de la descripción, la docente tenía los mismos aspectos relacionados con la descripción en cartas pequeñas, estas cartas eran escogidas aleatoriamente y cada vez que se extraía una carta del montón, se leía la pregunta o el texto del personaje, los educandos debían responder a la pregunta o descubrir el personaje según la carta extraída, los estudiantes debían taparla en sus cartones si la tenían; el ganador era quien primero obtuviera las fichas de su cartón. (Ver anexo 18)</p> <p>Los cartones de los estudiantes tenían los siguientes aspectos relacionados con la descripción;</p> <p>¿Qué es la descripción?  ¿Qué tipos de descripción conocen?  ¿Cuáles son las partes que debe presentar la descripción de una persona?</p> <p>¿Cuál es la función de la descripción?  Lectura del texto descriptivo de los personajes anteriores.</p>	Lotería.	<p>Identificación de aspectos relevantes de la descripción</p> <p>Respeto por las opiniones de los demás.</p> <p>Interés y motivación hacia el desarrollo de las actividades.</p> <p>Disposición e interés de los niños en las actividades.</p>
	Clasificar la información de los tres momentos del	2 horas	<p><b>SESIÓN N°4</b>  <b>Jugando con el caramelo sorpresa.</b>  <b>Estrategia #1 Endulzando mis saberes pongo en práctica los tres momentos de</b></p>		Autoevaluación en la construcción del texto

	<p>texto descriptivo a través de un esbozo.</p>	<p><b>la descripción.</b>  La profesora le entrego a cada estudiante un caramelo gigante en el cual cada estudiante encontraba un texto dividido por partes, lo debía leer, analizar y organizar, según los aspectos del texto descriptivo. Esta actividad para recordar y afianzar los aspectos más relevantes del texto descriptivo. (ver anexo 19)</p> <p><b>Estrategia #2</b>  Presentación del video de Blancanieves. A través de preguntas dirigidas por la maestra sobre lo visto en el video, los niños elaboran los pasos de la descripción de Blancanieves.  Luego la docente presenta la superestructura del texto descriptivo de Blancanieves.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=95ql-vpXix0">https://www.youtube.com/watch?v=95ql-vpXix0</a><sup>156</sup></p> <p>A partir de esto, los estudiantes trabajan en un esbozo, los tres momentos del texto descriptivo: Introducción, descripción y cierre. (ver anexo 20)</p>	<p>Caramelo sorpresa.</p> <p>Video Beam y portátil</p> <p>Video.</p> <p>Texto instructivo transcrito en letra grande</p>	<p>Participación en clase</p> <p>Desarrollo de actividades planteadas</p> <p>Respeto por las opiniones de los demás</p> <p>Identificación de los elementos claves de los pasos del momento de la descripción.</p>
--	---	---	--	---

---

<sup>156</sup> YOUTUBE. *Blancanieves y sus 7 enanitos cuento infantil en español [en línea].*  
<<https://www.youtube.com/watch?v=95ql-vpXix0>> [citado en 20 de septiembre de 2017]

## 5.2.2. Análisis de resultados

**5.2.2.2. Desarrollo de la secuencia.** El proyecto que se desarrolló con los educandos de tercero tres se tituló “Desarrollando Ando mi producción textual”, una secuencia para fortalecer la producción textual en los estudiantes de tercer grado de una institución de carácter público en Bucaramanga. Este proyecto buscaba el desarrollo de la producción escrita, por medio del juego didáctico y la descripción, por parte de los estudiantes durante el trabajo de investigación.

En la fase diagnóstica, se pudo evidenciar la gran dificultad, a nivel de producción de textos, cuando se les solicitó a los estudiantes que elaboraran un texto descriptivo acerca de su abuelita. Los problemas que se analizaron fueron el no tener concordancia en género, número, tiempo y persona; no usaron adjetivos ni comparaciones aspectos de gran relevancia en los textos descriptivos; los elementos gramaticales y ortográficos se manejaron pocas veces en la relación de oraciones o proposiciones, mediante el uso de éstos con función lógica y clara; los textos no respondían a la intencionalidad comunicativa requerida; no contaban con una superestructura y ni el tipo de texto atendió la necesidad comunicativa. Aunque los educandos reconocieron que debían describir a su abuelita, difícilmente pudieron reconocer su estructura (Introducción, descripción y cierre).

Por tal motivo, se planteó una secuencia didáctica, conformada por 11 sesiones, con una duración de 22 horas, dirigida a fortalecer la producción de textos descriptivos, a través del juego didáctico como estrategia. Las sesiones de aprendizaje serán analizadas, teniendo como referencia la información recolectada en la observación participante y registrada mediante el diario de campo y las grabaciones en audio y video. Además, estas sesiones se agruparon, teniendo en cuenta los cinco momentos de aprendizaje de la secuencia didáctica: conflicto cognitivo, elaboración e introducción de conceptos, procedimiento y análisis, estructuración del conocimiento, expresión y aplicación y evaluación.

En el momento de aprendizaje y exploración conflicto cognitivo se dio inicio a la primera sesión titulada: “Una visita inesperada”, la cual comenzó con una situación significativa o una actividad detonante de gran importancia, que pretendía activar la producción textual de los estudiantes. Esta tuvo una duración de cuatro horas y tenía como objetivo fortalecer la identidad del estudiante, desde la vivencia de una experiencia de esparcimiento con jugadores de fútbol de la ciudad de Bucaramanga, con el fin de acercar a los estudiantes, a los procesos de escritura y promover el trabajo colaborativo como medio para alcanzar metas.

Para conseguir los objetivos trazados para esta parte de la secuencia, la actividad de apertura inició con la proyección de tres videos de corta duración sobre el fútbol colombiano; el primero, sobre la historia del fútbol; el segundo, sobre las reglas del fútbol y otro, con los 10 mejores goles de la historia de Colombia; a través de preguntas, dadas por la maestra: “¿Cómo creen ustedes que nuestro equipo de fútbol de Colombia ha logrado el éxito?, ¿Cómo creen que los jugadores han alcanzado estos goles que acaban de ver?”, se buscó cuestionar a los estudiantes, sobre el proceso que deben realizar los jugadores del equipo de Colombia para lograr las metas que se proponen. Por parte de los estudiantes, las respuestas fueron: K11P: “Trabajar en grupo y con amor” y M13N: “Con disciplina; otro, practicando todos los días”

Un aspecto que da respuesta al segundo objetivo propuesto de esta sesión es que los niños, además, observaron la práctica o calentamiento que hacen los jugadores del Atlético Bucaramanga para, luego, jugar; ante esto, la estudiante I9R dice: “trabajan en equipo”. Acto seguido, el niño J10Q le responde: “para poder lograr las metas”.

A través del aprendizaje colaborativo se generan ambientes que posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además el logro de metas se da en cooperación con otros.<sup>157</sup>

Luego, los estudiantes se reunieron con los jugadores y practicaron las cuatro habilidades comunicativas con los integrantes del Atlético Bucaramanga, captando aspectos que fueron solicitados para completar el cuestionario que favorecía la observación, base e inicio para llevar a cabo el proyecto. Según Teodoro Álvarez Angulo<sup>158</sup>, parte de que la enseñanza de la descripción se centra en guiar la observación, mediante la aplicación de cuestionarios que ayuden e inicien la descripción, tanto oral como escrita de los estudiantes, es decir, los estudiantes utilizaron el cuestionario para escribir lo que preguntaron, observaron y escucharon de cada jugador. Los estudiantes representaron, a través del cuestionario, el dominio de la unidad lingüística mínima que es el uso de palabras o frases sueltas, pero respondieron a la situación comunicativa que se les planteó. (ver Anexo 11).

En el momento de aprendizaje, denominado “Elaboración, introducción de conceptos, procedimientos y análisis”, se utilizaron tres sesiones (2, 3 y 4) de dos horas cada una. La segunda sesión se tituló “Jugando, voy aprendiendo”; esta tiene como objetivo relacionar las habilidades comunicativas, mediante ejercicios de lectura y escritura, basados en la competencia afectiva para que los estudiantes mejoren su producción textual y su percepción sobre sí.

La profesora inició la sesión con la dirección del juego Tingo, Tingo, Tango; cuando se decía la palabra “tango”, al niño que le quedara el balón, debía leer una tarjeta en silencio (ver Anexo 13); luego, compartirla al oído y al final, el último niño

---

<sup>157</sup> COLOMBIA APRENDE. Aprendizaje Colaborativo/Cooperativo. EN: [en línea] (2014). <[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf) [citado en 11 de febrero de 2018]

<sup>158</sup>ÁLVAREZ, Op. cit., pp. 110-111.

expresaba lo que escuchó; esto se realizó con el fin de practicar las habilidades comunicativas, las cuales son la base del ser humano.

Durante este ejercicio, el estudiante O15L inició el juego; al finalizar, Q17J dijo: “soy inteligente, no lo sé”, a lo cual el estudiante O15L afirmó: “era, eres inteligente y yo lo sé”.

El juego del teléfono roto presentó algunas dificultades en cuanto a la parte de escucha y habla. Los niños F6U y U21F no lograron comprender lo que expresó la niña I9R. Después de esto, la profesora realizó una pausa activa y luego escogió al niño U21F; como resultado, los niños observaron y pusieron más atención. El estudiante A1Z dijo: “Yo te quiero, yo te quiero”. Ante esto, la profesora señaló: “Escuchamos al niño”. Acto seguido, U21F manifestó: “Te quiero, te quiero, te quiero mucho”. Como forma de verificar la apropiación de esta actividad, la profesora preguntó: “¿Cómo se sintió en la actividad?” y el estudiante I9R expresó que “Felicidad”. Por otro lado, O15L comentó que “sentí tristeza, porque decían en el juego lo que no era”.

Después, la profesora realizó la siguiente actividad, en la cual le entregó una hoja con dos preguntas a cada niño, para que las respondieran: ¿Cómo te sientes hoy? ¿Cuál es el motivo? (ver Anexo 14). Adicional a esto, la docente expresó que “El que quiera compartir, lo hará leyendo en voz alta” y solicitó que todos los estudiantes escucharan al niño. Entre las intervenciones de los niños, F6U señaló que “estoy feliz porque estoy aprendiendo sobre los sentimientos”. H8S dijo que “estoy feliz por jugar al teléfono roto en el salón de clase”. E5V expresó que “Me siento feliz, alegre y contenta y me da felicidad. Porque hoy jugamos con todos mis compañeros y con mi profesora por eso estoy feliz”. X24C comentó que “Me siento muy contenta, emocionada, súper contenta y feliz porque juego con mis amigos y nos divertimos mucho jugando al teléfono roto. El motivo, según la

estudiante, es “Felicidad de participar con mis amigos y mi profesora y la pasamos chévere y muy divertido con la profesora”.

En esta actividad de la sesión 1 se cumplió el objetivo, debido a que los estudiantes hicieron uso de las habilidades comunicativas en el aula de clase. Según Cassany<sup>159</sup>, las cuatro habilidades lingüísticas básicas (receptivas/productivas y orales /escritas) son destrezas o habilidades que se integran en cada situación comunicativa. Resaltando que la expresión escrita es una destreza compuesta que incluye entre sus procesos compositivos el resto de las habilidades verbales.

En la sesión 3 titulada, “Aprendiendo ando” y “Jugando a la lotería” y en la 4, titulada “Jugando con el caramelo sorpresa, pongo en práctica la descripción”, se continuó trabajando en lo concerniente con la elaboración e introducción de conceptos. Partiendo del juego, se puso a prueba los presaberes de los estudiantes, en cuanto a la organización de un texto descriptivo, con el fin de que los educandos empezaran a reflexionar sobre la creación de este tipo de texto. Durante este proceso, U21F fue el primer niño que formó el texto descriptivo. Por su parte, O15L presentó dificultad para armarlo; E5V tuvo dificultad, al igual que M13N; la niña K11P lo formó sola y de una manera correcta. (ver Anexo 15).

Luego, la profesora presentó el texto completo y desarrolló unas preguntas relacionadas con el texto; una de ellas fue leída por la docente a cargo, quien preguntó: “¿De qué tratará ese texto?” o “¿A quién nos presenta María?”. Al unísono, los niños respondieron: “de Sara”. Acto seguido, la profesora preguntó: “Y, ¿quién es Sara?”. Z26A contestó “la compañera y amiga de María”. Por su parte, U21F respondió “es una descripción de todo lo que ella hace”. D4W interrumpió y dijo: “ahí está lo que le hicimos a los jugadores, que, si les gusta

---

<sup>159</sup> CASSANY, Op. cit., p. 24.

jugar fútbol, el pelo es rubio, los ojos son color verde. A manera de conclusión, J10Q mencionó que “Los describimos”.

Lo realizado por los estudiantes D4W y J10Q demuestra que el aprendizaje significativo se produce cuando el educando relaciona, de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos.<sup>160</sup>

La profesora, junto con los estudiantes, hizo una lectura del texto descriptivo (ver Anexo 15); luego, preguntó “¿Que nos enseñaría María con este texto?”. Ante este interrogante, el niño U21F dijo: “A describir, aprender a describir”. Adicional a esto, la docente solicitó a los estudiantes que realizaran una ficha descriptiva del texto leído. (ver Anexo 17)

En la sesión 4 los educandos realizaron un esbozo, a través del cual trabajaron los tres momentos de la descripción (ver Anexo 20). La profesora hizo hincapié en los tres momentos, la Introducción: ¿A quién vamos a describir? Ante esta pregunta, J10Q expresó: “A Blancanieves”. En el segundo momento, la Descripción, la docente preguntó: “¿Qué tenemos en cuenta en la descripción?”. El estudiante H8S señaló: “Característica física”. Por su parte, B2Y respondió “Qué le gusta hacer, característica de la personalidad”.

En estas sesiones, los niños reafirmaron el concepto de la descripción y en la ficha descriptiva respondieron a las preguntas, de manera clara, pero se presentaron problemas en la parte semántica y sintáctica de la oración; pocas veces usan los elementos gramaticales y ortográficos. Producen, al menos, una proposición y no utilizan elementos ortográficos ni gramaticales.

---

<sup>160</sup> DIAZ BARRIGA y HERNÁNDEZ ROJAS, Op. cit., p. 22.

En el momento de estructuración del conocimiento, los estudiantes adquirieron información relevante sobre el texto descriptivo y, además, se logró orientar a los estudiantes en el proceso de producción escrita, a través de las descripciones.

En la sesión 5 titulada “Desarrollando mi proceso escritor - Entrando al mundo de la descripción” y la sesión 6, titulada “Jugando a Concéntrate, voy aprendiendo”, el objetivo era orientar a los educandos en el uso de los adjetivos y de la comparación; la docente hizo una retroalimentación de los conceptos de la sesión anterior, para entrelazar los temas motivo de estudio: los adjetivos y la comparación; los educandos realizaron la ficha (ver Anexo 21), la cual debían completarla, según los adjetivos escuchados y realizar su dibujo correspondiente. En este proceso se destacó el comentario del estudiante U21F, quien señaló que “Los adjetivos nos ayudan a descubrir el personaje, cómo son las personas, animales, cosas y lugares”.

Luego, la profesora hizo hincapié en los adjetivos que tiene Cenicienta y los niños respondieron: G7T: “azules”, C3X: “suaves” y M13N: “alta”.

La profesora presentó los textos descriptivos de Cenicienta y Pinocho, los cuales estaban incompletos, ya que faltan los adjetivos; la docente entregó a algunos niños los adjetivos faltantes de los textos. Los educandos tenían que leerlos y observar su género y número, ya que debían colocarlos en el texto correspondiente a Cenicienta o Pinocho.

En la sesión 6, la docente retroalimentó los conceptos abordados en la sesión anterior; los educandos observaron una lámina que contenía diferentes objetos por parejas; para ello, los estudiantes, organizados en grupos de a tres, debían utilizar la observación, el análisis para encontrar el adjetivo correcto y que sirviera para ambos objetos; luego, a partir de esto debían elaborar oraciones, usando la comparación (ver Anexo 20). La profesora se dirigió a los diferentes grupos y

encontró que los niños interiorizaron muy bien el concepto de adjetivos. Ella preguntó “¿Qué es esto?” y los estudiantes Y25B y F6U dijeron: “Musculoso y fuerte”. Acto seguido, la docente preguntó: “¿Qué adjetivo descubrieron? Al respecto, O15L y G7T expresaron: “Brillante”. L12O, S19H y I9R, “Veloz”; Q17J y P16K, “Suave”; N14M y H8S, “Dura”; finalmente, los estudiantes E5v, T20G y C3X señalaron “Azules”.

La mayoría de los niños manejaron el concepto de adjetivo y comparación con gran facilidad, pero los educandos M13N, R18I, N14M presentaron dudas en la observación y búsqueda del adjetivo.

En la sesión 7, titulada “El balón preguntón. Tingo, Tingo, Tango” y en la sesión 8, “*Fashions* de balones” que buscaban orientar a los estudiantes en el proceso de producción escrita, a través de las descripciones, llevó a que los estudiantes participaran, escribieran y dieran inicio a la primera fase de la producción textual, la Planificación, ya que ellos respondieron a través de este juego preguntas que los llevarían a empezar a escribir, identificar su intención al escribir, a decidir cuál será su lector, a descubrir su actividad u oficio y a identificar el tema de su trabajo de producción textual. En otras palabras, la primera etapa del proceso de producción textual tiene que ver con la planificación textual, que consiste en entrar a considerar al destinatario, al objetivo de la comunicación y a la organización del texto, antes de comenzar a escribir.

En esta fase de la planificación, los estudiantes realizaron un esbozo (ver Anexo 19) en el que escribieron las ideas desarrolladas en el cuestionario realizado a los jugadores del Atlético Bucaramanga.

Los estudiantes iniciaron el proceso escritor, reflejando y reproduciendo en el salón lo que se realizó en la salida; para ellos fue una experiencia significativa, que logró despertar un interés por algo que sucedió fuera del aula; algo de gran

relevancia, es que los estudiantes no van a escribir para el docente, sino para otro destinatario, en este caso, el jugador escogido por ellos, lo cual permitió generar en los niños una preocupación por que se entienda lo escrito y por la presentación del texto. Los estudiantes, en esta sesión, mostraron una actitud positiva; participaron, lo que produjo interés por seguir adelante con su proceso de enseñanza aprendizaje.

Los estudiantes observaron los borradores de los compañeros e iniciaron la revisión, parte del proceso de producción textual; el trabajo en equipo es fundamental, ya que ellos iniciaron la comparación entre determinados segmentos del texto (palabras, frases, oraciones y párrafos) y compartían entre ellos los errores o aciertos que encontraban en cada texto. Los estudiantes lograron identificar que en los borradores se pueden añadir y aclarar palabras e ideas (ver Anexo 30).

La evaluación de la revisión del texto descriptivo dio como resultado que los textos, en relación con la intención comunicativa, 13 se ubican en insuficiente; 10, en mínimo y 3, en satisfactorio, ya que identificaron los momentos del texto descriptivo y elaboraron una proposición con el uso correcto de la concordancia. Además, en la construcción de proposiciones, utilizaron algunos recursos explícitos para segmentar, como a través de un espacio y el cambio de un renglón. En esta competencia, la progresión temática, también predominó, es decir, el producir más de una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto. Los elementos gramaticales y ortográficos, en la creación del texto descriptivo, evidenció que manejan, muy pocas veces, las relaciones entre oraciones mediante el uso de éstos con función lógica y clara. A su vez, no usan la comparación de figura útil en la gramática de la descripción.

Durante la clase, se observó que 3 estudiantes emplearon la superestructura, aquella que Jolibert<sup>161</sup> la denomina en dos aspectos de un texto, su silueta y la dinámica interna. La silueta es la distribución espacial y los bloques de texto que la conforman y por dinámica interna se refiere a tres aspectos: la iniciación del texto, su cierre y, a lo largo de toda su extensión, su lógica de organización.

En el *Fashions*, la revisión se hizo desde una consideración semántica letra, sílaba, palabra, frase u oración; en algunos textos, los educandos lo realizaron en forma individual. Otros, en pareja y otros, en grupo; se observó que cuando se hizo la revisión en colaboración se alcanzaron mayores logros que cuando se realizó de manera individual.<sup>162</sup> La mediación del maestro es de gran importancia, ya que es el maestro quien destina tiempos para ayudar al estudiante; al inicio el maestro aporta más, pero luego que el estudiante avanza en la capacitación, la guía del maestro es menor.

Esto se pudo evidenciar en este aparte del diario de campo (ver Anexo 33) de la sesión correspondiente. Al respecto, el estudiante G7T dijo “Aquí no supieron escribir la palabra descripción”. Por su parte, U21F dijo que “El niño escribió dos veces la misma palabra”. Finalmente, I9R manifestó que “Lo mismo encontré yo, Bucaramanga, Bucaramanga” y la niña Z26A destacó que “Encontró un error de escritura, estatua por estatura, encontró la c por la r”.

Luego de revisar los borradores de sus compañeros, se inició la revisión de su escrito y, posteriormente, la reescritura del texto.

Es de resaltar que los estudiantes mostraron compromiso y responsabilidad en el desarrollo de la actividad; durante el juego de dados su participación se vio

---

<sup>161</sup> JOLIBERT, Op. cit., p. 34.

<sup>162</sup> CONEXIONES. Aprendizaje colaborativo/cooperativo. [en línea]. < [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf) > [citado en 27 de marzo de 2018].

reflejada en la actitud que asumían al realizar el lanzamiento de los dados como el proceso de revisión de su texto descriptivo. Un aspecto de gran importancia debido a la complejidad del proceso de la revisión es que, en los primeros pasos de este proceso, los docentes les proporcionen a los estudiantes una rúbrica<sup>163</sup> (ver Anexo 29) que faciliten el diagnóstico y la actuación sobre el texto para mejorarlo.

A través del juego de dados y teniendo como guía la rejilla (ver Anexo 28) para la evaluación del borrador, los niños iniciaron el proceso de la revisión como la lectura para identificar y resolver problemas textuales como faltas ortográficas, faltas gramaticales, desorganización) y reunieron las propiedades que hacen diferente un texto de otro.

Los estudiantes mostraron compromiso y responsabilidad en el desarrollo de la actividad; durante el juego de dados, su participación se vio reflejada en la actitud que asumieron al realizar el lanzamiento de los dados, como en el proceso de revisión de su texto descriptivo. Al respecto, algunas respuestas de los estudiantes fueron: Y25B: “No me gusta, no entiendo lo que escribí. Le gusta jugar y es respeto no es respeto sino respetuoso”. H8S dijo: “Profesora, aquí hay una palabra repetida; la voy a tachar”. U21F expresó: “Tachamos lo que está mal y escribimos ¿Cómo debería quedar la oración?”. Ante este interrogante, la docente respondió que “Es hora de que lean una oración”. M13N leyó la oración: “Él quiso ser veterinario; no pudo serlo, porque estaba jugando en el Atlético Bucaramanga.” F6U leyó su oración: “Él quiso ser abogado, pero no pudo”. Con maestría, la docente condujo al estudiante a descubrir “¿Cuál es el error?”. Ante esta pregunta, F6U expresó: “Puso la o por la u”.

---

<sup>163</sup> 7 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado el 1 de noviembre de 2017]

Más adelante, la profesora escogió a G7T y a N14M para que lanzaran los dados. La docente señaló “Nivel gramática y léxico y el otro dado, número 2 “. Acto seguido, ella expresó que “¿Usaste la coma en la enumeración o en la descripción?” y G7T respondió “En la enumeración”.

Un aspecto relevante es que los docentes ejerciten el proceso de la revisión, ya que suele ser común pedirles a los estudiantes que realicen textos sin exigir el borrador correspondiente; se le pide el texto rápido y bien redactado a lo que los estudiantes no les dan la importancia a los borradores realizados para llegar a lo exigido por los docentes. Se revisa no solo al final del texto, sino también cuando se planifica y se redacta, es decir, antes de empezar a escribir, durante la redacción y en el paso del borrador al texto definitivo.

Los estudiantes practicaron el proceso de releer, reinterpretar, reflexionar sobre lo escrito e iniciaron su nuevo borrador, teniendo en cuenta los desaciertos encontrados. (ver Anexo 30)

En el momento de la expresión y aplicación se dieron a conocer la sesión 9, titulada “Editando un texto descriptivo” y la sesión 10, “Este es su retrato”, que buscaban producir un texto descriptivo, teniendo en cuenta las características del género discursivo.

En esta sesión, también cabe destacar que, después de escribir los estudiantes su borrador, la profesora los motivó a releer el borrador con la finalidad de localizar aciertos para destacarlos y errores para resolverlos e ir consignando las modificaciones que han de llevar a cabo para mejorar el texto.

La mediación de la profesora se observó, ya que destinó tiempo para ayudar a cada estudiante a diagnosticar los logros, errores que se observaban en el texto; además, la cognición se forja en situaciones sociales en las que el aprendiz

comparte con el adulto o experto la responsabilidad de realizar completamente una producción.<sup>164</sup>

Los estudiantes se motivan con esta actividad y ponen en práctica la relectura para revisar el texto, pero esto consiste en una triple tarea: detectar, identificar y modificar la unidad de lengua o fragmento considerable por el escritor, de manera que este vuelve a trabajar su pensamiento para clarificarlo y buscar la formulación correspondiente para escribirla<sup>165</sup>. Este aspecto es de gran importancia para los estudiantes, ya que, en el proceso de redacción, los buenos productores prevén y evalúan constantemente qué escribir y cómo hacerlo, en acciones recursivas de planificación, textualización y revisión hasta lograr el producto deseado.

Los estudiantes ponen en práctica sus conocimientos adquiridos en las sesiones en el desarrollo de la propuesta de investigación a través de la elaboración del juego “¿Quién soy yo?”, ya que el mejor método para aprender a leer y escribir es integrar estas actividades a situaciones de juego donde la enseñanza de la lengua escrita produzca aprendizajes que se conecten con los procesos de desarrollo del niño en vinculación con su situación vital, como, por ejemplo, el juego.

Y el último momento, evaluación del aprendizaje, se ubicó la sesión 11, titulada “Jugando, jugando practico mis conocimientos”. En esta sesión donde la propuesta fue socializada por los estudiantes a otros compañeros de la institución, es relevante la relación entre la acción, el pensamiento y el lenguaje, siendo este último el principal medio para construir el mundo social y para regularlo, en la dirección de un modelo de enseñanza de <<diálogo>> o <<negociador>><sup>166</sup>.

---

<sup>164</sup> VYGOTSKY, Lev. Citado por: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 70. ISBN: 978-84-9921-058-2.

<sup>165</sup> ÁLVAREZ, Op. cit., p. 68.

<sup>166</sup> BAJTIN, citado por: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, pp. 110-111. ISBN: 978-84-9921-058-2.

VYGOTSKY, Lev., citado por: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, pp. 110-111. ISBN: 978-84-9921-058-2.

Durante el transcurso de la sesión se hizo presente el interés por parte de los estudiantes por el tema base de la propuesta; la participación en clase es notoria; además, se observó que los estudiantes trabajaron entusiasmados, cada uno de ellos estaba entretenido con el aspecto a socializar; es relevante el aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que lo que se trabaje en el aula, debe entretener y motivar a los estudiantes. Esto es un prerequisite básico del aprendizaje significativo que es la tendencia del escolar a este aprendizaje, es decir, la disposición en el estudiante que indica interés por dedicarse a un aprendizaje donde intenta dar sentido a lo que aprende, al tiempo que debe contar con conocimientos previos que le permiten aprender significativamente.

Imagen 5 Actividades estudiantes



**5.2.2.2 Matriz Categorical.** Según Antonio Latorre, en la Investigación Acción: “reflexionar constituye uno de los momentos más importantes del proceso, la fase con la que se cierra el ciclo y se da paso a la elaboración del informe, el posible replanteamiento del problema, dando inicio a un nuevo ciclo de la espiral auto reflexiva”<sup>167</sup>. La reflexión es el conjunto de tareas, de recopilación, reducción, representación, validación, con el fin de analizar la información obtenida como consecuencia del momento de intervención práctico.

Para ello se fragmenta la información en unidades de significado y a cada unidad se le asigna un código. Las unidades de significado son fragmentos del texto a los

---

<sup>167</sup> LATORRE, Op. cit., pp. 83-85.

que el analista, en este caso, el maestro investigador, les atribuye un sentido o significado propio, y se vincula a una categoría. Las unidades de análisis sirven para definir las categorías. <sup>168</sup>

Retomando lo anterior, en correspondencia con el objetivo de determinar las características que debe tener una secuencia didáctica (SD) que involucre el juego para desarrollar la producción textual a través de los procesos de la descripción, se partió de la secuencia didáctica implementada en la fase de intervención y el registro en los diarios de campo, para lograr una reflexión constante en cada etapa del proceso y unas categorías de análisis que fueron recurrentes en la implementación. Teniendo en cuenta el aspecto conceptual sobre la secuencia didáctica<sup>169</sup>, las ventajas que, en su diseño y aplicación se pueden dar, se indicaron de estas categorías emergentes unas subcategorías que concretan los elementos esenciales que debe tener una SD para implementar, de forma adecuada, un proceso de producción textual descriptivo, a través de la estrategia del juego.

Para reforzar las categorías y subcategorías señaladas se tomó como base los lineamientos de lengua castellana y los estándares de competencia para el grado tercero que, junto a lo observado en la práctica pedagógica, permiten argumentar la existencia teórica y práctica de los conceptos isotópicos evaluados.

La aplicación de la propuesta de intervención permite obtener datos que solicitan un análisis detallado de los aspectos más relevantes que se puedan redimir con el fin de continuar el proceso de formación en la producción textual. En este sentido,

---

<sup>168</sup> *Ibíd.*, p. 84.

<sup>169</sup> GRUPO DIDACTEX. Citado por: GARCÍA PAREJO, Isabel. *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Primera edición. Barcelona: Biblioteca de textos, 2011, pp. 23-24. ISBN:978-84-9980-367-8.

la tabla 10 presenta los objetivos de las once sesiones de clase que formaron parte de la propuesta de intervención para el grado tercero:

**Tabla 9. Objetivos de la sesión de clase**

SESIÓN DE CLASE	OBJETIVOS
1	Fortalecer la identidad del estudiante desde la vivencia de una experiencia de esparcimiento con jugadores de fútbol de la ciudad de Bucaramanga, con el fin de acercar a los estudiantes, a los procesos de escritura.
2	Relacionar las habilidades comunicativas, mediante ejercicios de lectura y escritura basados en la competencia afectiva para que los estudiantes mejoren su producción textual y su percepción sobre sí.
3	Organizar las ideas de un texto descriptivo a partir de sus saberes previos.
4	Involucrar a los estudiantes en la descripción, teniendo en cuenta las características del modo discursivo.
5	Clasificar la información de los tres momentos del texto descriptivo, a través de un esbozo.
6	Orientar a los estudiantes en el uso de adjetivos de gran importancia en el proceso de producción escrita de las descripciones.
7	Orienta a los estudiantes en el uso de la comparación.
8	Orientar a los estudiantes en el proceso de producción escrita a través de las descripciones.
9	Producir un texto descriptivo, teniendo en cuenta las características del género discursivo.
10	
11	Socializar con sus pares, a través de un acto cultural, el juego “¿Quién soy?”.


Sin embargo, para la realización del análisis solo se tomarán los datos más característicos que involucren la descripción, el juego y los procesos de la producción textual trabajados con los educandos, razón por la cual se agruparon las once sesiones de clase en tres grandes grupos de análisis, cuyos nombres determinan estrategias propias de la descripción, el juego y la producción textual.

Durante las sesiones, se realizaron diferentes actividades, pero, al realizar el análisis, se optó por agrupar los resultados de acuerdo con los siguientes aspectos:

- Categorización estructural textual.
- El juego didáctico como estrategia para la producción textual.
- Categorización proceso de producción textual.

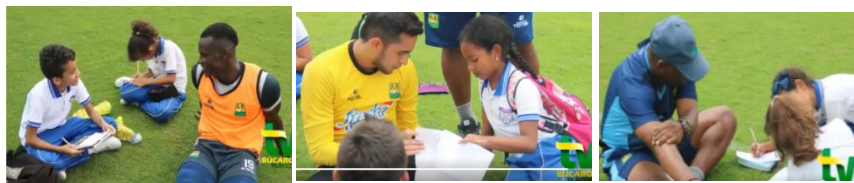
A continuación, se presenta el análisis explícito de cada categoría:

**Tabla 10. Categorización estructura textual**

OBJETIVO: Fortalecer la identidad del estudiante desde la vivencia de una experiencia de esparcimiento con jugadores de fútbol de la ciudad de Bucaramanga.		
CATEGORÍA: Pragmática		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
La escritura en diversos usos sociales	<p>El momento de la llegada al estadio y al observar la presencia de los jugadores del Atlético Bucaramanga, originó, en los estudiantes, una reacción positiva, de sorpresa; algunos tocaron la gramilla, ya que les llamó su atención; las miradas a los jugadores, ya que para ellos era imposible verlos tan cerca; por estas razones, estuvieron atentos y su comportamiento fue dinámico y acorde al lugar.</p>	<p>La actividad inicial que se planteó fue la salida al estadio donde estaba el equipo del Atlético Bucaramanga en su preparación física; esta situación fue significativa para el desarrollo de la propuesta, ya que los estudiantes, en su gran mayoría, son hinchas del equipo, aspecto que, además de servir como punto introductorio del tema de la propuesta, la descripción, a través del juego didáctico, como estrategia para fortalecer la producción textual en los estudiantes de grado tercero de una institución oficial de Bucaramanga, también motivo a que cada niño trabajará las cuatro habilidades comunicativas a través</p>
Aprendizaje significativo	 <p>Partiendo del mundo real de los estudiantes, ya que en su cotidianidad hablan, realizan dibujos relacionados con el equipo del Atlético Bucaramanga y de la observación que estaban realizando a cada uno de los aspectos que los rodeaban en el estadio, estaban atentos del permiso que daban las directivas del equipo para poder relacionarse con cada uno de los jugadores. Cuando uno de los directivos del equipo del Atlético Bucaramanga dio la orden para relacionarse con los jugadores; los niños y las niñas corren, el escolar J10Q dice: “el 18”; los estudiantes se sientan alrededor de ellos e inician la tarea de llenar el cuestionario que llevaban; los estudiantes entablaron un diálogo con los jugadores, practicaron las cuatro habilidades comunicativas porque, como se aprecia en las imágenes, dialogaron con los jugadores del equipo santandereano, escucharon sus voces, es decir,</p>	

interactuaron activamente con ellos y fruto de esta plática, registraron por escrito lo que percibieron de la lectura, tanto del jugador como de sus gestos y movimientos, además, captaron aspectos que eran solicitados para completar el cuestionario que favorecía la observación, base e inicio para llevar a cabo la propuesta de investigación.

Los jugadores les respondieron a los niños sus interrogantes.



Los estudiantes entraron al cosmos de la descripción, a partir de la observación del mundo que los rodea, pusieron a prueba sus conocimientos adquiridos y los plasmaron en el cuestionario (ver Anexo 10)

del desarrollo del cuestionario, base del trabajo a iniciar.

Junto a esto las situaciones significativas de escritura tienen su origen en eventos de la vida cotidiana que resultan de interés para los estudiantes; en cuanto a la escritura, esta no debe ser aislada; por el contrario, se debe escribir porque la realidad lo exige.

Al respecto, Felisa Barreto Pinzón<sup>170</sup>, quien comparte que la práctica de la escritura en la escuela propone reflejar diversos usos sociales y reproducir en el aula las condiciones de escritura que se producen fuera de ella. Que los niños no le escriban al maestro, sino a otros destinatarios.

A su vez, según Daniel Cassany<sup>171</sup>, para componer un escrito no solo se requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también de la lectura, la comprensión y la expresión oral.

Para poder llegar a la elaboración del texto descriptivo, los estudiantes

<sup>170</sup> BARRETO, Op. cit., p. 32.

<sup>171</sup> CASSANY, Op. cit., pp. 23-27.

		<p>desarrollaron un cuestionario que, como se puede apreciar, permite que el estudiante seleccione libremente un jugador del Atlético Bucaramanga que le haya llamado la atención, es decir, partir de una observación detallada para que, acto seguido, con base en este aspecto procedan a detallar por escrito sus impresiones del jugador escogido, tanto en su parte física (cabello, ojos, boca, nariz, estatura y cuerpo), como de su personalidad (gustos y aficiones). Este primer contacto con alguien que, posiblemente, sea de su agrado es el gran detonante para iniciar el proceso en torno a la descripción.</p> <p>Los educandos demostraron interés por entablar un diálogo y desarrollar el cuestionario que cada uno llevaba; esto hace referencia al desarrollo cognitivo del individuo en la interacción con otros, cuidando la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo cognitivo de cada uno.</p> <p>Por otra parte, Teodoro Álvarez Angulo<sup>172</sup>, parte de que la enseñanza de la descripción se centra en guiar la observación</p>
--	--	---

<sup>172</sup>ÁLVAREZ, Op. cit., pp. 110-111.

<p>Habilidades comunicativas</p>	<p>La profesora realizó la siguiente actividad en la cual entregó una hoja con dos preguntas a cada niño: “¿Cómo te sientes hoy? ¿Cuál es el motivo?; la docente les dijo: “El que quiera compartir, lo hará leyendo en voz alta”.</p> <p>La niña E5V leyó: “Me siento feliz, alegre y contenta y me da felicidad”. “¿Cuál es el motivo?”, indagó la docente y la estudiante expresó: “Porque hoy jugamos con todos mis compañeros y con mi profesora por eso estoy feliz”.</p> <p>La niña X24C dijo: “Me siento muy contenta, emocionada, súper contenta y feliz porque juego con mis amigos y nos divertimos mucho jugando al teléfono roto.” “¿Cuál es el motivo?”, planteó la docente, y ella respondió: “Felicidad de participar con mis amigos y mi profesora y la pasamos chévere y muy divertido con la profesora”.</p>	<p>mediante la aplicación de cuestionarios, aspecto que ayudó a los estudiantes a iniciar la descripción, tanto oral como escrita.</p> <p>En el transcurso del desarrollo de las clases se practicaron las cuatro habilidades comunicativas, ya que no solo se integran en cada situación expresiva, sino que presentan variados grados de implicación: el habla en esta se incluye el subproceso de &lt;&lt;escucha interior&gt;&gt; o autocorrección<sup>173</sup>, además del intercambio constante de roles entre emisor – receptor; las habilidades escritas implican las orales, puesto que la inmensa mayoría de los alfabetizados usa la oralidad para adquirir la grafía. Resaltando que la expresión escrita es una destreza compuesta que incluye, entre sus procesos compositivos, el resto de habilidades verbales.<sup>174</sup></p>
<p>Aprendizaje colaborativo</p>	<p>La profesora escogió al niño U21F; los niños observaron y pusieron más atención a la realización del juego; la niña A1Z dijo: “Yo te quiero, yo te quiero”; la profesora expresó: “Escuchemos al niño U21F”, quien expresa: “Te quiero, te quiero, te quiero mucho”; los niños expresaron su felicidad, ya que alcanzaron el objetivo del juego. Todas estas acciones con el fin de relacionar las habilidades comunicativas, mediante ejercicios de lectura y escritura basados en la competencia afectiva para que los estudiantes mejoren su producción textual y su percepción sobre sí.</p>	<p>La responsabilidad individual, la participación en las tareas desde la colectividad, la comunicación y la</p>

<sup>173</sup> LEVELT, citado por: CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Ediciones Paidós, 1999, pp. 23-27. ISBN 978-84-493-0770-6

<sup>174</sup> CASSANY, Op. cit., pp. 23-27.



toma de decisiones concertadas y de beneficio común, son la base del desarrollo del aprendizaje colaborativo, practicado en las diferentes sesiones de clase y en las cuales se observó estudiantes democráticos y participativos, respetuosos de la palabra y del sentir individual de cada compañero.

Esta actividad proporcionó un ambiente de escucha en donde cada uno debía estar atento a lo que decía cada jugador y compañero. A través de este tipo de aprendizaje, se generan ambientes que posibilitan el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además, el logro de metas se da en cooperación con otros.<sup>175</sup> Respecto a la cita anterior, esto se evidenció en las actividades realizadas durante el desarrollo de la secuencia.

A su vez, un aspecto relevante es la mediación de la docente, quien procuró destinar tiempos para ayudar a cada estudiante a diagnosticar las diversas situaciones

<sup>175</sup> COLOMBIA APRENDE. Aprendizaje Colaborativo/Cooperativo [en línea] (2014).

<[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf) [citado en 11 de febrero de 2018]

		que se observaban en el texto. Lo anterior, está de acuerdo con lo que defiende Vygotsky: la cognición se forja en situaciones sociales en las que el aprendiz comparte con el adulto o experto la responsabilidad de realizar completamente una producción. Al inicio, el adulto tiene que aportar más, y, a medida que avanza la capacitación del aprendiz, la guía es menor. <sup>176</sup>
--	--	--

**Tabla 11. El juego didáctico como estrategia para la producción textual**

OBJETIVO: Relacionar las habilidades comunicativas, mediante ejercicios de lectura y escritura basados en la competencia afectiva para que los estudiantes mejoren su producción textual y su percepción sobre sí.		
CATEGORIA: Uso del juego didáctico		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Normas del juego	<p>El interés de los estudiantes por colaborar en el desarrollo de las clases se vio implícito en cada una de ellas, pero, en ciertas ocasiones, olvidaban ciertas normas que se llevan a la práctica para el orden y el aprendizaje en las mismas; por este motivo, la docente preguntó: “¿Qué otras normas conocen ustedes?”</p> <p>I9R (Levantó la mano e intervino): “respetar a la profesora cuando está hablando”</p>	La profesora, antes de dar inicio a la clase, hizo que los niños recordaran lo realizado por ellos, sobre su comportamiento en las aulas de clase y en el desarrollo de las mismas, para lograr que los estudiantes reflexionaran sobre las diferentes formas de participación, sobre los modos de expresar sus opiniones y sus sentimientos y, a la vez, hacer hincapié que el proceso de adquisición del conocimiento no se

<sup>176</sup> VIGOTSKY, Lev. Citado por: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 70. ISBN: 978-84-9921-058-2.

	<p>H8S: "No pelear"</p> <p>La niña Z26A: "No pelear con los compañeros".</p> <p>F6U dijo: "No arañar".</p> <p>Y25 B no interrumpir a los profesores y compañeros cuando están hablando</p> <p>En las diferentes sesiones realizadas, se llevó a cabo un juego; en el desarrollo de cada uno de ellos se observó la expresión natural del comportamiento de cada niño y niña:</p> <p>La docente les preguntó: "¿Quieren jugar?"; ellos respondieron: "¡Sí!". Ella agregó: "Yo les traje el juego Concéntrese" y les recordó la norma de escuchar a la profesora. Este juego consiste en buscar la pareja de una figura. Es una actividad de total concentración y memoria en la que el estudiante debe memorizar la posición exacta de una figura en aras de encontrar su pareja.</p> <p>La profesora se dirigió al niño F6U y le preguntó: "¿Cómo se sintió en la actividad?".</p>	<p>da por la razón, sino a través de la acción, la experiencia y el ejercicio.<sup>177</sup></p> <p>A su vez, el docente, al inicio del año escolar, establece, de manera explícita, las reglas de orden y de trabajo, determinando la conducta que todo estudiante debe tener en tal situación o de una manera implícita; a medida que transcurre la vida escolar, demuestra con su comportamiento lo que está permitido o tolerado en tal circunstancia.<sup>178</sup></p>
--	--	--

<sup>177</sup> ZAPATA, Op. cit., p.193.

<sup>178</sup> POSTIC, Marcel. La relación educativa: Factores institucionales, sociológicos y culturales. Segunda edición. España: Narcea., S.A., De ediciones, 2000, pp. 105-106. ISBN84-277-1331-2 [en línea]

<p>Participación</p>	<p>Ella respondió: “Chévere, feliz”.</p> <p>Luego, le preguntó a I9R: “¿Cómo se sintió?” La niña I9R dijo: “Felicidad”; luego, el niño O15L dijo: “Sentí tristeza porque decían en el juego lo que no era, al igual que el niño Q 17J”.</p> <p>El niño U21F dijo: “Me dio tristeza porque al principio decían mal y al terminar, cambiaban lo dicho.</p> <p>Con respecto a esta categoría, en los diferentes juegos como el teléfono roto, concéntrese, la caja preguntona, el balón preguntón, se ve implícito, el interés y esfuerzo que manifiestan los estudiantes durante la actividad para lograr el objetivo del juego; generó el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales; además, el logro de metas.</p> <p>La profesora dijo: “Vamos a jugar al teléfono roto” y explicó en qué consistía.</p> <p>V22D: “Profe, es decirle al amigo las palabras correctas. H8S y J10: “Pronunciar muy bien las palabras”.</p> <p>K11P dijo: “El respeto”. Luego, la profesora sacó una tarjeta de una caja y pidió el favor a</p>	<p>En el desarrollo de las sesiones, la participación de los estudiantes fue positiva, ya que se observó el gusto por las actividades propuestas; cada uno revisaba sus trabajos y se esmeraba por realizarlo lo mejor posible; la participación en clase es un buen medio de potenciar las actitudes verdaderas hacia la comunicación que están en la base de la participación democrática que inicia en la escuela y luego se expande a diferentes contextos.</p>
----------------------	---	---

<p>Estrategia del juego</p>	<p>J10Q de que la leyera mentalmente y luego, la compartiera con sus compañeros; los niños escucharon y, en algunos niños, se vio asombro, ya que no la comprendieron; un ejemplo son los niños F6U y U21F que no comprendieron lo que dijo la niña I9R; allí se vio la dificultad para escuchar y hablar. Luego, el último niño dijo no entender nada; el niño J10Q leyó el mensaje que no llegó al final: “Puedo ver en tu interior que eres único.</p> <p>En el siguiente juego, la profesora escogió al estudiante O15 L para que iniciara el juego; al finalizar Q17J dijo: “Soy inteligente no lo sé”; a lo cual el estudiante O15L afirmó: “Era, eres inteligente y yo lo sé”.</p> <p>Esta estrategia se evidenció a través del interés por participar en los juegos, ya que, en la totalidad de ellos, la estrategia era la de preguntas intercaladas:</p> <p>La profesora dijo: “Vamos a jugar a Tingo, Tingo, Tango”</p> <p>Con un balón preguntón, algunos niños se ríen.</p>	<p>En las distintas sesiones, los estudiantes practicaban y consolidaban lo que habían aprendido, resolvían sus dudas y se autoevaluaban gradualmente. La estrategia de enseñanza utilizada es la denominada preguntas intercaladas, ya que son aquellas que se le plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje<sup>179</sup></p>
-----------------------------	--	---

<sup>179</sup> RICKARDS y DENNER. Citado por: BARRETO PINZÓN, Felisa, Lengua escrita en el aula: Articulación entre pre escolar y primaria. primera edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2010. 88 p. (Educación y pedagogía. Pedagogía); ISBN: 978-648-683-5.

Preguntas intercaladas



La maestra dio algunas indicaciones: “no se lanza el balón; se pasa el balón, uno por uno”; la educadora fue diciendo “Tingo, Tingo, Tingo; cuando diga tango, el niño responde la pregunta; si algún niño quiere colaborar, puede hacerlo, luego se colocan de pie y se dirigen a la hoja del balón preguntón responden y luego vuelven a su sitio nuevamente”. Básicamente, el juego consiste en responder preguntas que la profesora ha elaborado, previamente. Cada una de ellas, relacionadas con el acto de escribir.

Y25B respondió la pregunta: “¿Cuál es tu intención al escribir?”; la profesora le ayudó con la pregunta “¿Por qué escribes, Y25B?”





U21: “Para recordar las palabras que tenemos en la mente y poderlas escribir cuando seamos

A su vez, la dinámica de las preguntas intercaladas desarrollada en cada una de las sesiones de clase, lograron mantener la atención y ayudaron a favorecer la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

	<p>más grandes”.</p> <p>J10Q dijo: “Para escribir palabras que nosotros nos sepamos”.</p> <p>H8S expresó: “Para aprender”.</p> <p>Luego, nuevamente, se fueron formando los niños en el círculo para realizar el siguiente juego.</p> <p>Y25B inició de nuevo la otra ronda; la profesora empezó diciendo “tingo, tingo, tingo tango” y el balón le quedó a la niña M13N; la profesora leyó: “¿Quién será el lector de tu texto?”; la profesora agregó: “¿Quién lo va a leer?”.</p> <p>X24C respondió: el jugador del Atlético Bucaramanga.</p> <p>En el siguiente juego, le quedó el balón preguntón a E5V y leyó “Si vas a escribir un texto descriptivo, ¿quién serás, M13N?”; el niño H8S dijo: “Un escritor”.</p> <p>La profesora dijo: “Vamos a jugar con los jugadores del Atlético Bucaramanga; nos enviaron esta caja”; la profesora dijo: “¿Qué nombre le ponemos a esta caja?”</p> <p>D4W dijo: “La caja preguntona”; la profesora preguntó ¿el porqué de ese nombre?; él respondió: “Porque tiene varios signos de pregunta; la profesora hizo hincapié: “Son signos de pregunta”; U21F dijo: “Signos de</p>	
--	--	--

	<p>interrogación”.</p> <p>La profesora dijo que cuando veía los signos de interrogación le daban la idea de... Al respecto, la niña X24C dijo: “De una pregunta”; y “Si existe una pregunta, es porque hay una respuesta” dijo: U21F. La profesora dijo cómo se jugaba con la caja preguntona: que iba a pasar por los niños, pero solamente se iba a detener cuando dijera respuesta; el juego se inició “pregunta, pregunta, pregunta y cuando diga respuesta, el niño que tenga la caja, introduce la mano saca una pregunta y la responde”.</p> <p>Se dio inicio a el juego, quedando en el niño F6U, quien leyó: “¿Qué texto escribieron ustedes?”</p> <p>X24C dijo la descripción de un jugador; los niños respondieron cada uno el nombre de sus jugadores”.</p> <p>H8S dijo la descripción de James Aguirre.</p> <p>J10Q: “De James Aguirre”.</p> <p>La profesora hizo hincapié en un texto descriptivo. Siguió rodando la caja y quedó en la niña E5V: “¿Cómo se hace la revisión de un escrito?”</p> <p>10Q dijo: “Se revisa lo que está bien y lo que está mal”</p> <p>B2Y dijo:” revisar” lo que está bien y lo que está mal y volverlo a escribir”, atendiendo a los criterios dados por la profesora en los que se</p>	
--	--	--

	<p>enfatisa en la ortografía, puntuación, correcto uso de mayúsculas al inicio de cada párrafo y después de punto, entre otros aspectos.</p> 	
	<p>La profesora presentó material llamativo y de fácil manejo para los niños. Además, fueron innovadores porque causaron gran impacto en los niños, al despertar interés para jugarlos.</p>  <p>Concéntrese</p>	<p>En el desarrollo de las diferentes sesiones, el empleo de recursos variados hizo que los educandos se apropiaran de los elementos básicos para elaborar una descripción, a través de la producción textual.</p> <p>Según Frida Díaz Barriga, comparte que los materiales de enseñanza deben tener un significado lógico potencial y propiciar en los estudiantes un aprendizaje significativo.<sup>180</sup></p>

<sup>180</sup> DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México: McGraw-Hill, 1998, pp. 47-48. ISBN 970-10-1889-2.

Recursos innovadores



Completa la frase

**INSTRUCCIÓN:**  
LA DESCRIPCIÓN, A TRAVÉS DEL JUEGO EDUCATIVO  
CADA ESTUDIANTE REALIZA UNA FRASE DEL PROYECTO  
TITULAR EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA  
PRIMARIA.

**Objetivo:**  
Comprender  
la importancia  
del juego educativo  
en el desarrollo  
del niño.

El juego es el lenguaje del niño. Es una actividad que le permite descubrir el mundo que le rodea y expresarse a través de él.

Hay que tener presente al hacer del juego y responder las preguntas del balón preguntón.

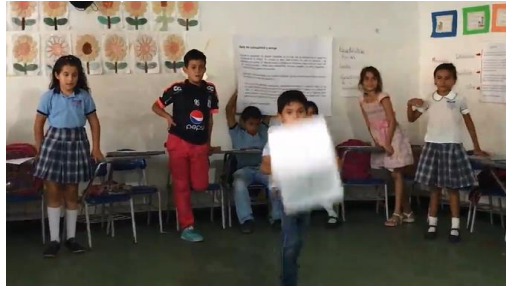


1. ¿Cuál es la intención del autor?
2. ¿Cuál es el medio de la obra?
3. ¿Cuál es el tema de la obra?
4. ¿Cuál es el mensaje de la obra?

El balón preguntón

Los recursos innovadores están relacionados con el juego, ya que los materiales de los juegos tienen, por finalidad principal, ofrecer al niño objetos susceptibles de favorecer el desarrollo de ciertas funciones mentales, la iniciación en ciertos conocimientos y también permitir repeticiones frecuentes en relación con la capacidad de atención, retención y comprensión del niño.<sup>181</sup>

<sup>181</sup> DECROLY, O y MONCHAMP, E, Op. cit., p. 184.



Los dados revisores



¿Quién soy yo?

Un factor importante durante el aprendizaje fue la relación entre estudiantes y la docente.

La elaboración del *Fashions* de balones fue una actividad que motivó a los estudiantes a seguir con el proceso cognitivo de la escritura de una forma dinámica.

La docente dijo: “¡Bueno! ahora me van a decir qué ven de extraño en el salón”.

X24C dijo: “Profesora, papeles colgados”

U 21F dijo: “Papeles con las actividades que hemos hecho en clases anteriores “



La integración de la profesora en las actividades producía en los niños felicidad y ánimo para lograr los objetivos propuestos en las diferentes sesiones.

Clima del aula  
Rol del maestro



Esta subcategoría se ve reflejada durante las sesiones trabajadas, ya que se logró mantener un clima emocional positivo en el grupo; la interacción entre las necesidades individuales de los estudiantes y las condiciones socioambientales son factores claves en la motivación para el aprendizaje.<sup>182</sup>

Junto a esto es relevante que el rol central del maestro es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos.<sup>183</sup>

En el desarrollo de las sesiones fue relevante el acompañamiento, por parte de la maestra investigadora, quien, a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, logró que las actividades propuestas fueran significativas para los estudiantes y para ella misma.

Un aspecto de gran importancia es el papel del maestro en una estrategia que involucra el

---

<sup>182</sup> *Ibíd.*, 48.

<sup>183</sup> *Ibíd.*, 51.

		juego, ya que, a través de la acción o las actividades que realizan los estudiantes, el maestro adapta los conceptos y aspectos relevantes de la enseñanza y responder a las necesidades esenciales del niño, a través del juego, ya que, además de contener la alegría vital, ofrece a los niños actividades que despierten su gran interés.
--	--	---

**Tabla 12 Categorización proceso de producción textual**

OBJETIVO: Orientar a los estudiantes en el proceso de producción escrita a través de las descripciones		
CATEGORÍA: La escritura como proceso		
SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR	ANÁLISIS
Superestructura del texto descriptivo	<p>La profesora les presentó un corto video sobre Blancanieves.<sup>184</sup> La profesora preguntó: "¿Cómo inicia el video?"</p> <p>G7T dice cuando nació Blancanieves La profesora pregunta: "¿Qué palabras dijo la mamá, al papá cuando nació Blancanieves?"</p> <p>B2Y dice la llamaremos Blancanieves, La profesora dice: "¿Por qué la llamaron Blancanieves?"</p>	<p>Se utiliza el video para sustraer de este, los aspectos relevantes de los pasos de la descripción, además se tiene en cuenta el aporte de los saberes de cada estudiante, y se inicia la construcción del texto descriptivo, que luego será presentado a los estudiantes.</p> <p>Cuando se indaga a los estudiantes acerca del video, ellos lo asocian al tema del texto descriptivo ya que a través de este se hizo hincapié en los pasos de la descripción como son las características físicas, los gustos y las</p>

<sup>184</sup>YOUTUBE. Video de Blancanieves [en línea]. <<https://www.youtube.com/watch?v=95ql-vpXix0>> [citado en 31 de marzo de 2018]


	<p>X24C responde: como era blanca como la nieve</p> <p>V22E sí y sus ojos son azules como el mar</p> <p>¿hablaron de la boca? dice la Profesora</p> <p>M13N dice:” que era pequeña”</p> <p>La profesora dice: ¿Qué cualidades le decían cuando la veían?</p> <p>M13N dice bonita</p> <p>E5V es linda</p> <p>K11P amable.</p> <p>La profesora hace hincapié en la característica de la personalidad y le pregunta ¿Cuál era la característica de la personalidad? K11P responde amable.</p> <p>G7T dice que a veces era rabiosa, la niña M13N le responde porque los enanitos hacían cosas malas, el niño J10Q dice se portaban mal y luego los perdonaba.</p> <p>La profesora pregunta: ¿Qué le gustaba hacer a Blancanieves?</p> <p>X24C responde:” darles postres a los enanitos y cantarles canciones cuando se iban a dormir”.</p>	<p>características de la personalidad.<sup>185</sup></p> <p>En la presentación del texto descriptivo (Retrato) llama la atención la imagen, ya que es de un personaje de un cuento infantil conocido por ellos.</p> <p>A su vez en el proceso de identificar y entender los momentos de un texto descriptivo, se observa la apropiación que tienen los estudiantes al realizar el texto descriptivo ya que tienen en cuenta la superestructura, llamada por Jolibert<sup>186</sup> la formada por la silueta y la dinámica interna. Diario de campo sesión 4 (anexo 34).</p> <p>Se entiende por silueta a distribución espacial y la función de los bloques de texto que la conforman, y por dinámica interna la iniciación del texto, su cierre y su lógica de organización. Esa superestructura es una ayuda para que los niños representen un texto y lo produzcan. (Anexo 32)</p> <p>Los estudiantes se interesan por los tres momentos del texto descriptivo, y responden al requerimiento pragmático, apropiándose de sus términos, Introducción, descripción y</p>
--	--	---

<sup>185</sup> ÁLVAREZ, Op. cit., p. 127.

<sup>186</sup> BARRETO, Op. cit., p.32.

	<p>V22E dice:” cantar y leerles cuentos a los enanitos”,</p> <p>W23D dice también le gustaba cocinar Q17J dice:” si pasteles</p> <p>X24C dice:” para los enanitos, porque de pronto eran hambrientos,</p> <p>C3X dice:” porque también le gustaba trapear y tender las camas.</p> <p>La profesora presenta el gráfico de Blancanieves, lee la descripción y dice: si será verdad, ¿Qué es un texto descriptivo?</p> <p>G7T dice: la describe ¿cómo es ella?, X24C dice sus características físicas.</p> <p>En este momento se da inicio al proceso de la escritura por medio de los conceptos e ideas previas que los estudiantes han aprendido.</p> <p>El niño Y25B responde la pregunta: ¿cuál es tu intención al escribir?,¿Por qué escribes?</p> <p>U21F para recordar las palabras que tenemos en la mente y poderlas escribir cuando seamos más grandes, J10Q dice: Para escribir palabras que nosotros nos sepamos.</p> <p>H8S dice para aprender.</p> <p>Y25B inicia de nuevo la otra ronda, la</p>	<p>cierre.<sup>187</sup> Que son los tres momentos expuestos en los lineamientos al enseñar los textos descriptivos.</p>
--	---	--

<sup>187</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. <[http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 3 de febrero de 2018]

	<p>profesora empieza diciendo tingo, tingo, tingo tango y el balón le quedó a la niña M13N, la profesora lee ¿Quién será el lector de tu texto? la profesora dice: ¿Quién lo va a leer? X24C responde el jugador, del Atlético Bucaramanga</p> <p>E5V lee si vas a escribir un texto descriptivo, ¿Quién serás? el niño H8S dice un escritor</p> <p>la niña T20G lee la pregunta del balón preguntón, ¿Cuál es el tema de tu trabajo?, la descripción dice la niña X24C. La educadora hace hincapié en un texto descriptivo.</p>	
		



La maestra pregunta: ¿Cuál es nuestro tema?

A1Z dice el nombre del jugador.

La profesora le pregunta ¿Qué vamos a hacer para ellos?

O15L dice un texto

La profesora dice un texto, ¿Qué clase de texto es?

Un texto descriptivo dice C3X.

La docente les dice escriban el nombre del jugador.

¿Qué vamos hacer en la introducción?

la profesora pregunta:” ¿Para qué me sirve la introducción?”

K11P dice:” para saber de quién estamos hablando”

U21F dice:” para saber de quién nos van hablar”.

La profesora enuncia el segundo momento y le pregunta quieren conocerlo y ellos responden

Los estudiantes trabajaron el esbozo a través del cual plasmaron las ideas, los contenidos y los organizaron según los requerimientos para un texto descriptivo. A su vez planificaron, primera fase del proceso de composición de un texto teniendo en cuenta la intención o finalidad comunicativa.<sup>188</sup>

<sup>188</sup> ÁLVAREZ, Op. cit., p. 55.

<p>La planificación</p>	<p>¡si! la profesora escribe en el tablero y los niños van leyendo y dice descripción, la niña M13N, la profe dice si, aquí dice ¿Cómo es? la están describiendo, dice la niña M13N</p>	
<p>Borradores en la producción textual.</p> <p>Revisión.</p> <p>Reescritura y edición del texto.</p>	<p>La profesora pregunta: ¿Cuáles son los pasos que debo tener en cuenta en la descripción?</p> <p>X24C responde las características físicas.</p> <p>L12O dice: " los gustos".</p> <p>O15L dice: " las características de la personalidad".</p> <p>La profesora dice y el último momento J10Q dice el cierre.</p> <p>Los educandos a través de los borradores añadían y aclaraban palabras e ideas.</p>	<p>Con el desarrollo de la secuencia didáctica los estudiantes mejoraron su capacidad para organizar un texto coherente, llevar el eje temático a lo largo del texto, emplear los adjetivos, la comparación y reconocer la estructura del texto descriptivo, estos aspectos se evidencian en los trabajos elaborados por ellos mismos. (Ver anexo 32).</p> <p>Al llevar a cabo el proceso de escritura durante las diferentes sesiones los estudiantes cumplieron con el desarrollo de un plan textual para la producción de un texto descriptivo, además con el estándar que hace referencia a: Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos</p>



Los educandos trabajaron la noción de disonancia<sup>189</sup>, lo que implica retomar, reescribir, re formular, en definitiva reflexionar sobre lo ya escrito.

(acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.<sup>190</sup>

Aunque los textos descriptivos elaborados por los educandos son cortos, establecen concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales. Además, enseñar a los educandos a planear, escribir y revisar sus escritos les permite transformarlos y presentar un producto final con coherencia, además aprenden a mejorar sus escritos, ya que ellos mismos se dan cuenta de sus errores.

La estrategia de corrección entre pares presentada en el Fashions de balones es una buena opción para que los estudiantes mejoren su escrito y para que haya una sana y libre expresión por parte de los compañeros, ante lo observado. Durante este proceso se evidencia que la escritura en colaboración (hablar para aprender) suele conseguir logros mayores que la individual, ya que la revisión de un mismo texto entre varios crea una situación de comunicación susceptible de hacer surgir en mayor medida demandas de esclarecimiento, a la vez que facilita la identificación de los problemas retóricos, la toma de decisiones acerca de las modificaciones y la reformulación de las

<sup>189</sup> Festinger, 1957. Disonancia: Las personas que tienen simultáneamente dos creencias inconsistentes o contradictorias vivencian un estado motivacional displacentero de 'disonancia cognitiva' que les lleva a cambiar éstas para reducir su experiencia aversiva.

<sup>190</sup> Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. [en línea] [https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf) > [citado en 20 de marzo de 2018]



El niño U21F llama a la profesora para comentarle que encontró unos errores, la profesora felicita a U21F por encontrar esos desaciertos, la niña K11P también llama a la profesora y le señala un error que encontró en el texto descriptivo.



La niña M13N comenta que, en el texto descriptivo, del niño N14M encontró que en la introducción hizo descripción, la profe pregunta

mismas.

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura postula enfatizar en el proceso de escribir más que en el resultado y asume el carácter instrumental de la escritura como medio para organizar, elaborar y transformar el conocimiento. Los estudiantes consideraron la escritura como un acto social de comunicación, desarrollaron la relación lectura y escritura, integraron las cuatro habilidades como hablar para escribir y hablar sobre lo escrito, leer para localizar información, leer para construir el texto, leer para revisar y editar, leer para exponer en público.<sup>191</sup>

A través del juego de dados y teniendo como guía la rejilla para la evaluación del borrador, los niños iniciaron el proceso de la revisión como la lectura para identificar y resolver problemas textuales como faltas ortográficas, faltas gramaticales, desorganización). Es de gran importancia la rejilla de evaluación (anexo 26) ya que ésta es una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos. Reúne las

---

<sup>191</sup>ÁLVAREZ, Op. cit., p. 92.

y ¿Qué sucede ahí? El niño H8S dice: que son diferentes, la niña A1Z dice cada una tiene un lugar. El niño U21F dice:” en el texto descriptivo, que yo observe, no había ni puntos, ni comas y además en la introducción hizo una parte de la descripción. B2Y escribió mal Atlético, el niño O15L dice:” ahí hay una combinación y la niña Z26A también era la y la profesora dice:” y es el Atlético Bucaramanga. La niña S19H dice que encontró la palabra feliz con x y la niña M13N dice con x, es el nombre del jugador, pero la niña S19H dice es feliz.



propiedades que hacen diferente un texto de otro.<sup>192</sup>

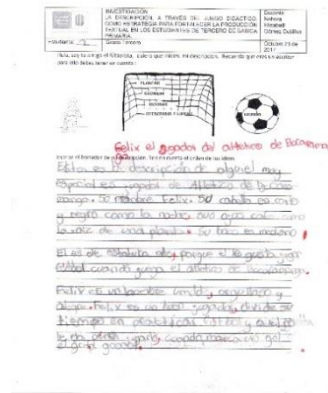
Los estudiantes practicaron el proceso de re leer, reinterpretar, reflexionar sobre lo escrito e iniciaron su nuevo borrador, teniendo en cuenta los desaciertos encontrados como la dificultad en el uso de elementos gramaticales y ortográficos, organización del texto, mal uso de la comparación y concordancia entre género y número en las proposiciones.

Este proceso exige del estudiante un mayor nivel de reflexión, de abstracción, lo que se traduce en mayor rigor, precisión y concisión. Los borradores, como explica Bruner << producen un registro de nuestros esfuerzos mentales, materializan nuestros propios pensamientos e intenciones >><sup>193</sup> (Anexo 32)

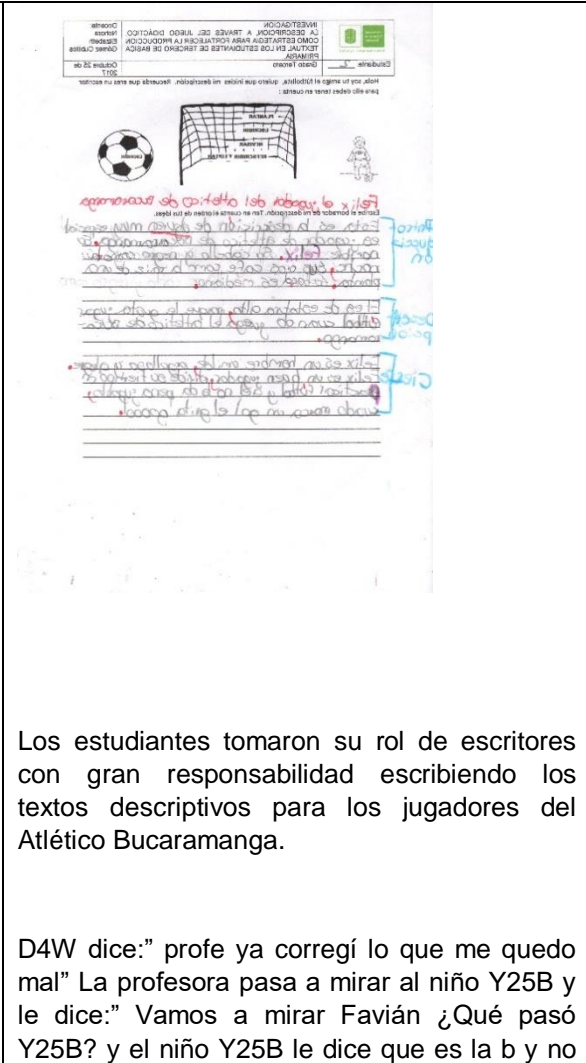
Un aspecto relevante, es que los docentes ejerciten el proceso de la revisión, ya que suele ser común pedirles a los estudiantes que realicen textos sin exigir el borrador correspondiente, se le pide el texto rápido y bien redactado a lo que los estudiantes no les dan la importancia a los borradores realizados para llegar a lo exigido por los docentes. Se revisa no solo al final del texto, sino también cuando se planifica y se redacta, es decir, antes de empezar a escribir, durante la

<sup>192</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Lengua Castellana [en línea]. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-89869_archivo_pdf8.pdf) [citado en 6 de marzo de 2018]

<sup>193</sup> BRUNER, J. citado por: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, pp. 60. 110-111. ISBN: 978-84-9921-058-2.

		<p>redacción y en el paso del borrador al texto definitivo.<sup>194</sup></p> <p>Luego de revisar los borradores de sus compañeros se inició la revisión de su escrito y posteriormente el re escritura del texto.</p> <p>Los estudiantes mostraron compromiso y responsabilidad en el desarrollo de la actividad, durante el juego de dados su participación se ve reflejada en la actitud que asumían al realizar el lanzamiento de los dados como el proceso de revisión de su texto descriptivo. Un aspecto de gran importancia debido a la complejidad del proceso de la revisión es que, en los primeros pasos de este proceso, los docentes les proporcionen a los estudiantes una guía de control que faciliten el diagnóstico y la actuación sobre el texto para mejorarlo.</p> <p>Por consiguiente, la revisión de textos presupone por parte del escolar el dominio de tres tipos de competencias: a) Representaciones. Tienen que ver con la relación entre la lectura y la escritura, la relectura y el re escritura, así como la relación entre el pensamiento y lo que escribe, el aprendizaje del saber escribir y la actividad de</p>
--	--	--

<sup>194</sup> ÁLVAREZ, Op. cit., p. 60.

	 <p>Los estudiantes tomaron su rol de escritores con gran responsabilidad escribiendo los textos descriptivos para los jugadores del Atlético Bucaramanga.</p> <p>D4W dice:” profe ya corregí lo que me quedo mal” La profesora pasa a mirar al niño Y25B y le dice:” Vamos a mirar Favián ¿Qué pasó Y25B? y el niño Y25B le dice que es la b y no</p>	<p>escritura. b) Saberes teóricos. La revisión de textos pone en juego saberes sobre el mundo de los escritos, las operaciones de escritura, la calidad de lo que se espera de lo que se escribe, sobre los textos y sobre los recursos de la lengua. c) Saberes prácticos. Estos conocimientos tienen que ver con analizar la tarea de escritura (explicitar, escribir, revisar) releer y evaluar lo escrito, tomar decisiones acerca de si se reescribe o no el texto con el que se enfrenta el alumno.<sup>195</sup></p> <p>En la sesión número 8 es evidente el compromiso de los estudiantes en el desarrollo y apropiación de los contenidos de la propuesta de investigación. (ver Anexo 33).</p> <p>Por tanto, la escritura es un medio de organizar y de crear algo que se puede trabajar para pulirlo y perfeccionarlo, hasta el punto de que uno aclara un pensamiento o una idea en la medida en que es capaz de ponerlo por escrito.<sup>196</sup></p>
--	---	---

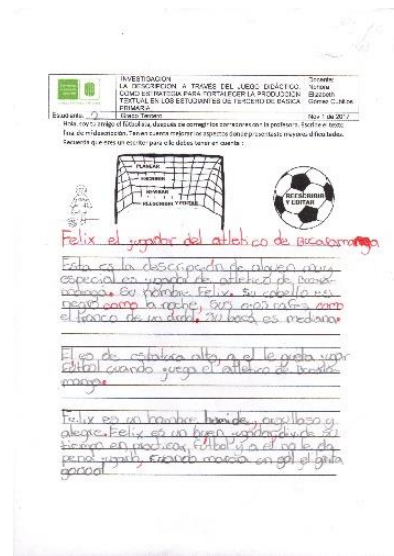
<sup>195</sup> Ibíd., p. 66.

<sup>196</sup> Ibíd., p. 21.

V.

La profesora sigue haciendo rondas y pasando uno por uno mirando sus trabajos.

El niño O15L le informa a la profesora: “ya voy en la introducción” el niño H8S yo voy en la descripción, el niño N14M dice ya voy en el cierre.



Autonomía

**5.2.3. Hallazgos.** Los análisis que se realizaron anteriormente sobre los diarios de campo permitieron responder a una de las preguntas orientadoras de la investigación que se había planteado: ¿Cuáles son las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre el juego para desarrollar la producción textual, a través de los procesos de la descripción? A continuación, se presentan los resultados:

Una característica relevante es que la secuencia didáctica debe partir de una situación significativa, de un acontecimiento que gire en torno a los estudiantes<sup>197</sup>, en el caso de la secuencia desarrollada en la propuesta, fue el equipo del Atlético Bucaramanga, ya que en el contexto donde ellos viven es un tema cotidiano y que despierta gran interés en ellos. Además, los educandos no le escribieron al maestro, sino era para otro destinatario, en este caso, un jugador del equipo y esto permitió generar en los estudiantes una preocupación porque se entendiera lo escrito y por la presentación del texto. En la serie de fotos que acompañan el análisis, es posible ver la cercanía de los niños con los jugadores del Atlético Bucaramanga y cómo están atentos a sus movimientos y palabras y a diligenciar el cuestionario que fue el punto de partida de este proceso en torno a la descripción.

Otra característica es la motivación ya que, no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo- afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico.<sup>198</sup> En el transcurso de la secuencia didáctica, se observó el alto nivel de motivación, ya que la secuencia desarrollada les permitió explicar y actuar en el mundo en que viven, e integrar en cada situación comunicativa las habilidades lingüísticas básicas. Tanto la docente investigadora, como los estudiantes, mantuvieron la motivación durante el proceso

---

<sup>197</sup> DIAZ BARRIGA, Op, cit., p. 25.

<sup>198</sup> *Ibíd.*, p. 36.

de enseñanza- aprendizaje y esto se vio reflejado en la disposición favorable para el desarrollo de cada una de las clases.

Junto a esto, Vygotsky<sup>199</sup> sostiene que el niño debe acercarse a la escritura como una etapa natural en su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera, que atienda a las necesidades genuinas del niño, en el caso particular de esta investigación, el punto inicial tomó el fútbol como elemento de partida. El mejor método para prender a leer y a escribir es integrar estas actividades a situaciones de juego. Y que la enseñanza de la lengua escrita produzca aprendizajes que se conecten con los procesos de desarrollo del niño en vinculación con su situación vital, como, por ejemplo, el juego.

En el desarrollo de la secuencia se ve implícito, el interés y esfuerzo que manifiestan los estudiantes durante la actividad para lograr el objetivo del juego, el cual, siempre estuvo relacionado con la descripción y con algún proceso cognitivo de la escritura. En el juego se vio implícito el trabajo colaborativo entre los estudiantes, ya que se generó el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades comunicativas y el logro de metas, ya que esta se da en cooperación con otros.<sup>200</sup>

Además, considera que los métodos naturales de enseñanza de la lectura y escritura comprenden operaciones adecuadas en el entorno del pequeño. Ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus juegos. Evidentemente, es preciso llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y disponer que esté dentro de un desarrollo organizado más que un aprendizaje. La comprensión de estas ideas debe hacerse en relación con sus conceptos de desarrollo y de la zona desarrollo próximo.

---

<sup>199</sup> VYGOTSKY, Lev, Citado por BARRETO PINZÓN, Felisa, Lengua escrita en el aula: Articulación entre pre escolar y primaria. primera edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2010, p. 21. (Educación y pedagogía. Pedagogía); ISBN:978-648-683-5.

<sup>200</sup> CONEXIONES. Aprendizaje colaborativo/cooperativo. [en línea]. <[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf) > [citado en 27 de marzo de 2018]

En el desarrollo de la secuencia se hizo notorio la interacción social, la influencia de la docente investigadora, la influencia que despertó el equipo del Atlético Bucaramanga y los pares, así como de los objetos y los significados de la cultura en la construcción del conocimiento. Además, en el proceso cognitivo de la escritura se observó la capacidad de los estudiantes de resolver individualmente un desacuerdo o problema y también bajo la orientación de la docente o de un par. Junto a esto, los estudiantes practicaron el proceso de releer, reinterpretar, reflexionar sobre lo escrito e iniciaron su nuevo borrador, teniendo en cuenta los desacuerdos encontrados. Reconocieron que la escritura es un proceso gradual que requiere total compromiso y estudio del lenguaje y relectura en aras de obtener un texto que pueda ser comprensible para el destinatario.

Es de gran importancia resaltar que los estudiantes posean ideas previas como antecedentes necesarios para aprender, ya que, con ellos, el estudiante tiene una disposición o actitud favorable para extraer el significado y lograr construir su nueva red conceptual. Junto a esto, los estudiantes realizaron una reestructuración activa de sus ideas, de sus conceptos que ellos poseían en su estructura cognitiva; de allí los textos descriptivos que elaboraron, teniendo presente los aspectos del proceso cognitivo de la escritura.

Igualmente, los estudiantes utilizaron en el desarrollo de las diferentes sesiones el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita para aprender y, en estos momentos, se reflejó que el escribir ayuda a pensar, a conceptualizar, a elaborar conocimientos. A medida que los educandos comprendían y producían los textos descriptivos, hacían hincapié en la relación entre la escritura y el desarrollo del pensamiento. Según Felisa Barreto Pinzón<sup>201</sup>, la escritura no es un simple artefacto mecánico que sirve para comunicarse o copiar palabras en un cierto orden, sino que se trata de producir un sentido mediante signos gráficos y esquemas de pensamiento.

---

<sup>201</sup> BARRETO, Op, cit., p. 23.

Al llevar a cabo el proceso de escritura, durante las diferentes sesiones, los estudiantes cumplieron con el desarrollo de un plan textual para la producción de un texto descriptivo, además con el estándar que hace referencia a: reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales y pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas y signos de puntuación) de la lengua castellana.<sup>202</sup>

Aunque los textos descriptivos elaborados por los educandos son cortos, establecen concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales. Además, enseñar a los educandos a planear, escribir y revisar sus escritos les permitió transformarlos y presentar un producto final con coherencia; adicional a esto, aprendieron a mejorar sus escritos, ya que ellos mismos se dieron cuenta de sus errores (ver Anexo 32)

Con el desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes mejoraron su capacidad para organizar un texto coherente, llevar el eje temático a lo largo del texto, emplear los adjetivos, la comparación y reconocer la estructura del texto descriptivo; estos aspectos se evidencian en los trabajos elaborados por ellos mismos.

Por otra parte, la tarea de la docente investigadora fue la de ayudar a que el estudiante lograra la construcción de un texto descriptivo, pero antes le proporcionó un contexto de apoyo para que el estudiante se apropiara y, en tal caso, lo modificara al utilizarlo. La educadora, en el desarrollo de las diferentes sesiones, además de ser una mediadora, hizo uso de diferentes estrategias de aprendizaje para que los estudiantes las aplicaran.

---

<sup>202</sup> Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. [en línea] [https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf) > [citado en 20 de marzo de 2018]

Junto a esto es relevante que el rol central del maestro es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos.<sup>203</sup> En el desarrollo de las sesiones fue relevante el acompañamiento, por parte de la maestra investigadora, quien, a través de la acción conjunta y los intercambios comunicativos, lograron que las actividades propuestas fueran significativas para los estudiantes y para la docente investigadora.

Además, la docente realizó actividades variadas como la caja preguntona, la lotería, el caramelo sorpresa, el *Fashions* de balones, entre otros, que lograron captar la atención de los estudiantes durante las diferentes sesiones y permitió que ellos se apropiaran de los elementos básicos para elaborar una descripción, a través de la producción textual. Según Frida Díaz Barriga, los materiales de enseñanza deben tener un significado lógico potencial y propiciar en los estudiantes un aprendizaje significativo.<sup>204</sup>

Finalmente, es el desarrollo de la propuesta donde se describen los verdaderos cambios en la labor docente: nace la reflexión pedagógica y se entrelazan nuevas opciones de enseñanza.

### **5.3. FASE III**

#### **5.3.1 Reflexión y evaluación prueba final**

**Duración:** Dos horas.

**Objetivo:** Evaluar los alcances de la implementación de la intervención de la propuesta educativa para el mejoramiento de la producción textual en la Institución Educativa Villas de San Ignacio

---

<sup>203</sup> *Ibíd.*, p. 51.

<sup>204</sup> DÍAAZ BARRIGA y HERNÁNDEZ, Op. cit., pp. 47-48.

### **Metodología:**

La prueba final de escritura se desarrolló con 26 estudiantes del grado tercero de la Institución educativa Villas de san Ignacio, con el objetivo de evaluar los alcances de la implementación de la intervención de la propuesta educativa para el mejoramiento de la producción textual. Así, en un primer momento los estudiantes debían realizar la observación de una lámina impresa donde se encuentra una doctora de odontología prestando sus servicios a un niño, (Imagen N°1) estos debían observar con detenimiento la imagen, hacer una descripción guiada de la misma, y elaborar un texto en el que según la situación comunicativa planteada debían describirle a María cómo era su doctora. A continuación, la imagen que observaron los estudiantes durante la primera parte de la actividad:

#### **Ilustración 2 La doctora de Maria**

Responda las siguientes preguntas con base en la grafica siguiente:



Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/478226054168108954/?lp=true>

Paso seguido, y en concordancia con las pruebas saber del MEN, se presentaron dos preguntas con el fin de valorar el conocimiento alrededor de elementos fundamentales en el proceso de descripción como es el caso de la identificación de objetos, sujetos o animales y sus cualidades<sup>205</sup>. Además, se les pidió a los estudiantes encontrar elementos dentro del texto, asignarle una cualidad y dar un

---

<sup>205</sup> PRUEBA SABER 3,5,9: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014 EN: Guías [ en línea] (2014). <[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf) > [citado en 9 de enero de 2018]

ejemplo concreto. A continuación, la imagen de lo que el estudiante encontró en la prueba:

**Imagen 6 Prueba**

2. Escribe una lista de los elementos que encuentras en el dibujo:	3. A cada elemento escríbele una cualidad
a.	a.
b.	b.
c.	c.
d.	d.
e.	e.

Fuente: Creación propia

Paso seguido, se insta al estudiante a elaborar un escrito a partir de una situación concreta de comunicación; este se evaluó desde el diseño de una Rúbrica de tipo cualitativa organizada por niveles de producción presentes en los lineamientos de Lengua Castellana<sup>206</sup>. Cada uno de ellos con una serie de indicadores o criterios a ser evaluados según el nivel de competencia, Insuficiente, mínima, satisfactoria o avanzada evidente en el resultado de la prueba. Su definición tuvo en cuenta algunos niveles de desempeño propuestos por las pruebas saber 3, 5 y 9 del Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>207</sup>. Así, para realizar el procedimiento de análisis de las respuestas de los 26 estudiantes en esta prueba se tuvo presente que cada nivel, propuesto por el MEN<sup>208</sup>, presenta subcategorías, las cuales tuvieron su correspondiente análisis y presentación de la siguiente manera:

**Nivel A: Coherencia y cohesión local.** Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se

<sup>206</sup> PRUEBA SABER 3, 5, 9: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014 EN: Guías [en línea] (2014).

<[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)> [citado en 24 de mayo de 2017]

<sup>207</sup> ICFES. PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Disponible en:

[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)

<sup>208</sup> SABER 3°. Guía de orientación. 2017. [en línea]. <

<file:///D:/Descargas/Guia%20de%20orientacion%20saber%203%202017.pdf>> [citado en 9 de enero 2017]

requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructura.<sup>209</sup>

**Nivel A: Coherencia y cohesión local.** Definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición (por tanto, se requiere la producción de al menos una proposición) y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructura.<sup>210</sup>

- **Sub categorías:** las cuales se verifican mediante el cumplimiento de
- algunas condiciones como:

-Percibe la imagen, la describe y elabora párrafos con sentido.

- Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en la producción de un párrafo descriptivo.

-Escribe proposiciones usando adjetivos dentro de frases completas.

-Establece las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número.

Esta subcategoría es de bajo nivel de dificultad desde el punto de vista de la teoría de la producción textual.

**Nivel B: Coherencia global.** Entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo del mismo. Constituye un nivel macro estructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.<sup>211</sup>

---

<sup>209</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 26 de junio de 2017]

<sup>210</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 26 de junio de 2017]

<sup>211</sup> *Ibid.*, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana.

- **Sub categorías:** Se considera que un texto responde a la subcategoría Progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Describe cualidades de las cosas, personas y lugares produciendo párrafos coherentes.

- Seguir un hilo temático a lo largo del texto.

**Nivel C: Coherencia y cohesión lineal.** Este nivel se define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones.<sup>212</sup>

- **Subcategorías**

Se considera que un texto responde a estas condiciones, cuando cumple las siguientes subcategorías:

- Segmentar o delimitar debidamente la proposición.

- Presenta un texto coherente haciendo uso de la enumeración.

- Diferencia los tres momentos semánticos de la descripción:

Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales y momento de cierre.

- Organiza las partes de un todo, partiendo de la competencia de la clasificación.

---

<sup>212</sup> *Ibid.*, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana.

**Nivel D: Pragmática.** Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un registro de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto (según el tipo de interlocutor), a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación, etcétera. Como se observa, esta dimensión no se refiere a los aspectos internos del texto, razón por la cual no constituye una unidad de objeto de análisis con las subcategorías de la dimensión textual.<sup>213</sup>

- **Sub categorías**

-Utiliza sus pre saberes para redactar párrafos.

-Utiliza la comparación para realizar su descripción.

-Produce un texto atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación.

**Nivel E: Gramática- Léxico:** Esta dimensión está referida a la utilización de los signos de puntuación y a la evidencia del buen empleo de la ortografía. Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica.<sup>214</sup>

- **Sub categorías**

Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre

---

<sup>213</sup> *Ibíd.*, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana.

<sup>214</sup> *Ibíd.*, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana.

enunciados. Los signos de puntuación son marcas abstractas carentes de significado explícito, y la asignación de función lógica a éstos resulta de un alto nivel de complejidad, desde el punto de vista cognitivo.

- Uso adecuado de elementos gramaticales y ortográficos.

A continuación, se presenta la rúbrica usada en su totalidad para evaluar el proceso de escritura atendiendo a los niveles de competencia y de producción planteados con anterioridad (Ver Tabla 3).

A partir de los resultados de la prueba final de escritura se clasificaron las respuestas en cuatro niveles establecidos por el MEN: Insuficiente, Mínimo, Satisfactorio y Avanzado. Para esto se partió de la cantidad de estudiantes que en su producción acertaron en cada criterio establecido en la rúbrica anterior. Paso seguido se sacaron los porcentajes correspondientes de la muestra que se ubicaron en cada uno de estos niveles de escritura y a su vez se evaluarán de manera comparativa los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica como la evaluación final elaboradas por los estudiantes. Por tanto, se iniciará con las siguientes gráficas que relacionan en primer lugar el **Nivel A** que corresponde a la **coherencia y cohesión local y cada una de sus subcategorías**.

- **Sub categoría:** Percibe la imagen, la describe y elabora párrafos con sentido.

La gráfica 7 compara la valoración obtenida por los estudiantes en la prueba diagnóstica (denominada PD) y la prueba final denominada (PF). En la PD existía un 23% que correspondían a 6 estudiantes evaluados con nivel insuficiente con respecto a la subcategoría de observar la gráfica (imagen 1) colorearla y describirla a través de la palabra escrita y el porcentaje mayoritario se concentra en el nivel mínimo con un 54% que corresponde a 14 estudiantes. Las

evaluaciones con los niveles satisfactorios con un 23% equivalente a 6 estudiantes y el nivel avanzado con un 0%. Por otra parte, en la PF desaparece la calificación en el nivel insuficiente y se reduce el porcentaje de estudiantes en el nivel mínimo: de un 54% pasa a un 15%., el nivel satisfactorio también se reduce del 23 % a 12% Además, el porcentaje mayor se concentra en el nivel avanzado con el 73%. Como se ve en la PF los estudiantes tuvieron la oportunidad de alcanzar dos niveles más altos, desarrollando de mejor manera la percepción y descripción de imágenes.

**Sub categoría:** utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en la producción de un párrafo descriptivo.

En la presente sub categoría el estudiante debía utilizar en su descripción los verbos ser y estar, tener, parecer, pues son básicos en toda producción descriptiva.

En cuanto a esta subcategoría, en la PD el mayor porcentaje se ubicó en el nivel insuficiente 46% que corresponde a 12 estudiantes. 42% con 11 estudiantes nivel mínimo; y un pequeño porcentaje (15%) se ubicó en el nivel satisfactorio, el nivel avanzado fue nulo. En la PF y después del desarrollo de la secuencia por parte de los estudiantes, el porcentaje de educandos en el nivel insuficiente disminuyó a un 4% que corresponde a un solo estudiante, se redujo a 12% el porcentaje del nivel mínimo y el nivel satisfactorio aumento a 19%. Finalmente, hubo un aumento significativo en el nivel avanzado con respecto a la PF: 65%.

Los resultados anteriores evidencian que los estudiantes trabajan el verbo ser-estar y utilizan otros verbos copulativos para ampliar sus conocimientos, mejorar sus producciones y además trabajaron las partes de la oración otorgándole la importancia a los verbos. La fase de intervención presentó actividades que lograron solventar esta necesidad en el 96% de los evaluados.

- **Sub categoría:** Escribe proposiciones usando adjetivos dentro de frases completas.

En la PD se esperaba que el estudiante manejara el adjetivo en sus enunciados ya que es un rasgo fundamental en el proceso descriptivo; no obstante, solo seis estudiantes que representan el 23% escribió proposiciones usando el adjetivo adecuado, esto los ubicó en el nivel satisfactorio. Con respecto a la PF, se puede observar cómo los porcentajes de evaluación de los niveles Insuficiente y Mínimo obtuvieron una reducción significativamente a un 0% y 3%. Además, se observa que el nivel satisfactorio disminuyó a un 8% en la PF; la reducción de este porcentaje en la PF se debe a que un 77% obtuvo el nivel avanzado.

Con estos resultados, se puede concluir que más de la mitad del grupo de estos estudiantes manejan la función del adjetivo que resulta indispensable en la elaboración de descripciones, puesto que proporciona una información que no da el sustantivo. Este fue otro aspecto positivo y de gran relevancia de trabajar en la secuencia didáctica el conocimiento y uso de los adjetivos y sus presentaciones en una descripción.

- **Sub categoría:** Establece las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número.

En la PD esta categoría el estudiante debía establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/ verbo, género/número, sin embargo, se observa que en el nivel satisfactorio con el 35%, que representa a tan solo nueve educandos, se alcanza este nivel por su capacidad de establecer concordancias al género/número, persona gramatical, pero en ocasiones falla en el uso de tiempos verbales. Por otra parte, en la PF desaparece la calificación del nivel insuficiente y se reduce el porcentaje de los niveles mínimo de 23% a 12% y satisfactorio: 35% a 12%. Además, el porcentaje mayor se concentra en el nivel avanzado con el 77%.

Como se ve en la PF los estudiantes tuvieron la oportunidad de alcanzar un nivel más alto de desempeño, al poner en práctica la capacidad de establecer concordancias al género/número, persona gramatical.

Un aspecto relevante es el porcentaje del 77% alcanzado por los estudiantes en el nivel avanzado en esta sub categoría, a lo cual, se puede afirmar que en el desarrollo de la secuencia los educandos practicaron la redacción y articulación de las ideas, un aspecto del nivel básico de la localidad, es decir, la escritura oracional.

En el Nivel B Coherencia global

- Sub categoría: Describe cualidades de las cosas, personas y lugares produciendo párrafos coherentes.

En esta subcategoría el estudiante debía describir cualidades de cosas, personas y/o lugares desde la producción de párrafos coherentes.

Como se ve en la gráfica 12 en la PD ningún estudiante obtuvo el nivel avanzado, solo un estudiante, se ubicó en el nivel satisfactorio que representa el 4%, logrando describir cualidades de las cosas y personas y/o lugares, produciendo más de una proposición de manera coherente. La gran mayoría de los estudiantes se ubicaron en el desempeño mínimo (69%) e insuficiente (27%). Después del desarrollo de la secuencia la descripción mejoro bastante. Produjeron párrafos coherentes. De esta manera el porcentaje de estudiantes en el nivel insuficiente disminuyo a un 0%, el nivel mínimo se redujo al 12%, el nivel satisfactorio pasó al 12% y el nivel avanzado aumento significativamente en este nivel con respecto a la PD 77% representado por 20 estudiantes.

- Sub categoría: Seguir un hilo temático a lo largo del texto.

En esta subcategoría el estudiante debía seguir un hilo temático a lo largo del texto.

En la PD los estudiantes presentaron dificultades para mantener y seguir un eje temático a lo largo de la producción. Después de las evaluaciones tanto de la PD como de la PF se puede decir que con respecto al nivel insuficiente: la PD obtuvo 81% que correspondían a 21 estudiantes, mientras en la PF se ubicó el 4% con un estudiante. Es decir que después del desarrollo de la secuencia se redujo significativamente el porcentaje en este desempeño. El nivel mínimo en la PD obtuvo el 15% con 4 estudiantes y en la PF su resultado se redujo al 0%. Por otro lado, como se ve en la gráfica 13, el 4%, 15 estudiantes de la PD se ubicaron en el desempeño satisfactorio mientras que el 23%, 6 estudiantes de la PF se ubicaron en este nivel. En cuanto al desempeño avanzado en la PD ningún estudiante se ubicó en este nivel, mientras que el 73% representado por 19 estudiantes de la PF obtuvieron esa calificación.

Como se observa en los resultados de la prueba final los estudiantes tuvieron la oportunidad de alcanzar un nivel más alto de desempeño, después del desarrollo de la secuencia, al mantener el eje temático, según el propósito planteado para el texto, a lo largo de su producción, además conocen las implicaciones de la descripción y lo que se espera en un escrito de este modo discursivo, junto a esto identificaron los tres momentos semánticos: introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales y el momento de cierre<sup>215</sup>.

En el nivel C: Sintáctico. Coherencia y cohesión lineal.

- Sub categoría: Segmentación del escrito.

---

<sup>215</sup>MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. [en línea]. < [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)> [citado en 26 de junio de 2017]

El educando debía utilizar la segmentación en su escrito, Segmentar o delimitar debidamente la proposición, a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón o usando un conector. En la gráfica 14 se da evidencia del mejoramiento que tuvieron las pruebas finales con respecto a la prueba diagnóstica, ya que el nivel avanzado aumento con un 85% representado por 22 estudiantes, aspecto de gran relevancia ya que en la PF era nulo. En la PD solo dos estudiantes que representan el 8% se ubicaron en el nivel satisfactorio ya que en sus textos se observó la segmentación, especialmente desde el empleo de la “y” como señal; en la PF el nivel satisfactorio se ubicó con un 12% representado por tres estudiantes. Por su parte, en la PD dieciséis estudiantes, que representan el 62% de los resultados obtenidos se ubican en un nivel mínimo, pues en ocasiones utilizaron la segmentación, no con conectores, sino a través de espacios en blanco entre palabras que permiten diferenciar una oración de otra. En la PF se redujo a un 1% con un solo estudiante. Finalmente, en la PD ocho educandos no utilizaron la segmentación a través de algún recurso, ubicándose en el nivel insuficiente y en la PF este nivel se redujo al 0%.

- Sub categoría: Presenta un texto coherente haciendo uso de la enumeración

En cuanto a esta categoría, en la PD 24 estudiantes que representaron el 92% se ubicaron en el nivel avanzado ya que además de alcanzar el nivel precedente, presentaron la enumeración en su escrito, pero en la PF el nivel avanzado se redujo a un 81% representado por 21 estudiantes, no obstante en los niveles mínimo y satisfactorio que fueron nulos en la prueba diagnóstica, en la prueba final aumentaron, el nivel mínimo con el 8% con dos estudiantes y el nivel satisfactorio con 12% representado por 3 estudiantes.

Finalmente, el uso de la enumeración en el escrito es evidente e importante ya que los educandos observaron una imagen, realizaron una lista de objetos, de

personas, del lugar y de información que se encontraba integrada a ella, logrando desarrollar el trabajo, en este caso el texto descriptivo.

- Sub categoría: Diferencia los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales y momento de cierre.

En esta subcategoría los estudiantes debían diferenciar a través de su producción los tres momentos semánticos de la descripción como lo son la introducción a la situación, la descripción de los aspectos centrales del objeto, persona lugar o situación asignada para escribir y un momento de cierre. Como se ve en la gráfica 16, en la PD los niveles avanzado y satisfactorio son nulos, en cuanto al nivel mínimo solo dos estudiantes que representan el 8% se ubican en él, al diferenciar por lo menos uno de los tres momentos semánticos de la descripción: la introducción a la situación. Por su parte, el 92% de los educandos evaluados se ubicó en el nivel insuficiente ya que en sus producciones no diferenciaban los tres momentos y en la gran mayoría de casos ni siquiera pasaban de una o dos líneas de escritura. Después del desarrollo de la secuencia mejoraron bastante en la organización del texto descriptivo, utilizaron llaves, corchetes para identificar los tres momentos semánticos de la descripción. De esta manera se ubicaron en menor medida en el nivel insuficiente (4%), mínimo con 0%, satisfactorio con un (12%) y la mayoría obtuvo desempeño Avanzado (85%)

Sub categoría: Organiza las partes de un todo, partiendo de la competencia de la clasificación.

En esta categoría se esperaba que el estudiante focalizará su atención sobre un nivel particular del enunciado, poner en práctica su competencia taxonómica que se refiere al saber clasificar, ya que esta ayuda a organizar las partes de un todo y a que el educando adopte un cierto punto de vista. En la Prueba diagnóstica,

ningún estudiante se ubicó ni en el nivel avanzado ni en el satisfactorio, tan solo el 12% de los estudiantes se ubicaron en el nivel mínimo ya que en ocasiones hicieron uso de la competencia de la clasificación en su escrito. Pero, veintitrés (23) estudiantes que son el 88% no utilizaron la clasificación en su escrito descriptivo, olvidando que es una operación fundamental de la lengua ya que pone la atención sobre un nivel particular del enunciado. Pero después del desarrollo de la propuesta pusieron en práctica su competencia taxonómica que se refiere a saber clasificar y se evidencia en los resultados obtenidos en la prueba final, el nivel insuficiente que se redujo al 0%, el nivel mínimo con el 8% representado por dos estudiantes, el nivel satisfactorio con el 12% con 3 estudiantes y el nivel avanzado que aumentó notablemente con un 81% representado por 21 estudiantes.

#### Nivel D: Pragmática

- Sub categorías: Utiliza sus pre-saberes para redactar párrafos

Los resultados de la prueba diagnóstica de esta subcategoría, con relación a los niveles avanzado y satisfactorio fueron nulos, solo 8 estudiantes que representan el 31 % se ubican en el nivel mínimo ya que hacen uso efectivo de sus saberes previos, al lograr poner en un escrito los aspectos enseñados a lo largo del curso escolar, como los adquiridos en los grados anteriores, el uso de sustantivos y la formación de oraciones simples. Por otra parte, dieciocho educandos, el 69%, se ubicaron en el nivel insuficiente ya que no utilizaron los saberes previos ni ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante sus años de estudio o como en algunos ejemplos presentan dificultad en la lectura y escritura. Los resultados de la prueba final mostraron cambios después de participar en el desarrollo de la secuencia en relación con esta categoría. Como se ve en la gráfica 18, se redujo el nivel insuficiente a un 0%, el nivel mínimo a un 8%. Además, el nivel satisfactorio aparece con 12% representado por 3 estudiantes. Y el aspecto

relevante es el resultado del nivel avanzado con un 81% representado por 21 estudiantes quienes utilizan sus presaberes para redactar párrafos.

En conclusión, la secuencia didáctica desarrollada despertó en los escolares la práctica de la competencia enciclopédica (saber sobre el mundo) y léxica (saber sobre las palabras), ya que pusieron en práctica los conocimientos adquiridos hasta el grado tercero de básica primaria.

- Sub categorías: Utiliza la comparación y sus elementos para realizar la descripción de alguna persona de su entorno inmediato.

En esta sub categoría los estudiantes debían utilizar la relación de comparación a través de palabras asociadas a este proceso, tales como: cual, parecido, como, igual a, entre otras, para realizar su descripción. De los resultados que se obtuvieron en la prueba diagnóstica el 100% está en el nivel insuficiente en esta subcategoría, ya que no presentan en su descripción, capacidad de comparación o uso de algún elemento que lo refiera. En la prueba final se observan cambios en relación con esta categoría. Como se ve en la gráfica 19, se redujo el nivel insuficiente (15%), el mínimo aparece con el (8%). Además, aumento el porcentaje en los niveles Satisfactorio (15%) y avanzado (77%). Se evidencia que los educandos adquirieron la competencia de la comparación en sus textos descriptivos.

- Sub categoría: Produce un texto atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación.

En esta subcategoría los estudiantes debían producir un texto atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación.

En cuanto a esta subcategoría, en la PD se evidencia la dificultad que presentaron los estudiantes para elaborar un texto según el requerimiento de la situación comunicativa propuesta, el mayor porcentaje lo obtuvo el nivel insuficiente (54%). 38% de los estudiantes se ubicaron en el nivel mínimo; y un 8% en el nivel satisfactorio, el nivel avanzado fue nulo. Después del desarrollo de la secuencia los estudiantes realizaron su producción atendiendo a los requerimientos del aspecto comunicativo planteado en la prueba final. El porcentaje de estudiantes en el nivel bajo disminuyó a un 0%, el nivel mínimo se redujo al 8%, y hubo un aumento significativo en el nivel satisfactorio con respecto a la PD: 15%. Finalmente, el nivel avanzado aumentó a 77%.

#### Nivel E: Gramática- Léxico

- Subcategoría: Uso adecuado de elementos gramaticales y ortográficos. Esta subcategoría se refiere a la capacidad de usar los signos de puntuación como recursos de cohesión textual para establecer relaciones lógicas entre enunciados y la evidencia del uso de reglas ortográficas en general según su grado educativo y edad.

En la PD tanto el nivel avanzado como el nivel satisfactorio son nulos, cuatro estudiantes, que representan el 15%, se ubican en el nivel mínimo ya que se evidenció el uso de un elemento ortográfico; en este caso el más usado fue el punto aparte. Mientras que veintidós educandos, es decir, el 85%, se ubicaron en el nivel insuficiente dado que no utilizan los elementos ortográficos. No obstante, después del desarrollo de la secuencia didáctica, en la PF 17 estudiantes, representado por el 65% se ubicaron en el nivel avanzado, seguido por el nivel satisfactorio con 6 estudiantes, 23%; el nivel mínimo 2 estudiantes con el 8%. Y solo un 4% representado por un estudiante se ubicó en el nivel insuficiente.

A continuación, se presenta el cuadro que remite a ver los resultados finales del nivel en el que más número de estudiantes se encuentra en su totalidad, es decir, después de este análisis realizado por pregunta y de manera general, se procede a identificar en qué nivel de producción textual de textos descriptivos se encuentra cada uno de los evaluados, desde el nivel A hasta el nivel E, y por supuesto, en cuáles hubo un cambio relevante después de la intervención de la propuesta de investigación..

**Tabla 13 Resultados totales prueba final**

RESULTADOS PRUEBA DIAGNÓSTICA		Grado: 3-3				Número de estudiantes: 26								Fecha: diciembre 2, 2017																		
<b>REJILLA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA CUALITATIVA</b>																																
Categorías para el análisis de producción escrita																																
<b>NIVEL A SEMÁNTICO</b>																																
<b>COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL</b>																																
CRITERIO	Percepción y descripción de imágenes							Uso de verbos copulativos				Escritura de proposiciones				Proposiciones con concordancia																
NIVEL DE DESEMPEÑO	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A																
No de estudiantes - Porcentaje	3	11%	9	35%	13	50%	1	4%	7	22%	10	38%	8	31%	1	4%	3	11%	9	35%	13	50%	1	4%	4	15%	9	35%	12	46%	1	4%
<b>NIVEL B SEMÁNTICO</b>																																
<b>COHERENCIA GLOBAL</b>																																
CRITERIO	Percepción y descripción de cualidades										Eje temático																					
NIVEL DE DESEMPEÑO	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A																				
No de estudiantes - Porcentaje	4	15%	8	31%	13	50%	1	4%	4	15%	9	54%	13	26%	1	4%																
<b>NIVEL C SINTÁCTICO</b>																																
<b>COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL</b>																																
CRITERIO	Segmentación del escrito							Uso de la enumeración				Organización de la información				Clasificación																
NIVEL DE DESEMPEÑO	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A																
No de estudiantes - Porcentaje	3	11%	10	39%	12	46%	1	4%	2	8%	0	0%	0	0%	24	92%	4	20%	8	31%	13	50%	1	4%	6	23%	9	35%	10	38%	1	4%
<b>NIVEL D PRAGMÁTICA</b>																																
<b>PRAGMÁTICA</b>																																
CRITERIO	Saberes previos							Comparación							Situación comunicativa																	
NIVEL DE DESEMPEÑO	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A	I	M	S	A																
No de estudiantes - Porcentaje	2	7%	10	38%	13	50%	1	4%	3	11%	7	27%	4	15%	12	46%	3	11%	0	0%	0	0%	23	88%								
<b>NIVEL E SINTÁCTICO</b>																																
<b>GRAMÁTICO-LÉXICO</b>																																
CRITERIO	Elementos gramaticales y ortográficos																															
NIVEL DE DESEMPEÑO	I	M	S	A																												
No de estudiantes - Porcentaje	10	38%	8	31%	7	27%	1	4%																								

Fuente Elaboración Docente investigadora

Por último (ver Anexo 35), teniendo en cuenta los aspectos valorados, tanto en la prueba diagnóstica como en la prueba final y después de la aplicación de la secuencia didáctica, es importante resaltar que los estudiantes obtuvieron un gran adelanto en la producción textual: 1 avanzado, 13 satisfactorio, 9 mínimo, 3: insuficiente.

Los estudiantes que se ubicaron en el nivel insuficiente son aquellos que, en la elaboración de la prueba, solo llegaron hasta la competencia textual, percibieron la imagen y la describieron a través de la palabra, pero presentaron dificultad en la producción de proposiciones, no elaboraron una proposición con el uso correcto de la concordancia, ni usaron los adjetivos ni verbos copulativos. En esta competencia la progresión temática, no se cumple ya que el nivel de coherencia lineal es anómalo debido a que no utilizan los recursos que definen las relaciones lógicas y jerárquicas entre las proposiciones. 3 estudiantes presentaron dificultad en producir una oración y seguir un hilo temático a lo largo del texto. El componente semántico y sintáctico requiere de un trabajo que le ayude a fortalecer el sentido del texto en relación con su significado o lo que dice el texto, la organización de las ideas en términos de la coherencia y la cohesión de este.

En la competencia pragmática se encontró que, en función de la situación de comunicación, los textos no respondían a la intencionalidad comunicativa requerida, no contaban con una superestructura. En estas subcategorías se refiere no sólo al uso de recursos lingüísticos sino al situarse en una comunicación, reconocer las intencionalidades del interlocutor, seleccionar el tipo de texto en atención a una necesidad comunicativa.

Los siguientes son textos representativos del nivel insuficiente:

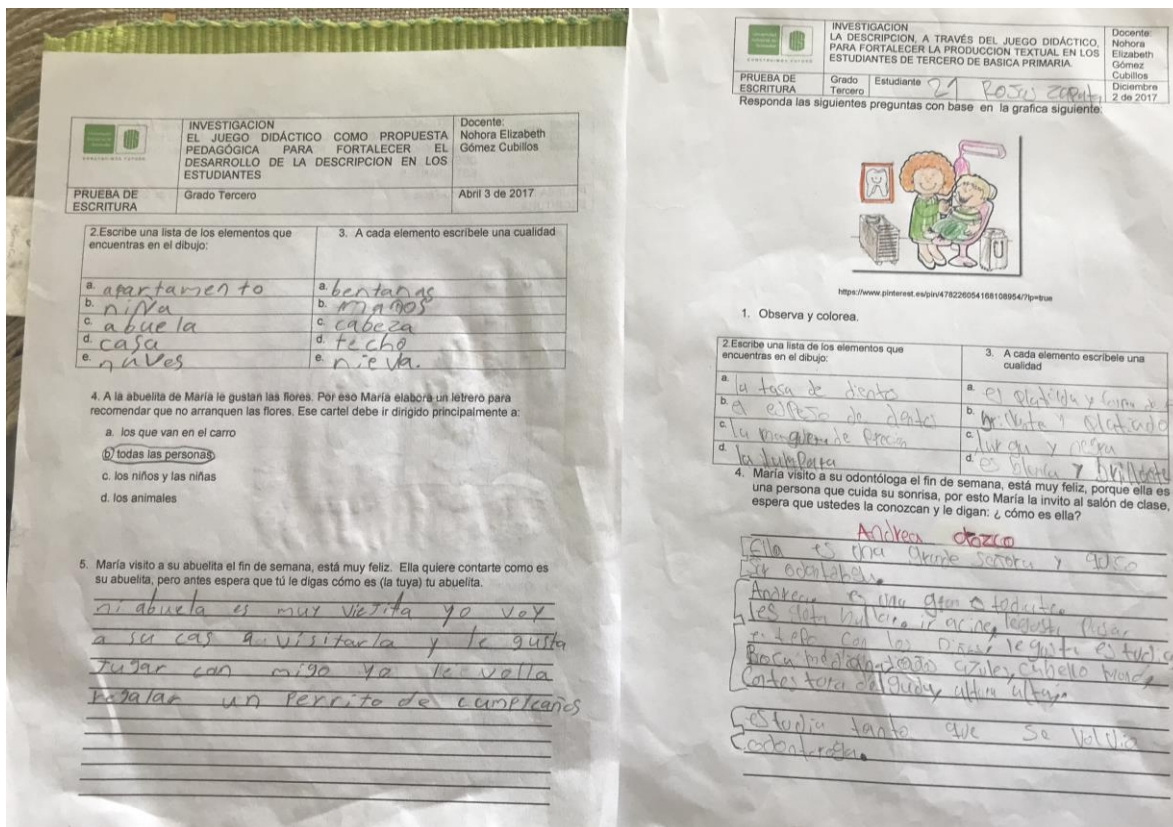
Imagen 7 Prueba nivel insuficiente

The image displays two pages of student work on a writing test. The left page is titled 'INVESTIGACIÓN EL JUEGO DIDÁCTICO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EL DESARROLLO DE LA DESCRIPCIÓN EN LOS ESTUDIANTES'. The student has listed items from a drawing: a. Sillones, b. Pasto, c. Café, d. Cama, e. Baño. The right page is titled 'INVESTIGACIÓN LA DESCRIPCIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA'. The student has listed items from a drawing: a. Dientes, b. Virus, c. Cariaca, d. Muela, e. Pulver. Both pages include a header with the test title and student information.

Los estudiantes que se ubicaron en el nivel mínimo son aquellos que, en la elaboración de la prueba, la competencia textual, describieron la imagen a través de la palabra. 9 educandos elaboraron una proposición con el uso correcto de la concordancia. Además, en la construcción de proposiciones utilizaron algunos recursos explícitos para segmentar; como a través de un espacio y el cambio de un renglón.

El siguiente texto pertenece al nivel mínimo

### Imagen 8 Prueba nivel mínimo



En el nivel satisfactorio se ubicaron 13 estudiantes. Ellos, a diferencia de los anteriores, son estudiantes que demostraron una gran capacidad de observación de las imágenes, así como de las formas e intenciones de los personajes que aparecen en ellas. Además, son educandos que leen, de manera correcta, los enunciados y comprendieron las indicaciones dadas. Adicional a esto, emplearon adjetivos acordes al tema objeto de estudio que estaban describiendo. Finalmente, son estudiantes que han asimilado el hecho de que todo texto, independiente de su intención, posee una estructura interna que redundando en su contenido y forma.

Imagen 9 Prueba nivel satisfactorio

13

	INVESTIGACIÓN EL JUEGO DIDÁCTICO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EL DESARROLLO DE LA DESCRIPCIÓN EN LOS ESTUDIANTES	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
PRUEBA DE ESCRITURA	Grado Tercero	Estudiante 170 2-3
Abril 3 de 2017		

2. Escribe una lista de los elementos que encuentras en el dibujo:

a. la casa	a. linda
b. el apartamento	b. feo
c. la rega	c. hermosa
d. la ventana	d. bonito
e. el piso	e. suave

4. La abuelita de María le gustan las flores. Por eso María elabora un letrero para recomendar que no arranquen las flores. Ese cartel debe ir dirigido principalmente a:

a. los que van en el carro  
b. todas las personas  
 c. los niños y las niñas  
d. los animales

5. María visitó a su abuelita el fin de semana, está muy feliz. Ella quiere contarte como es su abuelita, pero antes espera que tú le digas cómo es (la tuya) tu abuelita.

*mi abuelita es vieja y tiene un pelo muy eroso sus ojos son marrones cuando me abraza me dice que me quiere mucho tiene cuando se pone de mal humor tiraba sus cosas yo le doy un abrazo y le digo nada no pelee más debes tener paz*

	INVESTIGACIÓN LA DESCRIPCIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
PRUEBA DE ESCRITURA	Grado Tercero	Estudiante 170 2-3
Diciembre 2 de 2017		

Responda las siguientes preguntas con base en la grafica siguiente:

<https://www.pinterest.es/pin/4782260541681089547/?pintrus>

1. Observa y colorea.


2. Escribe una lista de los elementos que encuentras en el dibujo:	3. A cada elemento escribe una cualidad
a. la odontóloga b. la niña c. las rosas de la odontóloga d. la ropa de la odontóloga	a. La niña tiene la boca grande b. La odontóloga le está cuidando los dientes c. La niña tiene los dientes blancos d. La odontóloga está feliz y la niña

4. María visitó a su odontóloga el fin de semana, está muy feliz, porque ella es una persona que cuida su sonrisa, por esto María la invitó al salón de clase, espera que ustedes la conozcan y le digan: ¿cómo es ella?


*introducción* Ella es la descripción de Andrea Daza. Es buena odontóloga, ella trabaja en la clínica de Bucodon. *descripción* María es odontóloga operando ella dice que es una persona seria y lo logra. Ella tiene la cara redonda como una pelota su cabello es como como los rayos del sol los ojos son azules como el mar la nariz es pequeña la boca es mediana su piel es blanca como la nieve y ella es delgada y es alta. *conclusión* A ella le gusta bailar, jugar con los niños y ir al cine es divertida, alegre, buena persona, amigable y bonita y respetuosa.

En el nivel avanzado se ubicó una estudiante; en este nivel, en la prueba inicial no se había ubicado nadie, es decir, hubo avances en este nivel. El logro y éxito de esta estudiante radica en el hecho de que ella cumplió a cabalidad con todas las metas propuestas, las cuales consistían en verificar el poder de observación de los educandos, el empleo correcto de adjetivos, acordes al objeto que se está describiendo. Sus únicas dificultades se encuentran en errores mínimos de puntuación, pero frente a su proceso de producción textual, elaboró un texto acorde con la intención solicitada. Un empleo balanceado de las ideas, debidamente organizadas y sopesadas es posible encontrar en su escrito, texto maduro que evidencia un adecuado uso de la sintaxis y de las conjunciones, entre otras categorías gramaticales.

Imagen 10 Prueba nivel avanzado

	<b>INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.</b>	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos Diciembre 2 de 2017
PRUEBA DE ESCRITURA	Grado Tercero	Estudiante <u>211</u>

Responda las siguientes preguntas con base en la grafica siguiente:



<https://www.pinterest.es/pin/478226054168108954/?ip=true>

1. Observa y colorea.

2. Escribe una lista de los elementos que encuentras en el dibujo:	3. A cada elemento escríbele una cualidad
a. <u>dientes</u>	a. <u>blancos</u>
b. <u>odontóloga</u>	b. <u>revisa los dientes</u>
c. <u>una niña</u>	c. <u>tiene los dientes blancos</u>
d. <u>mesa</u>	d. <u>masa</u>

4. María visito a su odontóloga el fin de semana, está muy feliz, porque ella es una persona que cuida su sonrisa, por esto María la invito al salón de clase, espera que ustedes la conozcan y le digan: ¿ cómo es ella?

Esta es la descripción de alguien muy especial es odontóloga de la Alcaldía de Barabánzaga. Su nombre es Andrea Orozco, su cabello es amarillo como los rayos del sol, desde niña quería ser odontóloga y lo hizo, sus ojos azules como el mar y su cara es redonda.

Es de estatura alta, a ella le gusta bailar, ir a cine y cuidar los dientes de los pacientes.

Andrea es una mujer alegre, feliz y ella es una buena odontóloga.

**5.3.2 Hallazgos.** A partir de la prueba final de escritura que se realizó a 26 estudiantes, del grado tercero, de la Institución Educativa Villas de san Ignacio, con el objetivo de evaluar los alcances de la implementación de la intervención de la propuesta educativa para el mejoramiento de la producción textual en la Institución Educativa Villas de San Ignacio, se concluye lo siguiente:

En el nivel A Semántico, relacionado con la coherencia y cohesión local, se observó que los educandos en su gran mayoría manejaron el nivel interno de la proposición, ya que lograron producir proposiciones, realizaron enunciados

adecuados, logrando el nivel microestructural ya que tienen en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente y la coherencia interna de las mismas. En esta categoría se evidenció la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número.

En el nivel B Semántico, relacionado con la coherencia global, 73% de los estudiantes manejaron con gran destreza la propiedad semántica global del texto y realizaron el seguimiento del núcleo temático, perteneciente al texto descriptivo a lo largo de la producción. En los diferentes textos descriptivos elaborados por ellos se observa el nivel macroestructura, ya que dan cuenta de la globalidad del texto, de la progresión temática, cuando al escribir sus textos lo hicieron de manera coherente y siguieron el hilo temático a lo largo de su texto. Solo un educando no presentó el texto descriptivo solicitado en la prueba, ya que presenta dificultad para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, y esto le impide llevar un eje temático a lo largo de la producción.

Por otra parte, en el nivel C Sintáctico, relacionado con la coherencia y cohesión local, los estudiantes sobresalieron con más del 80 por ciento, en cuanto a la calificación del nivel avanzado, ya que establecieron vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado. En los textos descriptivos organizaron la información, la clasificaron elaborando varios párrafos, en los cuales emplearon recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación.

En cuanto al nivel D relacionado con la pragmática, los estudiantes colocaron en práctica la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación; y a su vez lo pudieron evidenciar a través de la producción del texto y del análisis de la situación comunicativa propuesta en la prueba.

Y en el nivel E Sintáctico, relacionado con la gramática- léxico la gran mayoría de los estudiantes trataron de dar claridad y precisión a las palabras usadas en el texto descriptivo elaborado por ellos.

Por último, teniendo en cuenta los aspectos valorados en la rúbrica, tanto en la prueba diagnóstica como en la prueba final y después de la aplicación de la secuencia didáctica, es importante resaltar que los estudiantes obtuvieron un gran adelanto en la producción textual, ya que llevaron a la práctica el proceso cognitivo de la escritura a través del modo descriptivo, como se observa en los siguientes textos:

Imagen 11 Texto descriptivo 1

**INVESTIGACION**  
LA DESCRIPCION A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO,  
COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION  
TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA  
PRIMARIA

Docente:  
Nahora  
Elizabeth  
Gómez Cubillos

Estudiante: 23  
Cristóbal Torres

Nov 1 de 2017

Hola, soy tu amigo el futbolista, después de corregir los borradores con la profesora. Escribe el texto final de mi descripción. Ten en cuenta mejorar los aspectos donde presentaste mayores dificultades. Recuerda que eres un escritor para ellos debes tener en cuenta:


**PLANEAR**  
**ESCRIBIR**  
**REVISAR**  
**REESCRIBIR Y EDITAR**

**Introducción**  
La descripción de Jose Ricardo el  
jugador de Atlético Bucaramanga  
Jose Ricardo es el jugador perfecto para  
el Atlético y es el mejor jugador para  
el Atlético Bucaramanga, él fue el  
que yo elegí por ser el respetoso con  
los jugadores.




**Descripción**  
El tiene el rostro redondo como  
una uva, su cabello es negro como  
el carbon, tiene la nariz grande como  
una abanico, sus ojos castaños como  
el tinte, labios gruesos como un  
palillo de palitos, él es fuerte como  
un palo de guayaba y a él le gusta  
bailar y ir a Europa y estar con su  
familia.

**Cierre**  
El es tranquilo, respetuoso, muy chistoso,  
muy amable y feliz.

Imagen 12 Texto descriptivo 2

	<p>INVESTIGACION LA DESCRIPCION, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BASICA PRIMARIA</p>	<p>Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos</p>
<p>Estudiante: <u>LO</u></p>	<p>Serie: Tercero <u>3-3</u></p>	<p>Nov. 1 de 2017</p>

Hola, soy tu amigo el futbolista, después de corregir los borradores con la profesora. Escribe el texto final de mi descripción. Ten en cuenta mejorar los aspectos donde presentaste mayores dificultades. Recuerda que eres un escritor para ello debes tener en cuenta:

esta es la descripción de Fabian B.

introducción

Esta es la descripción de alguien importante del atletico Bucaramanga es un buen amigo es un buen jugador del equipo se llama Fabian B no tiene hijos ni esposa y a el le gusta el futbol.

descripción

El tiene la cara redonda como una pelota su cabello es negro como la noche los ojos son negros como el carbón la nariz es pequeña igual a la boca la estatura mediana.

cierre

su cuerpo atletico gustos y aficiones leer jugar basquetbol mirar futbol es divertido alegre, amigable y buena persona.

FABIAN B.

## 6. CONCLUSIONES

En esta propuesta didáctica, que buscaba fortalecer las competencias en torno a la producción textual, a través de la descripción y el juego didáctico en estudiantes del grado tercero de primaria de la institución, se reconoce que la motivación en el educando es el punto de partida, pues, antes de liderar cualquier proceso que involucre la producción textual, se debe iniciar este trabajo con base en los gustos y preferencias de los estudiantes, quienes, en últimas, son los responsables del proceso escritor. Es evidente que el contacto que ellos tuvieron con los integrantes del equipo de fútbol Atlético Bucaramanga fue el detonante que activó el interés y captó esa energía en ellos, ese deseo por describir a sus ídolos del deporte.

Para la formulación de esta propuesta de investigación fue primordial la fase diagnóstica porque, con base en ella, fue que se implementó todo el entramado de actividades y criterios para guiar el proceso final en torno a la producción escrita de una descripción, desde su concepción teórica y apoyado ampliamente en juegos didácticos, en especial, para estudiantes de básica primaria. La descripción no solamente les permitió cuestionar su proceso personal de escritura, sino también el descubrir el impacto y poder que tienen las palabras y la riqueza espiritual que se alberga en cada ser humano. Esta investigación ahondó en esa parte humanista, tan necesaria, en estos tiempos en donde la academia impera. Con esta investigación se pudo percibir que el lado humano siempre será el motor para iniciar y liderar cualquier proceso de producción escrita. A los estudiantes sí les gusta escribir, siempre y cuando, sean motivados desde el inicio y realicen textos en torno a temas que sean de su interés. Es por ello que esta investigación queda abierta pues, además del juego didáctico, también se pueden implementar otras estrategias encaminadas a hacer de los estudiantes seres críticos, pensantes y atentos a todos los aspectos que conforman el proceso escritor, el cual siempre parte de un proceso lector. Si esta lectura de su entorno, se acompaña de una pertinente motivación y ahonda en sus habilidades lingüísticas

básicas, será significativa, es decir, trascenderá del salón de clase y podrán los estudiantes liderar un proceso de apropiación que los lleve al respeto por la palabra en todos los ámbitos de sus vidas.

.El juego es, sin lugar a dudas, el eje de todo proceso educativo. Infortunadamente, este poderoso elemento no hace parte de las prácticas educativas de las entidades que tienen como centro la educación, pero, afortunadamente, con la investigación realizada, la Institución objeto de estudio descubrió, de la mano de sus docentes y estudiantes, que los juegos didácticos siempre serán significativos para el aprendizaje, pues, no solamente involucran y fortalecen procesos de escritura, sino también el ahondar en el alma humana, generar procesos de sensibilización y mirar al otro. Las actividades realizadas durante este proceso siempre tuvieron en cuenta la interacción con el otro, el escuchar al otro, el percibir y leer al otro, desde el respeto.

Lógicamente, para que el proceso en el aula sea efectivo, la influencia de la docente investigadora es primordial. Es ella, precisamente, un aspecto vital en todo el entramado en torno al aprendizaje, para que este pueda dar sus frutos y sea realmente efectivo y significativo. Por otro lado, y sin alejarse del ámbito académico, se observó la capacidad de los estudiantes de resolver individualmente un desacierto o problema y también la posibilidad de resolver el mismo problema a través de la orientación de la docente o de un par. Este es quizás uno de las más grandes conclusiones a las que llegamos, la importancia de descubrir que junto al juego didáctico, los estudiantes exploraron su ser y el del prójimo, sintieron la motivación de escribir y, en especial, pudieron hacer efectivo ese proceso tan importante como lo es la resiliencia, es decir, el afrontar y superar esas dificultades académicas. Para muchos estudiantes, no estaba claro que escribir implica un compromiso con el otro que se convertirá en lector. Además, que escribir no es un proceso sencillo, que hay que reescribir los textos, organizar las ideas, es decir, todo eso que en el ámbito de la producción escrita se conoce

como corrección de estilo. Muchos estudiantes, ante la primera corrección de la docente, generaban procesos de no seguir escribiendo, pero, poco a poco, fueron descubriendo lo exigente que es el proceso de escritura. Efectivamente, la escritura propone retos, pero estos pueden sortearse con dedicación, con trabajo mancomunado. Para ello, fue significativo el contar con el apoyo, no solamente, de la docente a cargo, sino de sus compañeros que lideraron ese proceso de reescritura en aras de alcanzar textos más completos, atendiendo a sus parte y estructura general.

Esta investigación permitió liderar en los estudiantes el hecho de reconocer que todo texto posee una estructura interna, una armazón, a manera de esqueleto, que necesita de bases sólidas para mantenerse. En los escritos que ellos elaboraron, son conscientes de las partes que componen la descripción. Estas, incluso, fueron destacadas con colores y fueron visibilizadas, por ellos, como por los lectores de sus escritos. En este punto, se percibió otro hallazgo, que todo proceso de escritura, involucra un ejercicio constante de lectura. Detrás de todo escrito elaborado por un estudiante, se esconde un lector implacable que relea y reescribe con tal de otorgarle sentido a su escrito.

Además, en esta investigación se hizo evidente que un proceso de aprendizaje para que sea significativo, debe contar con la participación activa del estudiante. En cada una de las fases que se ejecutaron, los estudiantes fueron partícipes de su propio proceso y del que lidera cada compañero. Dentro del marco de una investigación-acción se percibe que sí se logró transformar los imaginarios que los estudiantes poseían en torno a la escritura. De lo que se evidenció en la parte inicial a lo que se obtuvo en la parte final, es claro que los estudiantes estuvieron más atentos al sentido de lo que escribían, el aspecto polisémico de las palabras y el cómo ellas hacen parte de una estructura, base de todo buen texto.

## 7. RECOMENDACIONES

Después de emprender esta propuesta de investigación en torno al fortalecimiento de las habilidades, en cuanto a la producción textual, tomando como base la descripción con estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Villas de San Ignacio, se puede establecer lo importante y significativo que puede llegar a ser, para los educandos, el sentirse motivados. Si este elemento se encuentra presente, es decir, si se logra captar la atención y canalizar la energía desbordante que se encuentra en los alumnos, la experiencia de aprendizaje será completamente exitosa. Es por ello que cada docente debe realizar estrategias con el propósito de descubrir los verdaderos intereses de los educandos para que, con ellos, puedan generar una propuesta de escritura que se adapte a sus necesidades y que, a la vez, pueda contar con su activa participación.

Es prioritario que para todo proceso de escritura que involucre la descripción, además de motivar a los educandos, se parta siempre de actividades de observación y exploración del objeto de estudio del cual se desea escribir. Con la observación, los alumnos emprenderán procesos de análisis, a partir de sus propios hallazgos y estos se verán representados en los textos que vayan a elaborar. Es por ello que la labor del docente es trascendental, pues, debe buscar los espacios y los momentos con los cuales se pueda dar el paso central a la escritura, proceso que llevará al estudiante a forjar un espíritu crítico y analítico, además, de poner en evidencia sus habilidades comunicativas, pues, en una propuesta como la que se lideró en esta investigación, cada parte del proceso fue en interacción constante, tanto con los niños y niñas, como con el docente.

Es evidente que el proceso de escritura hace más sensibles a los educandos con su entorno, situación que genera en ellos, una necesidad por compartir con otros sus lecturas de su ambiente. Además, se recomienda el no claudicar frente a actividades que tengan como eje central la escritura, pues, efectivamente, los

educandos si escriben, siempre y cuando estén motivados y encuentren razones y motivos para realizarlo.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010. ISBN: 978-84-9921-058-2.

ARDILA DUARTE, María Cristina y CRUZ MOYANO, Luz Stella. Estrategia didáctica para desarrollar competencias lecto-escritoras en estudiantes de primer grado de educación básica primaria. Ibagué, 2014,108h. Trabajo de grado (Magíster en educación). Universidad del Tolima. Facultad de ciencias de la Educación. Maestría en Educación.

AUSUBEL, David, *et al.* Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1983, vol. 1.

AUSUBEL, David. Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva, citado por: PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. Metodología Constructivista: Guía para la planeación docente. 2ed.Mexico: Pearson Educación, 2007. ISBN 13:978-970-26-1040-3.

BARRERA MORENO, Nora Irayda. El juego como técnica para la comprensión de la lectura. Guatemala, 2009,88h. Trabajo de grado (Licenciada). Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Humanidades. Disponible en: [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07\\_1990.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1990.pdf)

BARRETO PINZÓN, Felisa, Lengua escrita en el aula: Articulación entre preescolar y primaria. Primera edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2010. 156 p. (Educación y pedagogía. Pedagogía); ISBN:978-648-683-5.

BERMUDEZ CORRALES, Olma Katherine, OROZCO BETANCOURTH, Jacqueline; TRUJILLO ARICAPA, Deisy Johana: Leer y escribir comprensivamente en la escuela III: La descripción y la narración en el aula. Pereira2009,171h. Trabajo de grado (Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira. Departamento de Psicopedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación.

BRUNER, J. citado por: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010. 110-111. ISBN: 978-84-9921-058-2.

CAMPS, Anna. Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la Lengua. En:1º Edición. Barcelona: Editorial Graó, 2006. Serie Didáctica de la Lengua y la literatura; ISBN 10:7827-453-6.

CAMPS, Anna. Citada por: GARCÍA PAREJO, Isabel. Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Primera edición. Barcelona: Biblioteca de textos. 2011. 26 p. ISBN:978-84-9980-367-8.

CARRASCO, José Bernardo. Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor. Madrid: Ediciones Rialp, S.A., 2004. ISBN:84-321-3509-7.

CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Ediciones Paidós, 1999. ISBN 978-84-493-0770-6.

CASSANY, Daniel. Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagram, S.A., 2006. ISBN: 978-958-8699-21-9.

CASTELLANOS, Yeimy Alexandra; LOZANO TORRES, Teresa del Pilar y OSORIO DUARTE, Mónica. La Literatura Infantil como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura. Ibagué, 2013, 117h. Trabajo de grado (Licenciada). Universidad del Tolima. Instituto de educación a distancia- Idead. Disponible en: < RIUT-JCDA-spa-2015-La literatura infantil como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura.pdf 1>

CARR, W. "Actionresearch: ten yearson", citado por MCKERNAN, James. Investigación- acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Tercera edición Madrid: Ediciones Morata, 2008. ISBN 978-84-7112-438-8.

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE LA EDUCACIÓN. Con nuevo índice de calidad Colombia le apuesta a la excelencia educativa. [en línea] [citado en 10 de noviembre de 2016]

COLOMBIA APRENDE, Día E. Reporte de excelencia 2016. [en línea] <[https://diae.mineducacion.gov.co/siempre\\_diae/documentos/2016/168001007767.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001007767.pdf) > [publicado en marzo de 2017]

COLOMBIA APRENDE. Siempre Día – E. Informe por colegio 2016.Resultados, Prueba Saber 3°, 5° y 9°. I.E. Villas de San Ignacio. [en línea]. <[https://diae.mineducacion.gov.co/siempre\\_diae/documentos/2016/168001007767.pdf](https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2016/168001007767.pdf)> [citado en 10 de junio de 2005]

COLOMBIA.CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 (8 de febrero de 1994). Por la cual se establece la Ley general de educación. MEN. Bogotá, 1994. [en línea] < [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)> [citado en 17 de noviembre de 2016]

COLOMBIA APRENDE. Universidad EAFIT. Conexiones. Aprendizaje colaborativo/cooperativo. [en línea]. <[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles167925\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles167925_archivo.pdf) > [citado en 28 de mayo de 2018]

CONTRERAS MOLANO, Fabiola; ORTIZ, Claudia Lucila y ROZO PRIETO, Lilia Consuelo. El juego como estrategia para el aprendizaje de la escritura en niños y niñas del grado cero. Bogotá.2006, 156h. Trabajo de grado (Especialistas en didácticas para la lectura y escritura con énfasis en literatura). Universidad San Buenaventura. Facultad de Educación. Disponible en :<<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/38439.pdf>>

COOPER, J. David. Cómo mejorar la comprensión lectora. 2ed. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor Drs., S.A.,1998. 461p. Vol. LXXIII.ISBN: 84-7774-073-9.

CRESCINI, Valeria. Pedagogía Magna: actividades, juegos para mejorar la comprensión y expresión oral (escuchar, hablar y conversar) en educación primaria. En: Revista pedagogía Magna [en línea]. No 11 (Feb., 2011) file:///D:/Descargas/Dialnet-ActividadesYJuegosParaMejorarLaComprensionYExpresi-3629197%20(2).pdf [citado en 20 de noviembre de 2016]

DECROLY, O y MONCHAMP, E. El juego educativo: Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Segunda edición. Madrid: Ediciones Morata, S.A., 1986. 184p. ISBN: 84-7112-216-2.

DELGADILLO CASTELLANOS, Adriana Liseth y CHACÓN RESTREPO, Jeimy Viviana. La lúdica como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura y la escritura. Bogotá, 2014, 95h. Trabajo de grado (Licenciadas). Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación. Disponible en:

[http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/3194/1/THUM\\_DelgadilloCastellanosAdriana\\_2014.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/3194/1/THUM_DelgadilloCastellanosAdriana_2014.pdf)

De ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Competencias afectivas y autoconocimiento. En: Revista Internacional Magisterio [en línea] No 59 (2015) <<https://www.magisterio.com.co/articulo/competencias-afectivas-y-autoconocimiento>>

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México: McGraw-Hill, 1998. ISBN 970-10-1889-2.

DOLZ, J. L'e'nigme de la competence en e'ducation, Citado por ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010. ISBN: 978-84-9921-058-2.

ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación acción. Citado por: LATORRE, Antonio. La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona Editorial Graó, 2003. ISBN:978-84-7827-292-1.

El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> [citado en 25 de junio de 2017]

GARCÍA VELÁZQUEZ, Alfonso. LLULL Peñalba, Josué. El juego infantil y su metodología: Ciclos formativos. Servicios socioculturales y la comunidad. Editex, 2009. 92 p. ISBN 8497713036.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, Tatiana; MORANO, Olga Patricia y RODRÍGUEZ CALDERÓN, Sandra. La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños. Ibagué, 2015, 96h. Trabajo de grado

(Licenciadas). Universidad del Tolima. Disponible en:  
<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1537/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20actividad%20de%20lectura%20como%20estrategia%20pedag%C3%B3gica%20para%20fortalecer%20el%20aprendizaje.pdf>.

GONZÁLEZ, Raquel, *et al.* La lectura: La vinculación entre placer, juego y conocimiento. En: Revista electrónica Sinéctica.No.22. (Feb- Julio,2003); p 53. E. ISSN:1665-109X.

GOODMAN, Kenneth S. La lectura, la escritura y los textos escritos: Modelo transaccional socio psicolingüístico. Argentina: Lectura y vida,1985. 68p. ISBN: 987-95814 <http://www.mecaep.edu.uy/pdf/lenguaje/ecomun/goodman.pdf>.

GUZMÁN TINAJERO, Kissy y ROJAS – DRUMMOND, Sylvia Margarita. Escritura colaborativa en alumnos de primaria. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.17. No. 52 (enero - marzo 2012); p. ISSN 1405-6666.

GRUPO DIDACTEX. Citado por: GARCÍA PAREJO, Isabel. Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles. Primera edición. Barcelona: Biblioteca de textos, 2011. ISBN:978-84-9980-367-8.

HERNÁNDEZ, SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ-COLLADO, Carlos, BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. 4ª Edición México: McGraw-Hill, 2006.182p. ISBN: 970-10-5753-8.

ICFES.GUÍA CORTA: Interpretación de resultados. Establecimientos educativos. Disponible en:  
<file:///C:/Users/Nohora%20Gamoz/Downloads/Guia%20corta%20anual%20de%20r>

esultados%20para%20establecimientos%20educativos%202015%20(1).pdf  
[citado en 3 de junio de 2018.

ICFES. PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Disponible en:  
[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf).

ICFES. Prueba Saber 3, 5, 9 [en línea].  
<<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>> [citado en 25 de junio de 2017]

ICFES EVALUACIONES INTERNACIONALES. Colombia en Pirls 2011. En: Síntesis de resultados, (diciembre 2012); 978-958-11-0597-7.

Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES). Colombia en PIRL 2011. Disponible en:  
[http://cerlalc.org/curso\\_didactica/doc/ciclo\\_uno/Informe\\_Colombia\\_PIRLS.pdf](http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/ciclo_uno/Informe_Colombia_PIRLS.pdf)  
[citado en 25 de junio de 2017]

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. 8 Edición. España: Ediciones Dolmen, 2002.

JOLIBERT, Josette y Grupo de docentes de Ecoen. Formar niños productores de textos. Octava edición. Chile: Dolmen Ediciones, 1988, 233p. ISBN:2-01-013161-4.

KEMMIS, S. El currículum más allá de la teoría de la reproducción, Citado por: LATORRE, Antonio. La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona Editorial Graó, 2003. p. 24-33. ISBN:978-84-7827-292-1.

LATORRE, Antonio. La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona Editorial Graó, 2003. 121p.ISBN:978-84-7827-292-1.

LEVELT, citado por: CASSANY, Daniel. Construir la escritura. Barcelona: Ediciones Paidós, 1999.pg 23-27. ISBN 978-84-493-0770-6.

MALDONADO HIGUERA, Rosa Amelia: El juego estrategia pedagógica para desarrollar la comprensión inferencial de textos narrativos. Bucaramanga, 2005,147h. Trabajo de grado (Especialista en pedagogía y semiótica de la lengua Materna). Universidad Industrial de Santander. Escuela de Educación. Escuela de Idiomas.

MARÍ MOLLÁ, Ricard. Diagnóstico pedagógico: Un modelo para la intervención psicopedagógica. Barcelona: Editorial Ariel, S.A, 2001 y 2006. ISBN- 10:84-344-2663-4.

MARTÍNEZ GARCÍA, Erica J. Colegio Villas de San Ignacio de Bucaramanga seguirá inhabilitado este año. En: [en línea]. (enero 2016) <<http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/345122-colegio-villas-de-san-ignacio-de-bucaramanga-seguira-inhabilit>> [citado en 10 de noviembre de 2016]

MARULANDA YEPES, Laura Constanza y ORTEGA NÚÑEZ, Teresa Belén. Los esquemas textuales para la producción de textos descriptivos: una experiencia de aula con niños de tercero primaria de la Fundación Colegio UIS. Bucaramanga, 2007,98h. Trabajo de grado (Especialista en pedagogía y semiótica de la Lengua

Materna). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación.

MARZANO, Robert. Dimensiones del aprendizaje. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1998. 209p. ISBN 968-6101-68-3.

MCKERNAN, James. Investigación- acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Tercera edición Madrid: Ediciones Morata, 2008. ISBN 978-84-7112-438-6.

MERCADO, Luciano. Juego y recreación en educación: un manual de reflexión. Editorial Brujas. Córdoba. 2015. 102p. ISBN978-987-591-175-8.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Icfes mejor saber [en línea]. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp> [citado en 11 de octubre de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber Pruebas Saber 3º, 5º y 9º [en línea]. < <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>> [citado en 26 de ago- de 2010]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Lengua Castellana [en línea]. [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf) [citado en 9 de noviembre de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Pirls 2006. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA Informe Español. España: Secretaría General Técnica, 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Al tablero: El periódico de un país que educa y se educa En: ¿Qué son los estándares? [ en línea]. No 30 (junio- Julio 2004) <<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87440.html>> [citado en 17 de noviembre de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estándares básicos de competencias del lenguaje En: Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. [en línea]. [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf). [citado en 17 de noviembre]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Icfes mejor saber. Consulta de resultados. [ en línea]. <<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359//seleccionReporte.aspx> > [citado en 24 de octubre de 2016]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Todos a Aprender. Programa para la Transformación de la Calidad educativa. Lenguaje: El valor de educar 4. Bogotá: Ediciones SM, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Serie de lineamientos curriculares: Lengua Castellana. [Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)] [citado el 22 de noviembre de 2016]

MINISTERIO DE SALUD. Resolución número 8430 de 1993. [En línea] <<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF> > [citado el 16 de abril de 2017]

Módulo de lectura crítica. Saber Pro 2016-2. Disponible en: <<file:///C:/Users/Invitado/Downloads/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20le>

ectura%20critica%20saber%20pro%202016%202%20(2).pdf> [citado en 25 de junio de 2017]

MOOR, Paul. El juego en la educación. Barcelona: Editorial Herder, 1977. 160p. ISBN 84-254-0596-3.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001. 134p. (Colección Mesa Redonda) ISBN 958-20-0599-8.

OCCE 2006. La competencia lectora. Pisa 2006: Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias; Matemáticas y lectura [en línea]. <<http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>> [citado en 9 de noviembre de 2016].

OCORÓ LOZADA, Ana María. Las pruebas saber 11 dejaron buen balance: un representativo aumento en el promedio nacional deja ver que los programas que se están implementando mejoran el nivel educativo. En: El Tiempo, Bogotá: (30 de oct., 2016).

PALMA CRUZ, Delmis Lorena. Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de aplicación musical de San Pedro Sula. Cortés, 2012, 159h. Trabajo de grado (Máster en enseñanza de lenguas con orientación en español). Universidad Nacional Francisco Morazán. Vice rectoría de investigación y post grado. Dirección de post grado. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/uso-de-estrategias-didactias-para-la-ensenanza-de-la-ortografia-escritura-de-palabras-a-partir-de-situaciones-comunicativas-concretas-en-el-cuarto-grado-de-la-escuela-primaria-de-aplicacion-musical-de-san-pedro-sula/>

PÉREZ GRAJALES, Héctor. Comprensión y producción de textos educativos. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 2006. 75p. ISBN 978-958-20-0871-7.

PIAGET, J. Citado por FERREIRO, Emilia. Vigencia de Jean Piaget. México: XXI editores, S. de C.V. 1999.

PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. Metodología Constructivista: Guía para la planeación docente. 2ed. México: Pearson Educación, 2007. ISBN 13:978-970-26-1040-3.

POSTIC, Marcel. La relación educativa: Factores institucionales, sociológicos y culturales. Segunda edición. España: Narcea., S.A., De Ediciones, 2000. ISBN84-277-1331-2[en línea]

PROTECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES HUMANOS DE LA INVESTIGACIÓN. Oficina de NIH para investigaciones Extra institucionales. [en línea] <<https://pphi.nihtraining.com/users/login.php>> [citado el 16 de abril de 2017]

PRUEBA SABER 3, 5, 9: Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014 EN: Guías [ en línea] (2014). <[http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf) > [citado en 22 de junio de 2017]

REDACCIÓN VIVIR. Un análisis de la política educativa, de siete naciones latinoamericanas: Colombia tras quince años de pruebas Pisa EN: El Espectador [en línea], < <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-tras-quince-anos-de-pruebas-pisa-articulo-575043>> [citado en 25 JUL 2015 - 9:32 PM]

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. La investigación- acción educativa y la construcción del saber pedagógico. No 7(2004); p. 44-55. [citado en 30 de abril de 2017] Disponible en: revista en redalyc.org.

Resumen Ejecutivo. Colombia en PISA 2015. Disponible en: file:///C:/Users/Invitado/Downloads/Informe%20resumen%20ejecutivo%20colombia%20en%20pisa%202015%20(5).pdf [citado en 25 de junio de 2017]

RODRIGUEZ TRILLOS, Irene. La descripción en los procesos de lectura y escritura. Girón, 2006,428h. Trabajo de grado (Especialista en Pedagogía y semiótica de la lengua materna). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Educación. Escuela de Idiomas.

RICKARDS y DENNER. Citado por: BARRETO PINZÓN, Felisa, Lengua escrita en el aula: Articulación entre pre escolar y primaria. primera edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2010. 88 p. (Educación y pedagogía. Pedagogía); ISBN :978-648-683-5.

RODRÍGUEZ, Carlos Enrique. Didáctica de las ciencias económicas: Una reflexión metodológica sobre su enseñanza. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: MÉTODOS, TÉCNICAS, PROCEDIMIENTOS (Eumed.net. Cap. 5) ISBN-13: 978-84-694-7865-3

SALVADOR HUAMÁN, Yony Mary: Procesos cognitivos de la escritura y producción de textos en estudiantes de quinto de primaria de una UGEL de Lima Metropolitana. Lima,2017,135h. Trabajo de grado (Maestra en educación). Universidad Marcelino Champagnat de Lima. Escuela de Postgrado. Programa de maestría. Disponible en: <http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/312>.

SCHNEUWLY, Bernard, citado por: JOLIBERT, Josette y Grupo de docentes de Ecoen. Formar niños productores de textos. Octava edición. Chile: Dolmen Ediciones, 1988. ISBN:2-01-013161-4.

SCIELO. El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. En: Pensamiento Psicológico. [ en línea]. Volumen 12 no 1, (enero- junio, 2014); < [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-89612014000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612014000100003)> [citado en 1 de noviembre de 2016]

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Ediciones Pegaso, 1.983. 267p. ISBN 968-24-1301-X.

VÁZQUEZ BALDEON, Roxana Valeria. Efectos de programa "Aprendo Jugando" para la mejora de la comprensión lectora de textos narrativos en niños de segundo grado de primaria del colegio Lord Byron. Lima, 2014. 141h.Trabajo de grado (magister en Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrados. Disponible en línea: <file:///D:/Descargas/VASQUEZ\_BALDEON\_ROXANA\_COMPRENSION\_NARRATIVOS%20(1).pdf>

VIGOTSKY, Lev. Citado por: ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, ISBN: 978-84-9921-058-2

VYGOTSKY, Lev, citado por: PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. Metodología Constructivista: Guía para la planeación docente. 2ed. México: Pearson Educación, 2007. p.13. ISBN 13:978-970-26-1040-3.


YOUTUBE. Blancanieves y sus 7 enanitos cuento infantil en español [en línea]. <<https://www.youtube.com/watch?v=95ql-vpXix0>> [citado en 20 de septiembre de 2017]

ZAPATA, Oscar A. Juego y aprendizaje escolar: Perspectiva psicogenética. México: Editorial Pax, 1989. 199p. ISBN968-860-045-8.

ZUBIRÍA, Samper, Julián de. De la escuela Nueva al Constructivismo. Análisis Crítico. Aula Abierta Magisterio. Bogotá. 2008. 149p. ISBN: 978-958-20-0620-X.

## ANEXOS

### ANEXO 1 TEST DE DIAGNÓSTICO

	<b>INVESTIGACION EL JUEGO DIDÁCTICO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FORTALECER EL DESARROLLO DE LA DESCRIPCIÓN EN LOS ESTUDIANTES</b>	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
<b>PRUEBA DE ESCRITURA</b>	Grado Tercero	Abril 3 de 2017

Responda las siguientes preguntas con base en la grafica siguiente:



Fuente: <https://www.dreamstime.com/stock-images-granny-granddaughter-image14976164>

1. Observa y colorea.

2. Escribe una lista de los elementos que encuentras en el dibujo:	3. A cada elemento escríbele una cualidad
a. <i>Arbol</i> b. <i>carro</i> c. <i>flor</i> d. <i>flor</i> e. <i>carro</i>	a. <i>verde</i> b. <i>rojo</i> c. <i>verde</i> d. <i>rojo</i> e. <i>rojo</i>

4. A la abuelita de María le gustan las flores. Por eso María elabora un letrero para recomendar que no arranquen las flores. Ese cartel debe ir dirigido principalmente a:

- a. los que van en el carro
- b. todas las personas
- c. los niños y las niñas
- d. los animales

5. María visito a su abuelita el fin de semana, está muy feliz. Ella quiere contarte como es su abuelita, pero antes espera que tú le digas cómo es (la tuya) tu abuelita.

*mi abuelita es una mujer muy vieja y tiene muchos años. Ella me cuenta muchas historias de cuando ella era niña. Me gusta mucho estar con ella porque ella me cuenta muchas cosas interesantes. Ella me enseña a hacer cosas muy buenas. Ella es muy amorosa y me quiere mucho. Ella me cuenta muchas cosas de cuando ella era niña. Me gusta mucho estar con ella porque ella me cuenta muchas cosas interesantes. Ella me enseña a hacer cosas muy buenas. Ella es muy amorosa y me quiere mucho. Ella me cuenta muchas cosas de cuando ella era niña. Me gusta mucho estar con ella porque ella me cuenta muchas cosas interesantes. Ella me enseña a hacer cosas muy buenas. Ella es muy amorosa y me quiere mucho.*

## ANEXO 2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
BUCARAMANGA

La siguiente entrevista se realizará a dos profesores del área de Lengua Castellana, para complementar el proceso de la propuesta de investigación, que se llevará a cabo con los estudiantes del grado tercero de la Institución educativa.

### **Título de la propuesta:**

La descripción, a través del juego didáctico, como estrategia para fortalecer la producción textual en los estudiantes de grado tercero de una institución oficial de Bucaramanga

### **Objetivo:**

Identificar las nociones que tienen los docentes de básica primaria sobre la producción escrita a partir de la descripción y el empleo del juego como estrategia didáctica.

### **CUERPO DE LA ENTREVISTA**

#### **CUESTIONARIO**

Hora de inicio \_\_\_\_\_ Hora de finalización \_\_\_\_\_

Año en que se vinculó a la Institución Educativa: \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Grado en el que trabaja \_\_\_\_\_

#### **Categoría 1: Concepción de escritura**

1. ¿Para usted qué es escribir?
2. ¿Qué géneros discursivos trabaja comúnmente para la producción escrita en su grado?

#### **Categoría 2: Estrategias de producción escrita.**

3. ¿Qué estrategias pedagógicas propone durante las clases de producción escrita?
4. ¿De las estrategias que usted utiliza en las clases, para incrementar la producción escrita de sus estudiantes, cual es la que más motiva a sus estudiantes a realizarla? ¿Recuerda alguna que no le haya funcionado? ¿Cuál?

#### **Categoría 3: Concepción de describir.**

5. ¿Para usted que es describir?
6. ¿Cuál es la función de la descripción, especialmente escrita, en el proceso de enseñanza-aprendizaje?


#### **Categoría 4: concepción del juego como estrategia de enseñanza.**

7. ¿Qué metodología, técnica o estrategia utiliza en el desarrollo de sus clases para despertar el interés de los estudiantes?
8. ¿Qué aportes daría el juego didáctico como estrategia para ayudar a fortalecer la producción escrita?

#### **CIERRE**

Se agradece a la docente \_\_\_\_\_ por su colaboración.  
Despedida.

### ANEXO 3 REJILLA DIAGNÓSTICO INICIAL

 CONSTRUIR EL FUTURO	<b>LA DESCRIPCIÓN, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.</b>	<b>Estudiante:</b> <u>F 6 U</u>  <b>Docente:</b> Nohora Elizabeth Gómez Cubillos																																												
<b>REJILLA DE EVALUACIÓN DE ESCRITURA CUALITATIVA</b>																																														
<b>Categorías para el análisis de producción escrita</b>	<b>Criterios</b>	<b>Nivel de desempeño</b>																																												
<b>Nivel A semántico</b>  <b>Nivel B Semántico</b>  <b>Nivel C Sintáctico</b>	<b>Coherencia y cohesión local</b>  <b>Coherencia global</b>  <b>Coherencia y cohesión lineal</b>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Insuficiente</th> <th style="width: 25%;">Mínimo</th> <th style="width: 25%;">Satisfactorio</th> <th style="width: 25%;">Avanzado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Percibe la imagen, pero no la describe a través de la palabra.</td> <td>Percibe la imagen y la describe a través de la palabra.</td> <td>Percibe la imagen y la describe y forma oraciones coherentes.</td> <td>Percibe la imagen y la describe y elabora párrafos con sentido.</td> </tr> <tr> <td>No utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción.</td> <td>Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción.</td> <td>Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción formando oraciones.</td> <td>Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en la producción de un párrafo descriptivo.</td> </tr> <tr> <td>Escribe proposiciones usando el adjetivo inadecuado.</td> <td>En ocasiones escribe proposiciones usando el adjetivo adecuado.</td> <td>Escribe proposiciones usando el adjetivo adecuado.</td> <td>Escribe proposiciones usando adjetivos dentro de frases completas.</td> </tr> <tr> <td>No establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales.</td> <td>Establece en ocasiones concordancias adecuadas al género, número y persona gramatical, pero se equivoca en los tiempos verbales.</td> <td>Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical, pero en oraciones falla en el uso de los tiempos verbales.</td> <td>Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales.</td> </tr> <tr> <td>Carece del uso de adverbios espaciales en su descripción.</td> <td>En ocasiones utiliza adverbios espaciales en su descripción.</td> <td>En ocasiones utiliza adverbios espaciales en oraciones descriptivas.</td> <td>Utiliza adverbios espaciales en la elaboración de párrafos descriptivos.</td> </tr> <tr> <td>No describe cualidades de las cosas, personas y lugares.</td> <td>Describe cualidades de las cosas, personas y lugares.</td> <td>Describe cualidades de las cosas, personas y lugares. Produciendo más de una proposición de manera coherente.</td> <td>Describe cualidades de las cosas, personas y lugares. produciendo párrafos coherentes.</td> </tr> <tr> <td>El eje temático a lo largo del texto no se mantiene.</td> <td>El eje temático a lo largo del texto cambia en ocasiones, pero se retoma después.</td> <td>Sigue un eje temático a lo largo del texto.</td> <td>Elabora un texto complejo y coherente con un eje temático.</td> </tr> <tr> <td>No utiliza la segmentación a través de algún recurso.</td> <td>En ocasiones utiliza la segmentación a través de algún recurso.</td> <td>Utiliza la segmentación a través de algún recurso.</td> <td>Se evidencia la segmentación en el escrito a través de diversos recursos de cohesión.</td> </tr> <tr> <td>No hace uso de la enumeración en su escrito.</td> <td>Presenta la enumeración en su escrito.</td> <td>Presenta la enumeración en su párrafo de manera coherente.</td> <td>Presenta un texto coherente haciendo uso de la enumeración.</td> </tr> <tr> <td>No se da una diferencia de los tres momentos semánticos de la descripción: 1. Introducción a la situación. 2. descripción de los aspectos centrales. 3. momento de cierre.</td> <td>Diferencia los uno de los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales o momento de cierre.</td> <td>Diferencia mínima dos de los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación y/o descripción de los aspectos centrales y/o momento de cierre.</td> <td>Diferencia los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales y momento de cierre.</td> </tr> </tbody> </table>	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado	Percibe la imagen, pero no la describe a través de la palabra.	Percibe la imagen y la describe a través de la palabra.	Percibe la imagen y la describe y forma oraciones coherentes.	Percibe la imagen y la describe y elabora párrafos con sentido.	No utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción.	Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción.	Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción formando oraciones.	Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en la producción de un párrafo descriptivo.	Escribe proposiciones usando el adjetivo inadecuado.	En ocasiones escribe proposiciones usando el adjetivo adecuado.	Escribe proposiciones usando el adjetivo adecuado.	Escribe proposiciones usando adjetivos dentro de frases completas.	No establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales.	Establece en ocasiones concordancias adecuadas al género, número y persona gramatical, pero se equivoca en los tiempos verbales.	Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical, pero en oraciones falla en el uso de los tiempos verbales.	Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales.	Carece del uso de adverbios espaciales en su descripción.	En ocasiones utiliza adverbios espaciales en su descripción.	En ocasiones utiliza adverbios espaciales en oraciones descriptivas.	Utiliza adverbios espaciales en la elaboración de párrafos descriptivos.	No describe cualidades de las cosas, personas y lugares.	Describe cualidades de las cosas, personas y lugares.	Describe cualidades de las cosas, personas y lugares. Produciendo más de una proposición de manera coherente.	Describe cualidades de las cosas, personas y lugares. produciendo párrafos coherentes.	El eje temático a lo largo del texto no se mantiene.	El eje temático a lo largo del texto cambia en ocasiones, pero se retoma después.	Sigue un eje temático a lo largo del texto.	Elabora un texto complejo y coherente con un eje temático.	No utiliza la segmentación a través de algún recurso.	En ocasiones utiliza la segmentación a través de algún recurso.	Utiliza la segmentación a través de algún recurso.	Se evidencia la segmentación en el escrito a través de diversos recursos de cohesión.	No hace uso de la enumeración en su escrito.	Presenta la enumeración en su escrito.	Presenta la enumeración en su párrafo de manera coherente.	Presenta un texto coherente haciendo uso de la enumeración.	No se da una diferencia de los tres momentos semánticos de la descripción: 1. Introducción a la situación. 2. descripción de los aspectos centrales. 3. momento de cierre.	Diferencia los uno de los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales o momento de cierre.	Diferencia mínima dos de los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación y/o descripción de los aspectos centrales y/o momento de cierre.	Diferencia los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales y momento de cierre.
Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado																																											
Percibe la imagen, pero no la describe a través de la palabra.	Percibe la imagen y la describe a través de la palabra.	Percibe la imagen y la describe y forma oraciones coherentes.	Percibe la imagen y la describe y elabora párrafos con sentido.																																											
No utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción.	Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción.	Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en su descripción formando oraciones.	Utiliza los verbos ser y estar, tener, parecer en la producción de un párrafo descriptivo.																																											
Escribe proposiciones usando el adjetivo inadecuado.	En ocasiones escribe proposiciones usando el adjetivo adecuado.	Escribe proposiciones usando el adjetivo adecuado.	Escribe proposiciones usando adjetivos dentro de frases completas.																																											
No establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales.	Establece en ocasiones concordancias adecuadas al género, número y persona gramatical, pero se equivoca en los tiempos verbales.	Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical, pero en oraciones falla en el uso de los tiempos verbales.	Establece concordancias adecuadas al género, número, persona gramatical y tiempos verbales.																																											
Carece del uso de adverbios espaciales en su descripción.	En ocasiones utiliza adverbios espaciales en su descripción.	En ocasiones utiliza adverbios espaciales en oraciones descriptivas.	Utiliza adverbios espaciales en la elaboración de párrafos descriptivos.																																											
No describe cualidades de las cosas, personas y lugares.	Describe cualidades de las cosas, personas y lugares.	Describe cualidades de las cosas, personas y lugares. Produciendo más de una proposición de manera coherente.	Describe cualidades de las cosas, personas y lugares. produciendo párrafos coherentes.																																											
El eje temático a lo largo del texto no se mantiene.	El eje temático a lo largo del texto cambia en ocasiones, pero se retoma después.	Sigue un eje temático a lo largo del texto.	Elabora un texto complejo y coherente con un eje temático.																																											
No utiliza la segmentación a través de algún recurso.	En ocasiones utiliza la segmentación a través de algún recurso.	Utiliza la segmentación a través de algún recurso.	Se evidencia la segmentación en el escrito a través de diversos recursos de cohesión.																																											
No hace uso de la enumeración en su escrito.	Presenta la enumeración en su escrito.	Presenta la enumeración en su párrafo de manera coherente.	Presenta un texto coherente haciendo uso de la enumeración.																																											
No se da una diferencia de los tres momentos semánticos de la descripción: 1. Introducción a la situación. 2. descripción de los aspectos centrales. 3. momento de cierre.	Diferencia los uno de los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales o momento de cierre.	Diferencia mínima dos de los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación y/o descripción de los aspectos centrales y/o momento de cierre.	Diferencia los tres momentos semánticos de la descripción: Introducción a la situación, descripción de los aspectos centrales y momento de cierre.																																											

			No utiliza la competencia de la clasificación en su escrito. <input type="radio"/>	En ocasiones hace uso de la competencia de la clasificación en su escrito <input type="radio"/>	Usa la competencia de la clasificación en su escrito. <input type="radio"/>	Organiza las partes de un todo, partiendo de la competencia de la clasificación. <input type="radio"/>
Nivel D Pragmático	Pragmática		Hace una observación global de la imagen. <input type="radio"/>	Hace observación de algunos detalles de la imagen. <input type="radio"/>	Hace observación a nivel general y particular de la imagen. <input type="radio"/>	Hace una observación global y detallada de la imagen de la imagen. <input type="radio"/>
			No utiliza los saberes previos <input type="radio"/>	Hace uso efectivo de sus saberes previos. <input type="radio"/>	Hace uso de sus saberes para escribir oraciones. <input type="radio"/>	Utiliza sus pre saberes para redactar párrafos. <input type="radio"/>
			No hace descripciones ni comparaciones con alguna persona de su entorno. <input type="radio"/>	En su descripción utiliza la comparación con algunos objetos y personas de su entorno. <input type="radio"/>	Presenta en su descripción, capacidad de comparación con alguna persona que conoce de su entorno. <input type="radio"/>	Utiliza la capacidad de comparación con alguna persona de su entorno para realizar su descripción. <input type="radio"/>
			No produce un texto atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación <input type="radio"/>	Elabora frases atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación <input type="radio"/>	Produce oraciones atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación <input type="radio"/>	Produce un texto atendiendo a los requerimientos de la situación de comunicación <input type="radio"/>
Nivel E Sintáctico	Gramatical léxico		Los elementos gramaticales y ortográficos no son utilizados. <input type="radio"/>	Se evidencia el uso de un elemento ortográfico <input type="radio"/>	Incorpora en el proceso de producción textual, elementos sintácticos. <input type="radio"/>	Uso adecuado de elementos gramaticales y ortográficos <input type="radio"/>

ANEXO 4 MODELO DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO		
Actividad		Fecha.
Objetivo		
Situación	Comunicativa	
Lugar-espacio	Salón de clase 3-3	
Técnica aplicada	Dialogo	
Personajes que intervienen	Estudiantes grados 3-3	Maestro:
	Docente	<del>Nohora</del> E Gómez
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Reflexión pedagógica
Observaciones		
Proyectando		

## ANEXO 5 ASENTIMIENTO

Bucaramanga, abril 7 de 2017

Estimados Padres de familia, reciban un cordial saludo,

Atentamente, solicito su consentimiento para que su hijo(a) participe de las actividades que se organizaran para apoyar la investigación que realiza la docente directora de grupo de su hijo(a), la cual le permitirá obtener el título de Magister en pedagogía en la Universidad Industrial de Santander y que tiene como título: La descripción a través del juego didáctico, fortalece el desarrollo de la competencia de producción textual en los estudiantes de tercero de básica primaria, teniendo en cuenta que se realizara:

-Prueba diagnóstica

-10 sesiones de clase de 2 horas en el área de lengua Castellana que serán grabadas para permitir la observación participante en el aula.

-Encuestas y entrevista

-Algunas tomas fotográficas

-Recolección de trabajos de los estudiantes

-Salida pedagógica

-Prueba final

Todo esto permitirá evidenciar el trabajo de campo y enriquecer la investigación.

Se aclara que La información recogida será privada y empleada únicamente con fines investigativos dentro del proyecto antes mencionado, del cual estoy a cargo con la directora de la investigación: Diana Pedraza Díaz

Reciban nuestros agradecimientos por su atención y valioso apoyo,

NOHORA ELIZABETH GOMEZ CUBILLOS

Estudiante Maestría en Pedagogía

---

FAVOR DILIGENCIAR Y ENTREGAR

Nosotros:

\_\_\_\_\_ con cc  
\_\_\_\_\_y  
\_\_\_\_\_ con cc  
\_\_\_\_\_ de  
padres  
\_\_\_\_\_

Autorizamos \_\_\_\_ No autorizamos \_\_\_\_ a participar del proyecto de investigación: La descripción a través del juego didáctico, fortalece el desarrollo de la competencia de producción textual en los estudiantes de tercero de básica primaria. Desarrollado por la docente NOHORA ELIZABETH GOMEZ CUBILLOS.

Firmas:

\_\_\_\_\_

**FAVOR DILIGENCIAR Y ENTREGAR**

Yo Nubia MARIA GOMEZ R con cc 37393100 y responsable directo del joven KAROL VANESA PINCON CLARO

Autorizamos Si No autorizamos    a participar del proyecto de investigación: La descripción, a través del juego didáctico, para fortalecer la producción textual en los estudiantes de tercero de Básica Primaria. Desarrollado por la docente NOHORA ELIZABETH GOMEZ CUBILLOS.

Lugar y fecha Blqa Mayo 3. 2017.

Nombre y firma del responsable Nubia MARIA GOMEZ R

Parentesco o relación con el participante Madre

---

**FAVOR DILIGENCIAR Y ENTREGAR**

Yo Pablo A CARREKONA H con cc 6005449291 y responsable directo del joven Angie Dayanna Cardona

Autorizamos X No autorizamos    a participar del proyecto de investigación: La descripción, a través del juego didáctico, para fortalecer la producción textual en los estudiantes de tercero de Básica Primaria. Desarrollado por la docente NOHORA ELIZABETH GOMEZ CUBILLOS.

Lugar y fecha Blqa Abril 7 / 2017.

Nombre y firma del responsable Pablo A CARREKONA H

Parentesco o relación con el participante Padre.

## ANEXO 6 CONSENTIMIENTO

Bucaramanga, Abril 10 de 2017

Licenciado:

ALVARO GÓMEZ PEÑA

Rector Institución Educativa Villas de San Ignacio

E.S.M.

Cordial saludo,

En el marco de la maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, la Licenciada Nohora Elizabeth Gómez se encuentra desarrollando el proyecto “La descripción, a través del juego didáctico, para fortalecer la producción textual en los estudiantes de tercero de básica primaria”. El objetivo de la propuesta es determinar la manera en que la descripción a través del juego didáctico fortalece el desarrollo de la competencia de producción textual en estudiantes del grado tercero, con esto se contribuye al mejoramiento de los procesos educativos que se llevan en su institución en el área de Básica Primaria. Por lo anterior, se solicita su autorización para poder llevar a cabo el proyecto de investigación en la institución a su cargo y poder usar el nombre de la misma cuando el proceso lo requiera.

Agradezco de antemano su importante colaboración y apoyo para contribuir en la formación profesional de los docentes de la institución y de los estudiantes que en ella se educan.

Cordialmente,

Nohora Elizabeth Gómez C  
C.C. 63.356.994 de Bucaramanga  
Docente de Básica primaria

Firma de autorización:

Fecha de autorización:



*[Handwritten signature]*  
Mayo. 30. 2017

## ANEXO 7 COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Bucaramanga, 26 de abril del 2017

Señores

COMITE DE ETICA EN INVESTIGACION CIENTIFICA CEINCI

Universidad Industrial de Santander

Ciudad

Apreciados Señores:

Reciban un cordial saludo. Con el fin de dar cumplimiento a lo establecido en el Reglamento General de Posgrado, Artículo 101, parágrafo 6, de manera atenta me permito hacer entrega de los documentos descritos a continuación:

- Propuesta detallada del trabajo de grado
- Conceptos evaluativos emitidos por los dos evaluadores asignados por el Comité Asesor de Programa de Posgrado.
- Carta de consentimiento informado de la institución dónde realizará la investigación
- Aprobación dada por el Comité Asesor de Programa de Posgrado
- Formato de asentimiento para menores de edad (si el investigador no es el profesor del grupo con quien se va a realizar la investigación)
- Formato de consentimiento informado padres de familia
- Consentimiento informado de la institución dónde se realizará la investigación
- Declaración del docente investigador en la que exprese que cumplirá con los principios éticos
- Hacer el curso de buenas prácticas: Este curso es obligatorio para las investigaciones con sujetos humanos. El curso de Protección de los sujetos

- humanos de la investigación es ofrecido en forma virtual y de manera gratuita por el Instituto Nacional de Salud de Estados Unidos (NIH por su sigla en), para lo cual se podrá acceder a la dirección <https://pphi.nihtraining.com/users/login.php>, registrarse y realizar dicho curso. La certificación se obtiene al finalizar la evaluación de todos los módulos, y su duración es de aproximadamente seis (6) horas.
- En el documento incluir consideraciones éticas, tener en cuenta ley 1581 y resolución 8430 (esto es sólo para investigaciones en el área de la salud) e incluir en el cronograma (al inicio) La evaluación del CEINCI

Quedo atento al concepto de aval, con el fin de poder dar inicio a la ejecución del proyecto.

Atentamente,

Nohora Elizabeth Gómez Cubillos

Código 2168947

Dirección Transversal 93 n° 34-180 Torre8 Apto701

Celular 315 3330959

E-Mail noego1970@hotmail.com

## ANEXO 8 CAPACITACIÓN DE NIH

### **Certificado de finalización**

La Oficina para Investigaciones Extraintitucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) certifica que **Nohora Elizabeth Gómez Cubillos** ha finalizado con éxito el curso de capacitación de NIH a través de Internet "Protección de los participantes humanos de la investigación".

Fecha de finalización: 10/17/2016

Número de certificación: 372039

## ANEXO 9 CONSENTIMIENTO ENTREVISTA

Bucaramanga, 21 de septiembre 2017. Jornada tarde.

Licenciada  
Lady Carolina Mantilla  
Institución Educativa Villas de San Ignacio  
Docente

Cordial saludo

En el marco de la maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, la Licenciada Nohora Elizabeth Gómez Cubillos se encuentra desarrollando el proyecto La descripción a través del juego didáctico para fortalecer la producción textual en los estudiantes de grado tercero de una institución oficial de Bucaramanga.

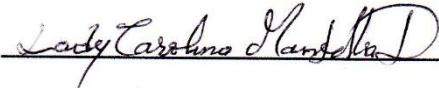
El objetivo de la propuesta es fortalecer la producción textual en los estudiantes de tercer grado de básica primaria, a través del juego didáctico de la descripción, con esto se contribuye al mejoramiento de los procesos educativos que se llevan en su institución en el área de Básica Primaria. Por lo anterior, se solicita su colaboración en la realización de una entrevista semi estructurada para poder llevar a cabo el proyecto de investigación en la institución.

Agradezco de antemano su importante colaboración y apoyo para contribuir en la formación profesional de los docentes de la institución y de los estudiantes que en ella se educan.

Cordialmente,

NOHORA ELIZABETH GÓMEZ CUBILLOS C.C. 63356994 de Bucaramanga  
Docente de Básica primaria

Firma de la docente.



## ANEXO 10 FORMATO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

**Nombre de la secuencia:**

**Grado:**

**Tiempo de inicio:**

**Tiempo de finalización:**

**JUSTIFICACIÓN:**

**ESTÁNDARES DE LENGUA**

**Objeto de aprendizaje:**

**Competencia(s):**

**Contenidos (solo se plantea de manera general en todo lo planteado para la secuencia)**

**Conceptual (solo los conceptos)**

**Procedimentales (enunciados)**

**Actitudinal (enunciados)**


**SECUENCIA DE ACTIVIDADES**

<b>MOMENTO DE APRENDIZAJE</b>	<b>OBJETIVOS DEL PROFESOR</b>	<b>TIEMPO</b>	<b>ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>TIPO DE EVALUACIÓN</b>
<b>1. EXPLORACIÓN CONFLICTO COGNITIVO</b>					
<b>2. ELABORACIÓN INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS, PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS</b>					

<b>3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO. SÍNTESIS (aplicación o elaboraciones del conocimiento estructurado)</b>					
<b>4. EXPRESIÓN APLICACIÓN</b> (producciones para su secuencia)					
<b>5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE</b> (a nivel general)					

# ANEXO 11 CUESTIONARIO DE OBSERVACIÓN



 <b>45</b>	INVESTIGACION LA DESCRIPCION, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BASICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
--	---	--

Identifica un jugador del atlético Bucaramanga que te haya causado admiración, obsérvalo muy bien y luego descríbelo teniendo en cuenta la siguiente ficha.

Nombre del jugador: Fabian bastias

Aspecto físico:

Cabello: (Largo-corto negro, rubio, castaño, canoso)

negro rubio

Ojos: (negros, castaños, verdes)

negros p

Boca: (Grande, mediana, pequeña)

pequeña

Nariz: (grande, pequeña, achatada)

chiquita

Estatura: (Alta, mediana, baja)

mediana

Cuerpo: (Delgado, atlético, normal)

Atletico

¿Cuáles son las características de su personalidad o cómo es su forma de ser?

humilde llavador amigable y buena persona

¿Cuáles son los gustos y aficiones?

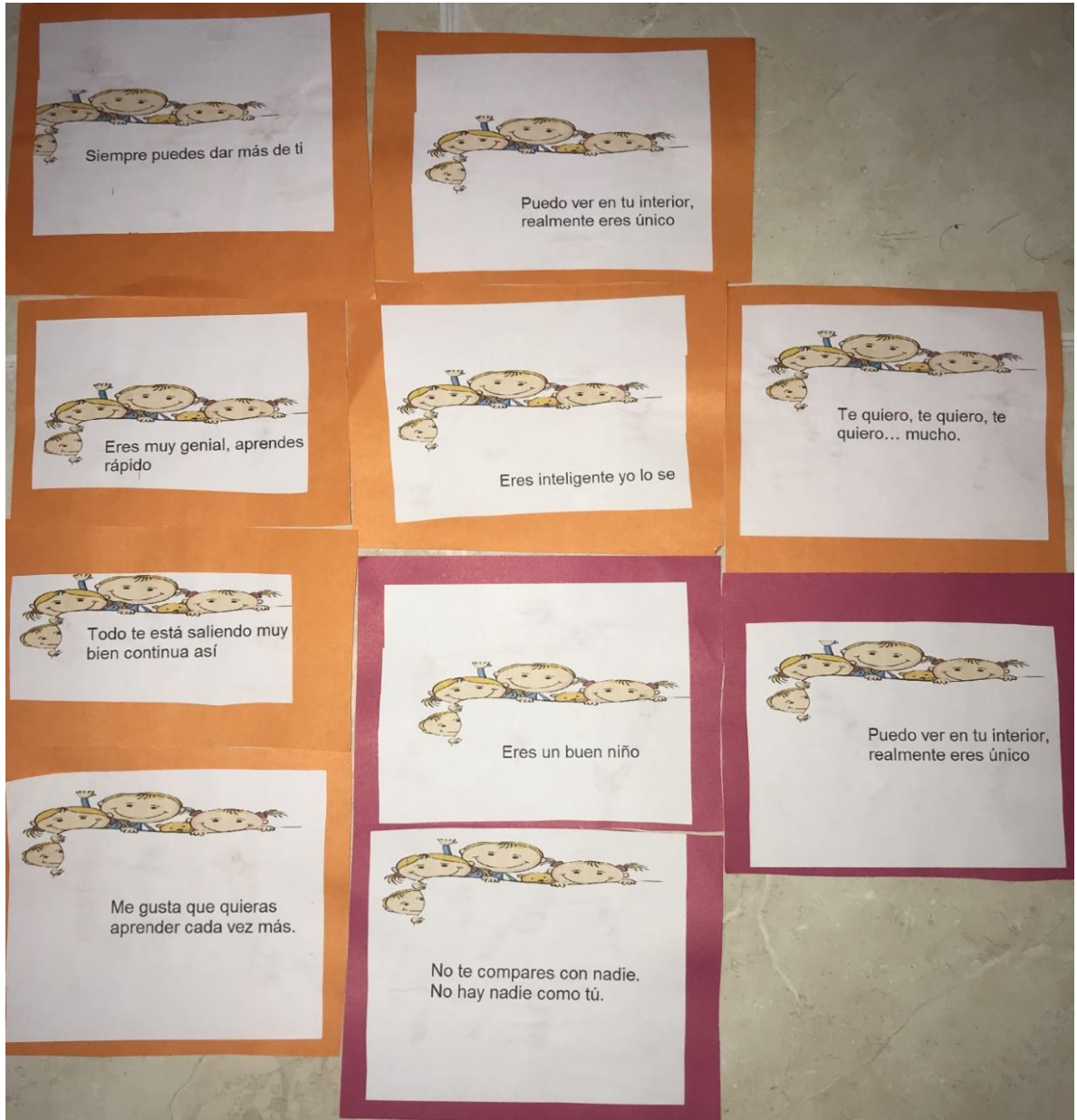
leer jugar basquetbol

Dibuja al personaje elegido. Al respaldo de la hoja

che



## ANEXO 12 FRASES DE AUTOESTIMA



### ANEXO 13 DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS

¿Cómo te sientes hoy?

Me siento feliz  
pero un poquito  
triste porque no  
estuvo hoy mi  
amigo sofía

¿Cuál es el motivo?

porque la profesora  
se puso a  
jugar con nosotros  
y ahora estoy  
muy bien gracias  
profesora

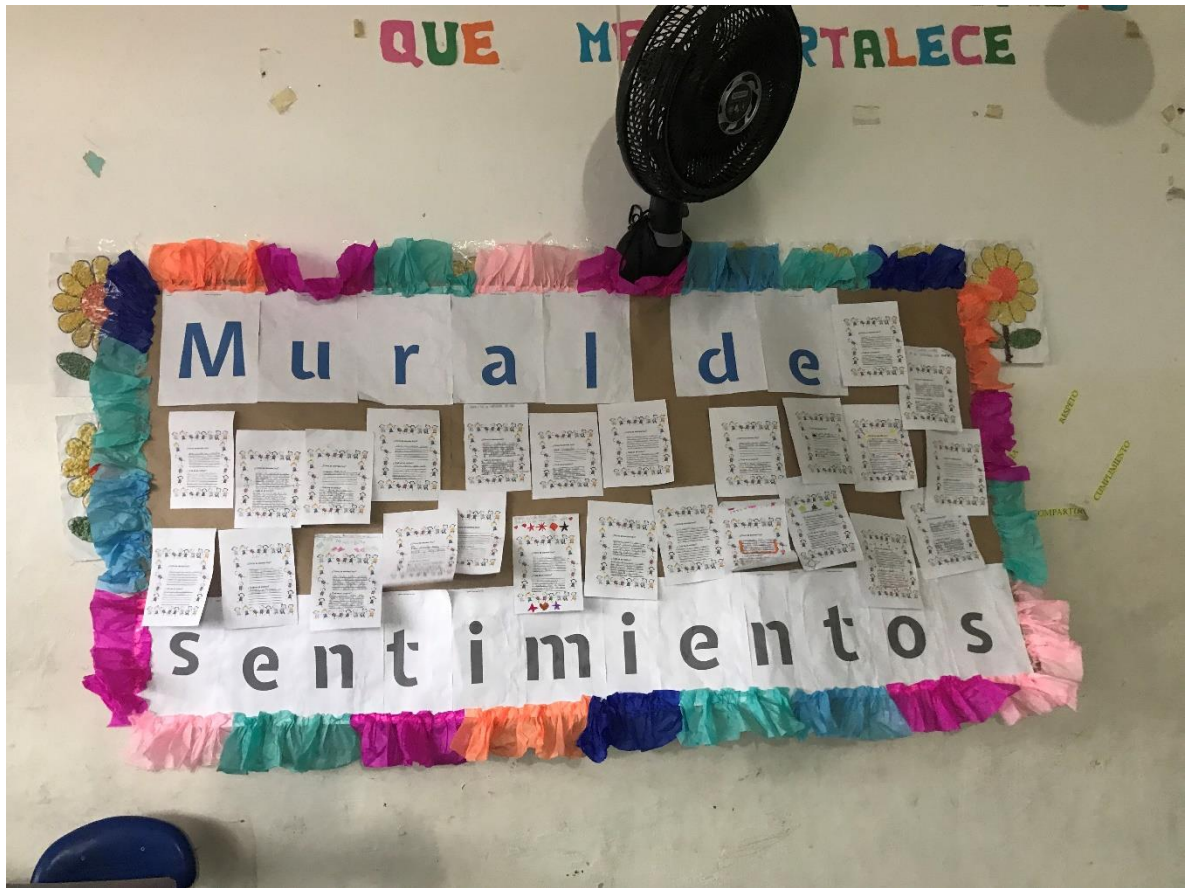
¿Cómo te sientes hoy?

Feliz muy alegre jugar  
mas me divertí  
con mis amigos


¿Cuál es el motivo?

estoy feliz por que  
jugamos divertido  
compartimos con la  
profesora nora

ANEXO 14 MURAL DE SENTIMIENTOS



## ANEXO 15 APRENDIENDO ANDO - JUEGO STOP

	INVESTIGACION LA DESCRIPCION, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BASICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
Institución Educativa Villas de san Ignacio.		
Estudiante: <u>Adriana Lucra Sivaldo Ma20 3-3</u>		

Hola. Mi nombre es María (la niña del diagnóstico). Hace un tiempo me viste en casa de mi abuela, junto al jardín. En esa ocasión te pedí que me contarás sobre tu abuelita ¿lo recuerdas? Ya recibí lo que me escribiste y ahora yo te quiero hablar sobre una persona muy especial para mí. Lee lo que escribí sobre ella en el siguiente texto:


### **Sara mi compañera y amiga.**

Esta es la descripción de alguien importante en mi vida, ella es además de mi amiga mi compañera en el colegio. Su nombre es Sara, tiene 8 años, su cabello es ondulado y rubio como los rayos del sol, sus ojos grandes y verdes como esmeraldas. Su rostro es redondo y de apariencia muy guapa. Su piel es blanca, su boca pequeña, con labios delgados y rosados como los pétalos de una rosa.

Ella es de mediana estatura y de contextura delgada, porque le gusta jugar fútbol, en la hora de descanso y no para de practicarlo.

Sara es una niña agradable y bondadosa, respetuosa, trabajadora y juguetona. Sara no es tan buena estudiante, pero se esfuerza por serlo, divide su tiempo en tareas y en practicar el fútbol. Su deporte favorito es el fútbol no le da pena jugarlo, ya que es un deporte para ambos géneros, cuando marca un gol, baila sin parar unos pasos que ella misma creó. Todo esto hace que Sara sea mi mejor amiga y compañera.

## ANEXO 16 TEXTO SARA Y SU MEJOR AMIGA

	INVESTIGACION LA DESCRIPCIÓN, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
Institución Educativa Villas de San Ignacio.		
Estudiante: <u>CAMILLO ROJAS</u>		

### Indicador de logro:

Identifico textos descriptivos, reconociendo su estructura y finalidad.

#### 1. Fase de pre lectura:

a. ¿Existen los mejores amigos? Si Tienes uno? Si

b. ¿Cuál es el nombre de tu mejor amigo?

Walter alexis MOTAS

c. ¿Por que es tu mejor amigo?

Si entre esta hay cuando lo necesito

#### 2. Fase de lectura:

Lee el siguiente texto, relacionado con la descripción de un buen amigo.

### Sara mi compañera y amiga.

Esta es la descripción de alguien importante en mi vida, ella es además de mi amiga mi compañera en el colegio. Su nombre es Sara, tiene 8 años, Su rostro es redondo y de apariencia muy guapa. Su piel es blanca, su cabello es ondulado y rubio como los rayos del sol, sus ojos grandes y verdes como esmeraldas. Su boca pequeña, con labios delgados y rosados como los pétalos de una rosa.

Ella es de mediana estatura y de contextura delgada, porque le gusta jugar fútbol en la hora de descanso y no para de practicarlo.

Sara es una niña agradable y bondadosa, respetuosa, trabajadora y juguetona. Sara no es tan buena estudiante, pero se esfuerza por serlo, divide su tiempo en tareas y en practicar el fútbol. Su deporte favorito es el fútbol no le da pena jugarlo, ya que es un deporte para ambos géneros, cuando marca un gol, baila sin parar unos pasos que ella misma creó. Todo esto hace que Sara sea mi mejor amiga y compañera.

Autor Docente investigadora.

## ANEXO 17 FICHA DESCRIPTIVA

Completa la siguiente ficha descriptiva

ASPECTOS FISICOS	Es lo que se dice:
Rostró	Redondo
Piel	Blanca
Cabello	rubio y ondulado
Ojos	Como esmecladís
Boca	Peque y labios delgados
Estatura	media
Contextura	delgada
Gustos y aficiones	el fútbol
Características de su personalidad	agradable y respetuosa

Dibuja a Sara según la descripción que se hace de ella en el texto:




# ANEXO 18 JUGANDO A LA LOTERÍA, PONGO EN MARCHA LA DESCRIPCIÓN



**ANEXO 19 JUGANDO CON EL CAMELO SORPRESA. ENDULZANDO MIS SABERES,  
PONGO EN PRÁCTICA LOS TRES MOMENTOS DE LA DESCRIPCIÓN.**



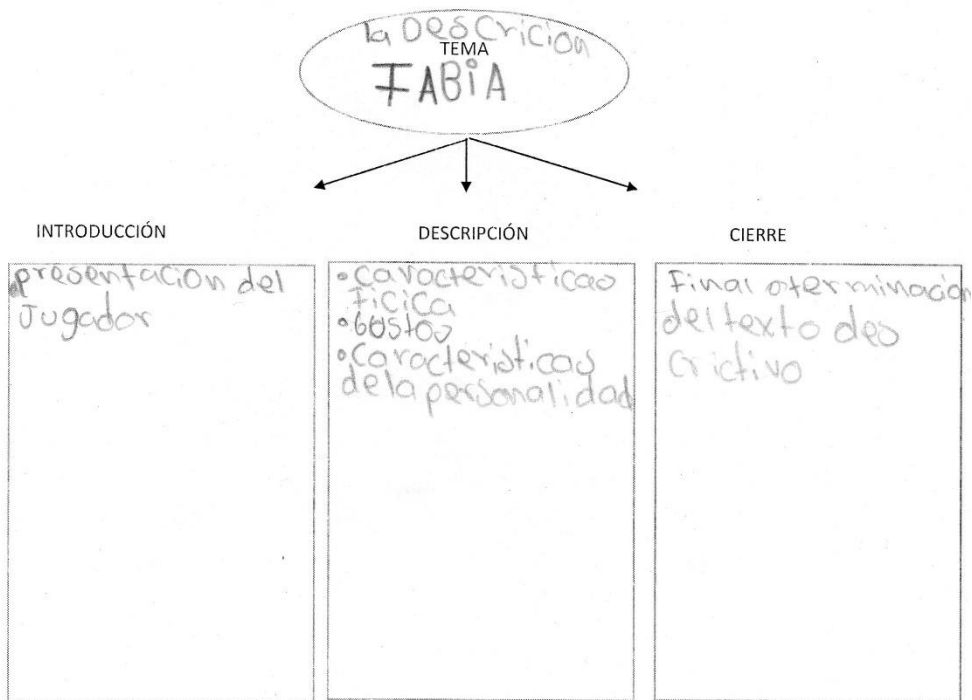
## ANEXO 20 PLANEACIÓN. EL ESBOZO.

	INVESTIGACIÓN LA DESCRIPCIÓN, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
Estudiante: <u>45</u>	Grado Tercero	Octubre 25 de 2017


Hola, soy tu amigo el futbolista, quiero que inicies mi descripción. Recuerda que eres un escritor para ello debes tener en cuenta :



Completa el siguiente esbozo, con los datos recolectados en el cuestionario de observación que me realizaste. Ten en cuenta el orden de tus ideas.



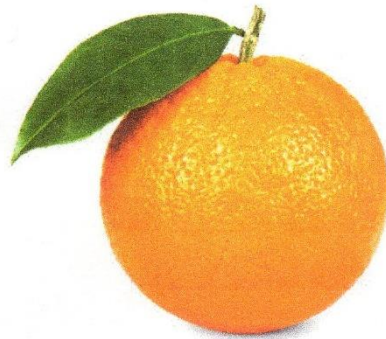
## ANEXO 21 ENTRANDO AL MUNDO DE LA DESCRIPCIÓN

 <p style="font-size: small;">CONSTRUIMOS FUTURO</p>	<p>INVESTIGACION LA DESCRIPCION, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BASICA PRIMARIA.</p>	<p>Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos</p>
<p>Estudiante: <u>9</u></p>	<p>Grado Tercero</p>	<p>Octubre 18 de 2017</p>

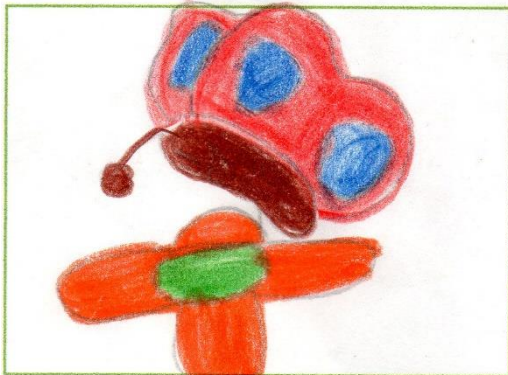
Hola soy María, ya leí todo lo que realizaste sobre la descripción. Hoy quiero que recuerdes los adjetivos o cualidades que son palabras que informan cómo son y que características tienen las personas, animales y cosas. Además, son indispensables cuando proporcionan una información que no da el sustantivo.



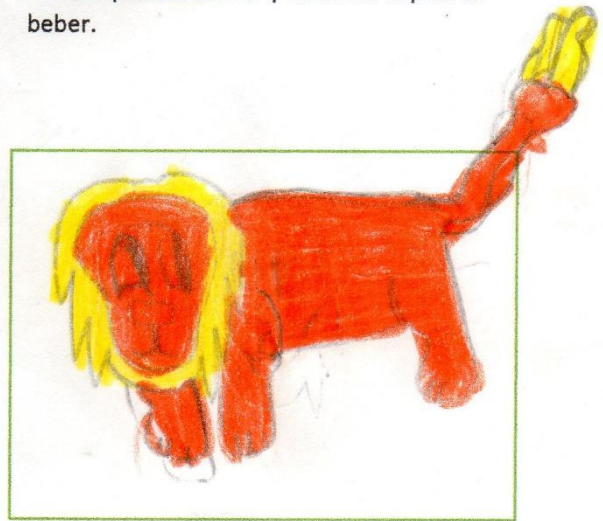
Es un gran señorón, tiene verde sombrero y pantalón marlón.



Es redonda y su color es naranja. Tú te la puedes comer y en zumo la podrás beber.




Vanidosa me dicen, presumida soy, y mis colores me envidian, por allá donde voy.



Tengo una larga melena, soy fuerte y muy veloz. Abro la boca muy grande y produzco miedo con mi voz.

## ANEXO 22 APRENDIENDO LOS ADJETIVOS

 <p style="text-align: center;">CONSTRUIENDO FUTURO</p>	<p>INVESTIGACION LA DESCRIPCION, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BASICA PRIMARIA.</p>	<p>Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos</p>
<p>Estudiante: <u>7</u></p>	<p>Grado Tercero</p>	<p>Octubre 18 de 2017</p>

1. Lee los adjetivos que tiene cada lámina y escríbelos en las líneas formando la descripción correcta

Cenicienta

Esta es la descripción de Cenicienta. Es una joven muy bella, su rostro ovalado, su piel suave, su cabello rubio como los rayos del sol, ojos azules y hermosos como el azul del cielo, su nariz respignada y boca sonriente. Ella es alta y delgada.

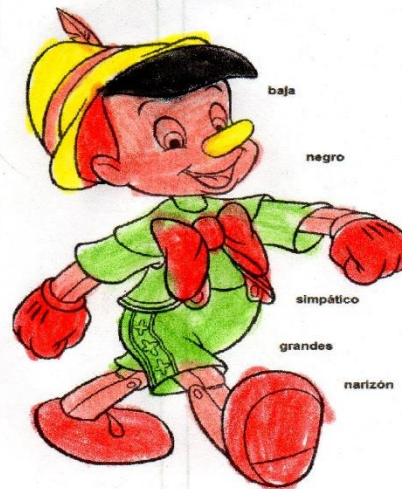
A Cenicienta le gusta bailar. Ella es positiva, amable, generosa y buena aunque su madrastra y hermanastra se burlan de ella, no se enfada.

En una fiesta pierde su zapatilla, el principe la encuentra y la convierte en una hermosa princesa.

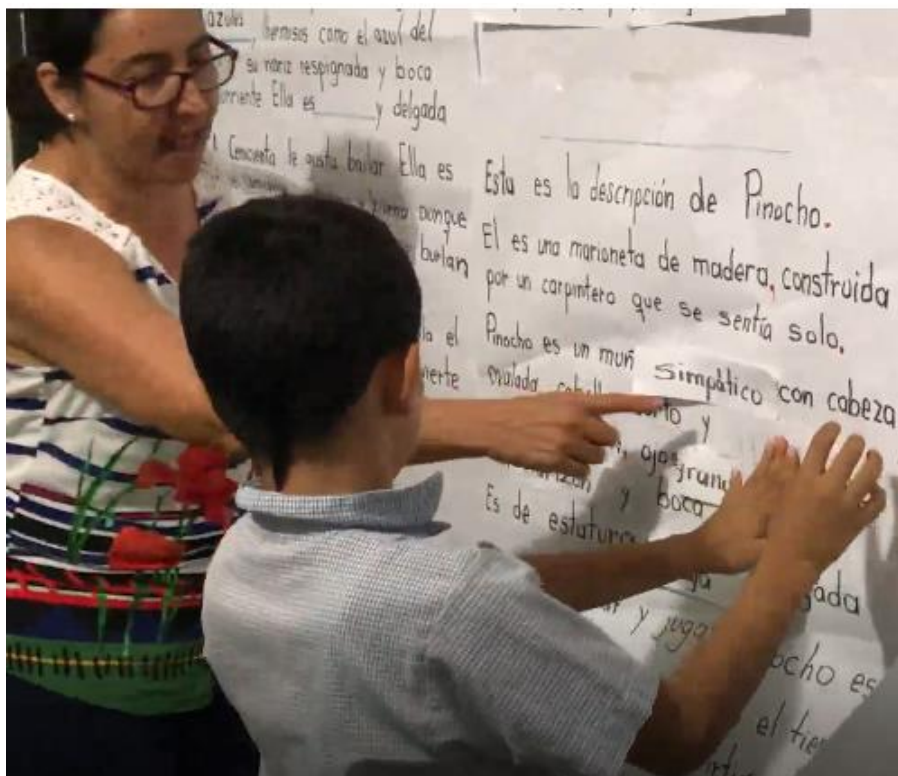


pinochito

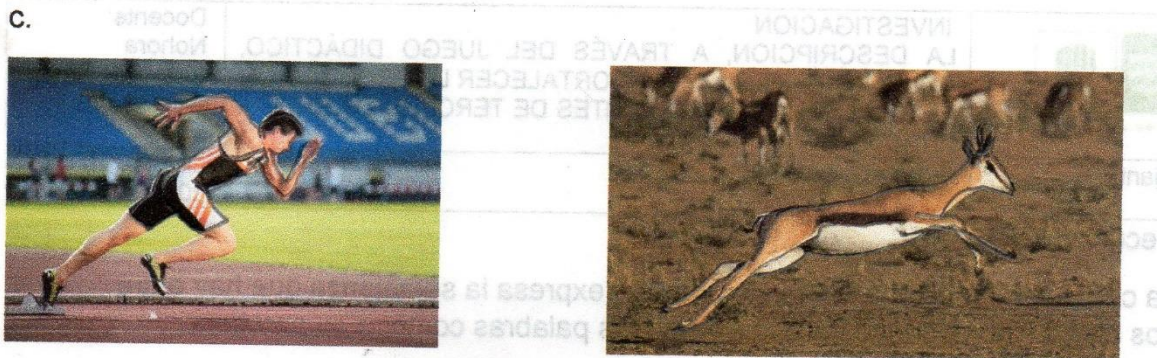
Esta es la descripción de Pinocho. Él es una marioneta de madera, construida por un carpintero que se sentía solo. Pinocho es un muñeco marioneta con cabeza ovalada, cabello corto y negro como el carbón, ojos grandes de color azul, simpático y boca grande. Es de estatura baja y delgado. Le gusta bailar y jugar. Pinocho es distraído y mentiroso. Con el tiempo un hada madrina lo convirtió de títere a un niño de verdad.



## ANEXO 23 PRACTICANDO CON LOS ADJETIVOS



ANEXO 24 ELABORANDO COMPARACIONES ANDO



Rapido

Rapido




Negro

Negro

Teniendo en cuenta lo que hiciste en el punto anterior, realiza una comparación utilizando palabras como... o se parece a....

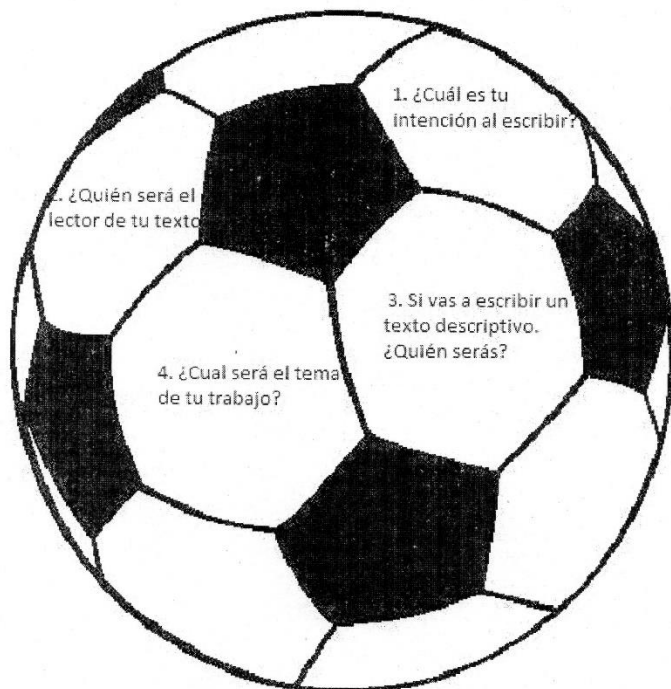
- a. ~~los faros son brillantes como las estrellas~~  
~~los ojos son azules se parecen a el mar~~
- b. ~~el atleta es veloz como la gacela.~~  
~~los zapatos son Negros como la noche~~
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_

## ANEXO 25 BALÓN PREGUNTÓN - ENTRANDO AL MUNDO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

	<b>INVESTIGACIÓN</b> LA DESCRIPCIÓN, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
Estudiante: <u>2</u>	Grado Tercero	Octubre 25 de 2017

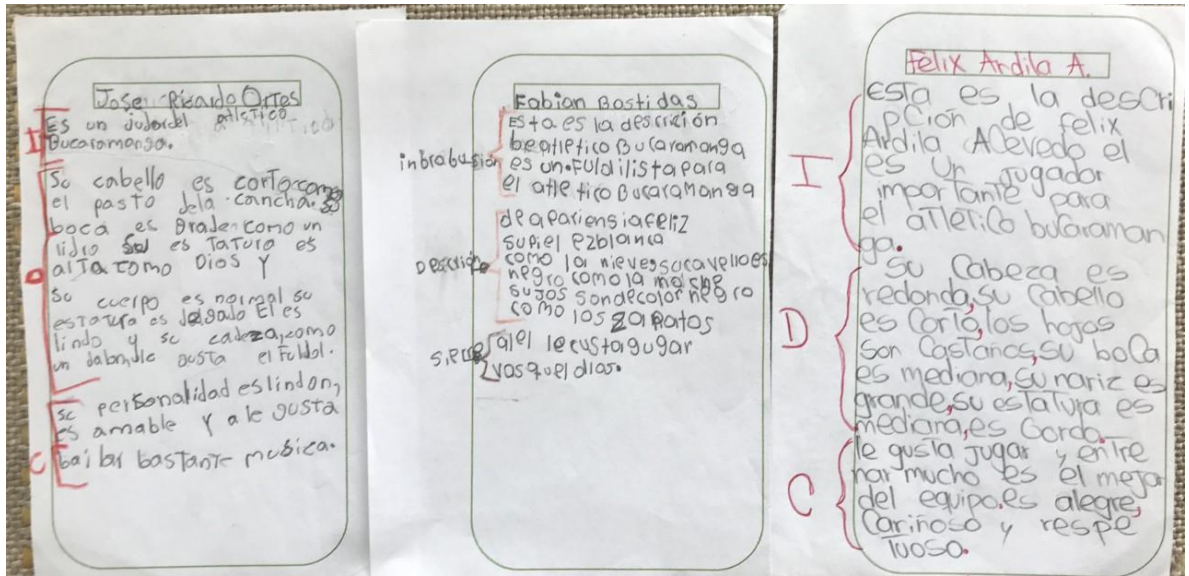
¡Hola! Soy el jugador de fútbol del Atlético Bucaramanga, nos conocimos en el estadio Alfonso López, en la cancha, me recuerdas.

Hoy quiero pedirte el favor de leer y responder las preguntas del balón preguntón.



1. Porque aprendes a escribir y aprender muchas cosas más
2. el jugador de Bucaramanga y Ps James
3. escribir
4. Los descripciones

ANEXO 26 FICHAS TEXTO DESCRIPTIVO FINAL



## ANEXO 27 FASHION DE BALONES



**ANEXO 28 LANZA LOS DADOS. REVISO Y REESCRIBO MI PRODUCCIÓN TEXTUAL**




## ANEXO 29 RÚBRICA GIGANTE PARA LA REVISIÓN DEL PRIMER BORRADOR

### REJILA PARA LA EVALUACIÓN DEL BORRADOR

1. ¿A quién describiste en tu texto?	2. Usaste verbos como ser, tener, parecer ...	3. Escribiste oraciones cualitativas	4. Tus oraciones tienen concordancia- sentido. Levaste un orden en tus ideas.
<b>COHERENCIA GLOBAL NIVEL B</b>			
1. ¿Tus párrafos describen cualidades?		2. ¿De quién hablaste en todo el texto descriptivo?	
<b>COHERENCIA Y COHESION LINEAL NIVEL C</b>			
1. ¿Que utilizaste para separar una palabra de otra? ¿Que utilizaste para separar un párrafo de otro?	2. Usaste la enumeración en tu escrito	3. ¿Llevaste un orden en las ideas dándole sentido al texto?	4. ¿Tuviste en cuenta los tres momentos del texto descriptivo?
<b>PRAGMÁTICA NIVEL D</b>			
1. ¿Utilizaste un lenguaje propio para la descripción de las personas?	2. ¿Utilizaste en el texto la comparación?	3. ¿Cumplió tu texto con la finalidad de describir una persona?	
<b>GRAMÁTICA Y LEXICO NIVEL E</b>			
1. ¿Empezaste tu escrito con mayúscula?	2. ¿Usaste la coma en la enumeración de la descripción?	3. ¿Agregue alguna letra alas palabras?	4. ¿Olvide alguna letra en las palabras?

ANEXO 30 TEXTO DESCRIPTIVO DE REVISIÓN POR COLORES

 <p>CONSTRUIMOS FUTURO</p>	<p>INVESTIGACION LA DESCRIPCION, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BASICA PRIMARIA.</p>	<p>Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos</p>
<p>Estudiante: <u>15</u></p>	<p>Grado Tercero</p>	<p>Octubre 25 de 2017</p>

Hola, soy tu amigo el futbolista, quiero que inicies mi descripción. Recuerda que eres un escritor para ello debes tener en cuenta :



introducción { Escribe el borrador de mi descripción. Ten en cuenta el orden de tus ideas.

la descripción del jugador Fabian bastias  
Fabian es un jugador perfecta para el futbol y es el mejor compañero del equipo.

descripción { Fabian es un jugador simpatico, con cabeza ovalada, como un valon, cabello corto y negro, como el barbero, todos grandes de color negro, su nariz es chiquita, y boca grande, es de estatura mediana y delgado. Le gusta el futbol.

cierre { Fabian es atento y sincero con el tiempo fue jugando mejor, los amigos siempre le pasan el balón por que es el mejor jugador.

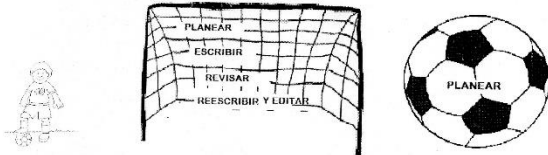
### ANEXO 31 JUGANDO CON LA CAJA PREGUNTONA



## ANEXO 32 PROCESO COGNITIVO DE LA ESCRITURA DE UN EDUCANDO

	INVESTIGACIÓN LA DESCRIPCIÓN, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
Estudiante: <u>15</u>	Grado Tercero	Octubre 25 de 2017

Hola, soy tu amigo el futbolista, quiero que inicies mi descripción. Recuerda que eres un escritor para ello debes tener en cuenta :



Completa el siguiente esbozo, con los datos recolectados en el cuestionario de observación que me realizaste. Ten en cuenta el orden de tus ideas.



INTRODUCCIÓN	DESCRIPCIÓN	CIERRE
presentación del Jugador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características físicas</li> <li>• hábitos</li> <li>• características de la personalidad</li> </ul>	Final o terminada del texto des criptivo

	INVESTIGACIÓN LA DESCRIPCIÓN, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
Estudiante: <u>15</u>	Grado Tercero	Octubre 25 de 2017

Hola, soy tu amigo el futbolista, quiero que inicies mi descripción. Recuerda que eres un escritor para ello debes tener en cuenta :



Escribe el borrador de mi descripción. Ten en cuenta el orden de tus ideas.

Título descripción de Fabian el jugador  
 Fabian es jugador perfecto para el fútbol  
 y es el mejor compañero del equipo  
 su cabello es negro y rubio ojos negros  
 boca pequeña nariz chiquita estatura mediana  
 como atleta horrible jugador amigable y  
 muy persona balón de fútbol y el mejor me del  
 Bucaramanga

---

---

---

---

---

---

---

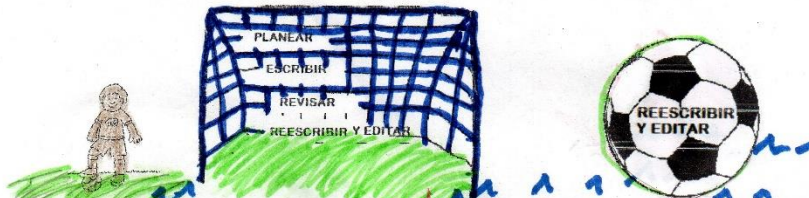
---

---

---

	INVESTIGACION LA DESCRIPCION, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BASICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
Estudiante: <b>15</b>	Grado Tercero	Nov 1 de 2017

Hola, soy tu amigo el futbolista, después de corregir los borradores con la profesora. Escribe el texto final de mi descripción. Ten en cuenta mejorar los aspectos donde presentaste mayores dificultades. Recuerda que eres un escritor para ello debes tener en cuenta:



**I** Esta es la descripción del Fabian Bastidas  
Fabian es un jugador perfecto para el  
Fútbol, y es el mejor compañero del equipo.

**D** Fabian es simpático, con cabeza  
ovalada, cabello corto y negro, manecomo los  
rayos del sol, ojos grandes de color Negro y labios  
respinada y boca grande y es de estatura  
alta y media gordito y le gusta el Fútbol.

**C** Por eso así que sea el mejor jugador  
del Atlético Bucaramanga.

	INVESTIGACION LA DESCRIPCION, A TRAVÉS DEL JUEGO DIDÁCTICO, COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA PRODUCCION TEXTUAL EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE BASICA PRIMARIA.	Docente: Nohora Elizabeth Gómez Cubillos
Estudiante: <b>15</b>	Grado Tercero	Octubre 26 de 2017

Hola, soy tu amigo el futbolista, quiero que Inicies mi descripción. Recuerda que eres un escritor para ello debes tener en cuenta:



**g** Escribe el borrador de mi descripción. Ten en cuenta el orden de tus ideas.

**h** La descripción del jugador Fabian bastidas  
Fabian es un jugador perfecto para el Fútbol, y es el mejor compañero del equipo.

**o** Fabian es un jugador simpático, con cabeza  
ovalada, como un balón, cabello corto y negro,  
como el carthuro, ojos grandes de color  
negros, labios es chiquita, y boca grande,  
es de estatura mediana y delgado.  
Le gusta el Fútbol.

**o** Fabian es atento, sincero con el  
tiempo que jugando mejor, los amigos  
siempre le pasan el balón por que es el  
mejor jugador.

## Fabian Bastidas

I Esta es la descripción de Fabian Bastidas Fabian es un jugador perfecto para el Fútbol y es el mejor compañero del equipo.

O Fabian es simpático, con cabeza obalada, cabello corto, Negro y mono como los rayos sol, ojos grandes de color Negro y nariz respigada y boca grande y es de estatura alta y mediano gordito y le gusta el Fútbol

C Por eso así que sea el mejor jugador del Atlético Bucaramanga



**ANEXO 33 DIARIO DE CAMPO OCTAVA SESIÓN**

DIARIO DE CAMPO		
<b>Actividad</b>	Octava Sesión. Desarrollando mi proceso escritor.	<b>Fecha. Noviembre 1 de 2017</b>
<b>Objetivo</b>	Orientar a los estudiantes en el proceso de producción escrita a través de las descripciones.	
<b>Situación</b>	Comunicativa	
<b>Lugar-espacio</b>	Salón de clase 3-3	
<b>Técnica aplicada</b>	Dialogo	
<b>Personajes que intervienen</b>	Estudiantes grados 3-3 Docente	<b>Maestro:</b>
		Nohora Gómez
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Reflexión pedagógica
<p><b>INICIO:</b>                      La profesora saludó a los niños y ellos respondieron con el lema, Buena convivencia mejor educación por Villas será mejor, también saludaron a la profesora Diana Marcela quién es la directora del colectivo de lenguaje, que nos visitaba en el día de hoy, los niños la saludaron con el lema. La profesora les recordó a los niños, una norma que es respetar a los niños cuando están hablando y levantar la mano si desea hablar, la profesora Diana les dijo a los niños, que después de su saludo, ella iba a tomar unas fotos para ver cómo se estaban sintiendo ellos, con el desarrollo de la propuesta y también si les gustaba o no. La niña M13N levanta la mano y dice profesora analizar todo lo que sucede en la clase, la profesora le dice: ¡Muy bien!                      La docente dice: “ ¡Bueno! ahora me van a decir que ven de raro en el salón, la niña X24C dice: “profesora papeles colgados”, el niño U 21F dice: “papeles con las actividades que hemos hecho en clases anteriores “, la profesora los felicita, la niña Z26A dice:” papeles colgados con las actividades que hemos hecho, la niña G7T dice: “profesora la descripción, que le hemos hecho a nuestro jugador”.                      La educadora les comenta a los niños que el jugador o los jugadores, están muy contentos con la descripción, que ustedes les están realizando a ellos, pero me los devolvieron, para que ustedes sigan escribiendo, el texto descriptivo, de cada uno de ellos. A su vez les contó a los niños, que los jugadores le recomendaron hacer en el salón un patio de balones, que colocaran en vez de bella ropa colgara todos los trabajos realizados por los niños.                      La educadora les explica, a los niños la actividad a realizar, cada niño observará el trabajo</p>		<p>Los estudiantes en esta sesión mostraron una actitud de positiva, participaron activamente, lo que produce interés por seguir adelante con su proceso de enseñanza aprendizaje.                       Los estudiantes observaron los borradores de los compañeros e iniciaron la revisión, parte del proceso de producción textual, el trabajo en equipo es fundamental ya que ellos iniciaron la comparación entre determinados segmentos del texto (palabras, frases, oraciones y párrafos) y</p>

de su compañero, va a analizar si el texto está bien realizado, si hay un error explicarlo con sus propias palabras. La docente da la orden, para que se pongan de pie y empiecen a observar los diferentes textos descriptivos realizados por ellos. La profesora a su vez también inicia observando cada uno de los textos descriptivos de los niños, que están leyendo en voz alta cada uno de los textos a los que llegan a observar. La profesora dice vamos leyendo, ahí encontramos un solo borrador, pero ustedes han hecho más, ese es el último texto descriptivo, el niño U21F llama a la profesora para comentarle que encontró unos errores, la profesora felicita a U21F por encontrar esos desaciertos, la niña K11P también llama a la profesora y le señala un error que encontró en el texto descriptivo, los estudiantes empiezan a llamar a la profesora para comentarle lo que encontraron, en algunos fueron desaciertos y en otros fueron aspectos positivos, los niños N14M con O15L encuentran algo chistoso en el texto descriptivo, se observa gran participación de los niños. Nuevamente, la profesora felicita a los niños que están encontrando aspectos positivos, aciertos en los textos descriptivos, también felicita a los niños que han encontrado desaciertos o dificultades, que han presentado sus compañeros en estos textos, la niña G7T dice aquí no supieron escribir la palabra descripción, pasado un tiempo la docente decide que los niños, se van a poner al pie de su texto descriptivo, y les recuerdo el juego del balón preguntón donde él decía que se iban a convertir en... los niños al unísono respondieron escritores. La educadora a su vez recuerda que los jugadores y el balón preguntón, regalaron una serie de tarjetas que debíamos ir trabajando, entonces les pregunta a los niños, ¿Recuerdan el nombre de esas tarjetas? La niña C3X dice planear, R18J dice escribir, B2Y dice escribir, M13N dice editar. La profesora hace una pregunta ¿En qué tarjeta, estamos en este momento? La niña G7T dice en la de escribir, la profesora dice: ¡Muy bien! estamos escribiendo y luego M13N dice y luego pasamos a la de revisar, la docente les comento, luego tenemos que revisar, recuerden que yo les dije que teníamos que elaborar un texto muy bien escrito, elegante y les da la orden a los niños de quitar con cuidado la hoja de la cuerda y sentarse con ella en el puesto. La profesora recoge la ficha de la cuerda y también felicita a los niños que están ya sentaditos en su puesto, y que trabajaron en actividad. Ahora los niños en orden con la manito levantada y que quiera participar, va a decir profesora yo encontré estos aciertos o encontré estas dificultades, desaciertos o algo positivo, encontré estos errores que mi amigo tenía, U21F llama a la docente y dice el niño encontró dos veces la misma palabra, la niña I9R dice:” lo mismo encontré yo, Bucaramanga, Bucaramanga”, la niña Z26A encontró un error de escritura, estatuca por estatura, encontró la c por la r. La niña X24C dice:” yo

compartían entre ellos los errores o aciertos que encontraban en cada texto. Los estudiantes lograron identificar que en los borradores se pueden añadir y aclarar palabras e ideas.

En esta actividad de revisar el proceso, los estudiantes ponen en práctica los presaberes y se hace evidente el uso de vocabulario propio de los textos descriptivos.

En el Fashions, la revisión se hizo en algunos textos individuales, en pareja y otros en grupo, se observó que cuando se hace la revisión en colaboración se alcanzan mayores logros que cuando se realiza individual. La mediación del maestro es de gran importancia ya que es el maestro que destina tiempos para ayudar al estudiante, al inicio el maestro aporta más pero luego que el estudiante avanza en la capacitación, la guía del maestro

encontré una oración que dice tus ojos son cafés como el café”. La docente pregunta ¿Qué nombre se le da a esa oración que encontré X24C? El niño H8S responde: “comparación” la profesora reafirma lo dicho por el niño H8S, es un ejemplo de comparación, y a su vez pregunta ¿Está bien escrita o le hace falta algo? El niño H8S dice:” le falta el adjetivo” nuevamente X24C dice la oración, la profesora dice falta una palabrita y la niña A1Z dice: “son, ¿Qué es eso? dice la profesora, la niña X24C dice:” es un verbo”, y dice la comparación, tus ojos son como el café.

La niña M13N comenta que, en el texto descriptivo, del niño N14M encontró qué en la introducción hizo descripción, la profe pregunta y ¿Qué sucede ahí? El niño H8S dice: que son diferentes, la niña A1Z dice cada una tiene un lugar. El niño U21F dice:” en el texto descriptivo, que yo observe, no había ni puntos, ni comas y además en la introducción hizo una parte de la descripción. B2Y escribió mal Atlético, el niño O15L dice:” ahí hay una combinación y la niña Z26A también era la y la profesora dice:” y es el Atlético Bucaramanga. La niña S19H dice que encontró la palabra feliz con x y la niña M13N dice con x , es el nombre del jugador, pero la niña S19H dice es feliz , la profesora dice es el adjetivo feliz ,que puede ser una característica de la personalidad feliz o triste y se escribe con z. El niño O15L refuerza feliz es con z.

#### **DESARROLLO:**

La profesora dice:” que los jugadores del Atlético Bucaramanga mandaron dos dados uno y dos y se los enseña a los niños, y les informa que tienen, que revisar el texto descriptivo, vamos a revisar, todo lo que ustedes acabaron de decir que de pronto un amiguito le faltó una letra, o que de pronto escribió una letra o palabra, que se escribe con una letra x, no que con z, los signos de puntuación, qué cuando se hace una enumeración, una lista, se debe utilizar la coma, que sí terminó el párrafo hago el punto”.

La niña T20G le dice a la profesora, yo encontré un niño que escribió cabello y negro la profesora dice:” y ¿Qué pasa? y la niña T20G dice:” que debió no escribir la y, solamente escribir cabello negro”. La docente le dice: a los niños que saquen cinco colores: amarillo, azul y rojo los colores de la bandera, verde y morado o marrón.

La profesora enseña la cartelera, en la cual están escritos los aspectos que se van a evaluar, ella hace hincapié que esa cartelera, fue enviada por los jugadores y en ella están

es menor.<sup>216</sup>

Luego de revisar los borradores de sus compañeros se inició la revisión de su escrito y posteriormente la reescritura del texto.

A través del juego de dados y teniendo como guía la rejilla para la evaluación del borrador, los niños iniciaron el proceso de la revisión como la lectura para identificar y resolver problemas textuales como faltas ortográficas, faltas gramaticales, desorganización). Es de gran importancia la rejilla de evaluación ya que ésta es una herramienta de configuración gráfica que facilita transformar la visión lineal, enumerada, del inventario de propiedades de un tipo de texto, en una visión total, interrelacionada y clasificada de las mismas. La rejilla condensa la información necesaria, heterogénea pero correlacionada para interrogar los textos. Reúne las propiedades que hacen diferente un texto de otro.<sup>217</sup>

<sup>216</sup> Ibid., p 70

<sup>217</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Lengua Castellana [en línea]. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf) [citado en 6 de marzo de 2018]

los aspectos que se van a tener en cuenta para corregir, ya que los niños son escritores, los escritores escriben y corrigen lo que escriben. La niña M13N le pregunta algo al niño O15L, O15L le pregunta a la profesora “nosotros podemos tachar”, la profesora dice:” ¡sí! nosotros podemos tachar o escribir encima, para mirar los errores o desaciertos que se tengan, tacho con mucho cuidado, para no dañar el escrito y luego no, se sepa, qué es lo que se tenía escrito. El niño Y25B lanza el dado nivel A, que corresponde a coherencia, cohesión local, la profesora dice:” vamos a ver: ¿A qué se refiere eso? y le da el dado a C3X, quién lo lanza y saca el número 4 y la profesora lee: tus oraciones tienen concordancia. La profesora explica:” si llevaste un orden en tus ideas. La docente le dice a los niños: ” vamos a empezar a leer nuestro texto” Si entendemos, lo que escribimos, si yo entiendo mis oraciones, vamos a leerlo mentalmente, si lo escribí bien o si me faltó algo, la profesora pasa puesto por puesto mirando el trabajo de los niños. Ahora la docente le dice a los niños A1Z, S19H y S19H vamos a leer, porque siempre que uno lee encuentra un error, el niño Y25B llama a la profesora y le dice aquí encontré uno, la profesora le dice.” saquen el color rojo, Y25B dice que no me gusta, no entiendo lo que escribí. Le gusta jugar y es respeto no es respeto sino respetuoso. El niño H8S dijo:” profesora, aquí hay una palabra repetida la voy a tachar, la profe sigue revisando uno por uno a los niños. La profesora es llamada por U21F y ella le dice:” tachamos lo que está mal y escribimos Cómo debería quedar la oración” y dice. “es hora de que lean una oración”, el niño Y25B lee su oración Fabian es un jugador simpático con cabeza ovalada y cabello corto. La niña M13N lee la oración Él quiso ser veterinario no pudo serlo porque estaba jugando en el Atlético Bucaramanga. El niño F6U leyó su oración él quiso ser abogado, pero no pudo y la profe dice:” pudo la o por la u”. La profesora señala a G7T y a N14M para lanzar los dados. La profesora dice:” nivel gramática y léxico y el otro dado número 2 “. La profesora dice usaste la coma en la enumeración en la descripción. La profesora dice:” la coma se utiliza en cualquier momento, pero en el texto descriptivo, se utiliza en un momento especial, en la enumeración, en la descripción dice la niña G7T, la profesora la felicita ¡Muy bien! Y dice:” Cuando empezamos a describir la persona, el jugador en las características físicas. El niño O15L dice:” también el punto” la profesora le dice.” el punto” y el niño O15L dice son 10 y el punto, ¿Dónde se utiliza? pregunta la profesora y el niño O15L dice:” al final de texto” Al final de los párrafos dice la profesora.

Los estudiantes practicaron el proceso de releer, reinterpretar, reflexionar sobre lo escrito e iniciaron su nuevo borrador, teniendo en cuenta los desaciertos encontrados.

Este proceso exige del estudiante un mayor nivel de reflexión, de abstracción, lo que se traduce en mayor rigor, precisión y concisión. Los borradores, como explica Bruner<< producen un registro de nuestros esfuerzos mentales, materializan nuestros propios pensamientos e intenciones>><sup>218</sup>

Un aspecto relevante, es que los docentes ejerciten el proceso de la revisión, ya que suele ser común pedirles a los estudiantes que realicen textos sin exigir el borrador correspondiente, se le pide el texto rápido y bien redactado a lo que los

<sup>218</sup> BRUNER, J. citado por: ALVAREZ Angulo, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones octaedro, 2010, pág 60. 110-111. ISBN: 978-84-9921-058-2

La docente le dice:” a los niños saquen el color azul para señalar puntos y comas y vamos a leer, leemos despacio y miramos donde se coloca la coma. La profesora hace hincapié en los aciertos y desaciertos que cada niño tiene, revisándole a cada uno, además les dice: le pueden ayudar a su compañero. La docente señala a U21F para que lance el dado. Y a la niña M13N quien lanza y cae en el nivel de coherencia global en tus párrafos se describen cualidades, la niña M13N pregunta ¿sus qué? sus párrafos La profesora pregunta ¿Cuántos párrafos hicieron ustedes los niños? dicen M13N, B2Y tres, algunos hicieron cuatro o más. La docente pregunta en qué momento del texto descriptivo utilizaron las cualidades, recuerdan los adjetivos, ellos son los que nos enseñan o nos enseñan Cómo son las personas, los animales y las cosas. la profesora dice levanta la mano y me van a dar un ejemplo: la profesora inicia el recorrido niño por niño observando su texto descriptivo, llevando a los niños a que ellos mismos descubran sus aciertos y desaciertos y los corrijan. La docente escoge al niño O15L y S19H, ellos lanzan el dado y cae en el aspecto pragmática, nivel D y uno, el cual está relacionado con la utilización de un lenguaje propio para la descripción de las personas. La profesora pregunta ¿A quién describimos los niños? Los estudiantes responden a un jugador, la profesora les hace hincapié en el jugador, y le pregunta si él, es una persona, un animal, un lugar o una cosa, ya que el niño P16K dice que no utilizó el lenguaje adecuado. La niña B2Y y el niño H8S lanzan el dado, el cual cae en el nivel D 4 el cual ¡no existe! La profesora escoge a P16K quien saca el dos, el cual corresponde a coherencia global, nivel 2, la docente lee hablaste en todo el texto descriptivo de tu jugador, la profesora les dice: “¿De quién escribieron de la mamá, del hermano, del tío o del jugador? La profesora dice del jugador; una pregunta nuevamente ¿De quién se ha hablado durante todo el texto? Los niños dicen del jugador. La profesora escogió a W23D y a Z26A para lanzar los dados, cayendo en el nivel 6, la profesora lanza otra vez, y sale el 3 nivel C que trata de: llevaste un orden en las ideas dándole sentido al texto. La profesora les dice:” que en algunos textos que leyó, tenían desaciertos y les informa que vamos hacerlo de la siguiente manera: el amigo o compañero que está al lado va a leer su texto descriptivo, la profesora pasa por cada niño diciendo que se colaboren para poder realizar las actividades.  
La docente dice:” Pasa los niños D4W y X24C lanzan los dados y caen en el nivel A2

estudiantes no les dan la importancia a los borradores realizados para llegar a lo exigido por los docentes. Se revisa no solo al final del texto, sino también cuando se planifica y se redacta, es decir, antes de empezar a escribir, durante la redacción y en el paso del borrador al texto definitivo.<sup>219</sup>

Los estudiantes mostraron compromiso y responsabilidad en el desarrollo de la actividad, durante el juego de dados su participación se ve reflejada en la actitud que asumían al realizar el lanzamiento de los dados como el proceso de revisión de su texto descriptivo. Un aspecto de gran importancia debido a la complejidad del proceso de la revisión es que, en los primeros pasos de este proceso, los docentes les proporcionen a los

<sup>219</sup> ALVAREZ Angulo, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones octaedro,2010, pág 60. 110-111. ISBN: 978-84-9921-058-2

utilizaste verbos ser, tener, parecer u otro ¿Cuál? La niña G7T dice: “él tiene rostro redondo”, ¡Muy bien! utilizo tiene, la docente dice: “Otro niño que tenga otro ejemplo” La niña S19H dice:” su cabeza es ovalada como un balón, el niño F6U dice:” es grande como el elefante “¡Muy bien! e dice la profesora. La docente le indica a Camila que lance el dado y ella lanza, salió el nivel A,” ese ya lo vimos” dijo la profesora, llevar el orden de las ideas, sigue W22E lanza el dado, la docente le pide el favor a R18I y lee utilizarte en el texto descriptivo la comparación y dos niños al unísono dicen ¡Si! . la docente dice:” ¿Quién quiere participar con ejemplos? escuchemos a B2Y, pero la docente dice:” voy a mirar quienes cumplen la norma de escuchar a compañeros” negro como la noche dice N14M, F6U dice:” la nariz es pequeña como la de un ratón, es Atlético como el rinoceronte dice H8S, sus ojos marrones como el tronco de un árbol dice G7T. Lanzan los dados K11p y T20G, la profesora dice: “sin pelear y debemos ser honestos” Nivel C 1 utilizaste espacios en blanco o guiones, ¿Qué son las rayitas para separar una palabra de otra? los niños algunos dicen:”¡Sí y otros no!” F6U se utiliza el reglón, la niña M13N yo utilice la coma, la profe dice levanten la mano los que utilizaron espacios en blanco, bajen la mano, levante la mano los que utilizaron la rayita, tres niños, la profesora dice:” que se debe tener en cuenta para separar una palabra ¿Cómo se separan las palabras? G7T responde por sílabas

El niño separo pelota por silabas ¡Muy bien Q17J! La profesora pasa a F6U a lanzar los dados, el dado cayo ¡Cedo el turno! lanza C3X. La profesora pregunta: si estoy haciendo un texto descriptivo ¿Cuántos momentos debo tener presentes en la realización de este? Responden al unísono responden: son tres momentos introducción descripción y cierre, en el momento de la descripción, hay unos pasos que debo tener en cuenta ¿Cuáles son esos pasos? La niña X24C responde: “características físicas, gustos y características de la personalidad.

La profesora pregunta es correcto lo que acaba de decir la niña X24C y los niños al mismo tiempo responden. Luego escoge a X24C y a Y25B y lanzan y los dados caen gramática y la profesora dice olvidaron algunas letras al escribir el texto descriptivo o colocaron una letra de más. La profesora revisa uno por uno, para descubrir aciertos y desaciertos. La docente escoge algunos niños para lanzar los dados, pero salen los mismos niveles que ya sean corregido. La profesora hace una pausa activa. El dado salió nivel C, que tiene en cuenta los tres momentos del texto descriptivo, la docente dice:” voy a mirar, porque hubo niños, que hicieron algo especial en el texto, y preguntó: ¿Cómo diferencio los tres momentos de texto descriptivo? El niño H8S

estudiantes una guía de control que faciliten el diagnóstico y la actuación sobre el texto para mejorarlo.

Por consiguiente, la revisión de textos presupone por parte del escolar el dominio de tres tipos de competencias:

- a) Representaciones. Tienen que ver con la relación entre la lectura y la escritura, la relectura y la reescritura, así como la relación entre el pensamiento y lo que escribe, el aprendizaje del saber escribir y la actividad de escritura.
- b) Saberes teóricos. La revisión de textos pone en juego saberes sobre el mundo de los escritos, las operaciones de escritura, la calidad de lo que se espera de lo que se escribe, sobre los textos y sobre los recursos de la lengua.
- c) Saberes prácticos. Estos conocimientos tienen que ver con analizar la tarea de escritura (explicitar, escribir,

<p>dijo yo los encerré, les coloqué el nombre. La profesora le preguntó ¿Qué nombre le colocó el niño H8S? El niño H8S dijo: introducción, descripción y cierre. La niña A1Z utilizó para separar color azul y las llaves de color lila.</p> <p>la profesora dice quien no lo hizo con un color, va a separar hasta dónde va la introducción, con otro color desde dónde va la descripción y con otro color, el cierre. La profesora sigue revisando uno por uno, para mirar como el niño realizó los tres momentos del texto descriptivo, la docente dice: ¡pilas! porque son los tres momentos, los niños S19H, I9R y Q17J faltaban, al igual la profesora hace hincapié en que en algunos niños se les olvidó el título. La educadora felicita a los niños que tenían el título en sus hojas, luego se reinició el lanzamiento de los dados.</p> <p>La docente también participa lanza el dado y dice:” qué salga el que se necesita” que salga el número tres, actividad que no hemos realizado, si no sale, la profesora dice la realizaremos, pragmática ¿Cumplió tu texto con la finalidad de describir una persona? La profesora pregunta que nos pidió el jugador del Atlético Bucaramanga, ¿Que hiciéramos? La niña M13N la descripción del jugador, según el texto, que le hicimos al jugador, la educadora hace hincapié en que se está trabajando un texto descriptivo. La niña X24C dice:” que, para realizar la descripción, no basamos en un cuestionario. La docente le dice:”¡Muy bien!” X24C, si en un cuestionario reafirma la docente.</p> <p>la profesora pregunta alguien recuerda ¿Qué tenía ese cuestionario? La niña G7T dice ¿De qué color son sus ojos? ¿ Su color de cabello? , la estatura dice: X24C características de la personalidad dice H8S, la profesora dice: “todavía nos faltan algunas actividades por realizar, sigue y lanza I9R y sale el nivel D uno empezaste tu escrito con mayúscula y la profesora pasa uno por uno revisando si lo cumplieron, y refuerza diciendo: “ cada párrafo se debe iniciar con mayúscula y hace hincapié en que después de punto, se inicia con mayúscula al igual que el inicio de cada párrafo, también se inicia con mayúscula. Luego nuevamente se sigue con el juego de lanzamiento de dados, saca tres agregaste alguna letra a las palabras, la profesora encontró un ejemplo eta la cual falta agregarle una letra es la s ,el ejemplo era del niño H8S. El niño N14M dice no tengo profesora. La docente hace hincapié en que los nombres propios van con mayúscula Bucaramanga, el Atlético Bucaramanga, el nombre de los jugadores.</p>	<p>revisar) releer y evaluar lo escrito, tomar decisiones acerca de si se reescribe o no el texto con el que se enfrenta el alumno.<sup>220</sup></p> <p>En esta sesión es evidente el compromiso de los estudiantes en el desarrollo y apropiación de los contenidos de la propuesta de investigación.</p>
--	---

<sup>220</sup> Ibid., p 66

<p><b>CIERRE:</b></p> <p>La profesora dice: “vamos a pasar de nuevo el texto, suena el silbato y empezamos el partido, vamos a hacer el texto descriptivo bien bonito, la profesora inicia repartiendo la hoja a cada niño.</p> <p>La educadora dice: “vamos a ver ¿Quién metió el gol con el texto más elegante? Iniciamos con la boquita cerrada, me siento bien e inicio a escribir el texto descriptivo, teniendo en cuenta de no cometer los errores que ya corregimos. ¡Pilas! se concentran, a escribir con letra bien bonita y elegante.” La profesora dice ya casi vamos a terminar, recuerden que los escritores pasaron por planear, escribir, por revisar, y de nuevo la docente pregunta: ¿Qué fue lo que hicimos hoy? Y ella responde, vamos a reescribir nuevamente ese texto.</p> <p>la profesora les dice:” vamos a ver quién mete el gol, escribiendo bien elegante, el texto descriptivo, sin errores, dejando espacio, dejando reglón, teniendo en cuenta los momentos del texto descriptivo. La educadora revisa uno por uno, el texto, hace hincapié en el uso de la mayúscula y señala al frente, donde tiene un abecedario las letras y sigue revisando el trabajo de las niñas y de los niños. La docente les recuerda a los niños la tarea que había quedado, era describir la persona, que quisiera de mi casa, ¡cierto! que vamos a hacer con esa tarea de la casa, vamos a corregir todo lo que vimos hoy, iniciar con mayúscula, los signos de puntuación, los momentos de la descripción.</p>	
<p><b>Observaciones</b></p>	<p>Los estudiantes estaban entretenidos revisando los trabajos de sus compañeros descubriendo aciertos y desaciertos los cuales eran tomados con gran respeto por ellos mismos</p> <p>La elaboración de los dados, dificulto la realización del desarrollo de la rejilla en todos sus aspectos, uno de estos fue muy demorado en salir, lo cual hizo que varios niños quisieran lanzar el dado para obtener este aspecto.</p>
<p><b>Proyectando</b></p>	<p>Realización de la edición del texto.</p>

ANEXO 34 DIARIO DE CAMPO SESIÓN 4

<b>DIARIO DE CAMPO</b>		
<b>Actividad</b>	Sesión 4 <b>Jugando con el caramelo sorpresa, endulzando mis saberes pongo en práctica los tres momentos de la descripción.</b>	<b>Fecha: septiembre 27 del 2017</b>
<b>Objetivo</b>	Clasificar la información de los tres momentos del texto descriptivo a través de un esbozo.	
<b>Situación</b>	Comunicativa	
<b>Lugar-espacio</b>	Salón de informática y luego salón de clase 3-3	
<b>Técnica aplicada</b>	Dialogo	
<b>Personajes que intervienen</b>	Estudiantes grados 3-3 Docente	<b>Maestro:</b> Nohora E Gómez
<b>Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas</b>		<b>Reflexión pedagógica</b>
<p><b>INICIO:</b></p> <p>La docente inicia la clase recordando los pre saberes a través de preguntas: ¿Qué estamos viendo en clase de lengua castellana? La niña A1Z dice: la descripción de lugares, la niña G7T dice la descripción, Y25B dice la descripción, describir una persona su color de cabello dice la niña X24C.</p> <p>Si vamos a describir una persona, hacemos unas preguntas y damos respuesta a esas preguntas. La profesora dice: ¿Que preguntas? Y se dirige a la niña W23D, pero la niña dice: ¿De qué color son los ojos? ¿Cómo en su boca? dice de D4W y Y25B dice: ¿Qué estatura tiene?, el niño Q17J dice: ¿Qué contextura</p>		<p>Los estudiantes son motivados a través de una serie de preguntas que hacen hincapié en el tema visto en la clase anterior, los pre saberes de los estudiantes base para conectar la información que traen con la nueva información, dando paso al aprendizaje significativo.</p> <p>Luego se entrega un caramelo con un texto el cual debe ser organizado por cada estudiante,</p>

tiene? La profesora dice cuando yo hablo de contextura ¿A qué me refiero? la niña X24C dice si es gordo o flaco, la niña Z 26A dice si es alto o bajito a lo cual la profesora dice ahí se refiere a la estatura. El niño J10Q dice: si la boca es grande o pequeña, la profesora dice sólo características físicas, la niña X24C dice: muchas el color de los ojos, color de cabello. No hay características personales. La profesora pregunta: ¿Qué son características personales? La niña G7T dice: lo que le gusta hacer, la profesora dice será lo que le gusta o los gustos, será otro tema, la niña M13N dice lo que me gusta: jugar, estudiar dice la niña Z26A. La profesora acerca de las características de la persona, pregunta, ¿Cómo es la persona? la niña G7T dice: amable, la niña de V22E dice respetuosa, brusca dice de D4W, la niña M13N dice nerviosa, el niño P16K dice respetuosa, la niña X24C dice cariñosa y la niña K11P dice brava.

La profesora les comenta que ella (María) ya recibió la descripción que ustedes leyeron de su compañera y amiga y le pidió el favor que les hiciera entrega de un caramelo sorpresa, la profesora inicia la entrega a cada estudiante, el niño D4W dice nos envió otro texto, la niña X24C dice: María nos envió un caramelo.

La profesora dice vamos a leer y a organizar este texto en esta hoja que nos envió María. La profesora dice vamos leyendo ese texto que nos envió María y a tratar de organizarlo. Los niños leen y tratan de organizarlo. El niño D4W dice me quedó bien, la profesora le dice: ¡si señor! péguelo en la hoja. La niña M13N le dice listo profesora.

La profesora realiza una ficha donde se trabajarán las tres fases de la lectura la prelectura, la lectura y la post lectura. La profesora dijo María les envió tres preguntas, por ahora quiere que nosotros respondamos el número uno, ella

se observa dificulta ya que no tienen en cuenta la superestructura, llamada por Jolibert<sup>221</sup> la formada por la silueta y la dinámica interna. Se entiende por silueta a distribución espacial y la función de los bloques de texto que la conforman, y por dinámica interna la iniciación del texto, su cierre y su lógica de organización. Esa super estructura ayuda a los niños y niñas a que representen un texto y lo produzcan.

A su vez se utiliza el video para sustraer de este los aspectos relevantes del texto descriptivo y se tiene en cuenta el aporte de los saberes de cada estudiante, e ir construyendo el texto descriptivo, que luego será presentado a los estudiantes. Cuando se indaga a los estudiantes acerca del video, ellos lo asocian al tema del texto descriptivo ya que a través de este se hizo hincapié en los pasos de la descripción como son las características físicas, los gustos

---

<sup>221</sup> BARRETO PINZON, Felisa, Lengua escrita en el aula: Articulación entre pre escolar y primaria. primera edición. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2010. 32 p. (Educación y pedagogía. Pedagogía); ISBN :978-648-683-5

dice ya les ayudo, me colaboran leyendo, el niño Q17J me colabora, la docente le dice duro, ¡Por favor!, El niño Q17J dice: ¿Cuál es tu cuento favorito? El niño de P16K dice:” el hombre araña” luego la profesora dice la pregunta dos ¿Quién me ayude? a ver la niña, pero Q17J tiene levantar la mano y lee ¿Cuál es el personaje de tu cuento? D4W dice: “El soldadito de plomo” C3X dice:” El gato con Botas”, A1Z dice:” Sofia”, luego dice la pregunta tres, la niña M13N lee ¿Por qué es mi personaje favorito? La profesora hace hincapié será por una característica física, por sus gustos, lo que le gusta hacer o será una característica de la personalidad como persona ¿Cómo es ese personaje?

## **DESARROLLO**

La profesora les presenta un corto video sobre Blancanieves, los niños se ubican para verlo. Se acabó el vídeo la profesora pregunto:” ¿Cómo les pareció? ya lo habían escuchado”, la niña M13N dijo ¡si! es el cuento de los hermanos Grimm, la niña X24C dijo: ¡si! la profesora pregunta: ¿Quién era el personaje del cuento? Blancanieves, la reina, el papá, el príncipe. La profesora pregunta:”¿Cómo inicia el video?” la niña G7T dice cuando nació Blancanieves, la profesora pregunta: “¿Qué palabras dijo la mamá, al papá cuando nació Blancanieves? la niña B2Y dice la llamaremos Blancanieves, la profesora dice: ¿Por qué la llamaron Blancanieves? la niña X24C responde como era blanca como la nieve, la profesora dice V22E sí y sus ojos son azules como el mar, ¿hablaron de la boca? dice la Profesora, la niña M13N dice:” que era pequeña”, la profesora dice:” esas características se fueron notando más a medida que iba creciendo”, ¿Qué cualidades le decían cuando la veían? La niña M13N dice bonita, E5V es linda, K11P amable. La profesora hace hincapié en la característica de la personalidad y le pregunta a la niña K11P ¿Cuál era la característica de la personalidad? y la niña K11P responde amable. ¿Qué otras características de la personalidad? Dijeron, la profesora pregunta a P16k escuchaste otra característica de la personalidad, y la niña G7T dice que a

y las características de la personalidad.

En la presentación del texto descriptivo (Retrato) llama la atención la imagen, ya que es de un personaje de un cuento infantil conocido por ellos. La profesora saca el gráfico de Blancanieves, lee la descripción y dice: si será verdad, ¿Qué es un texto descriptivo? G7T dice: la describe ¿cómo es ella?, X24C dice sus características físicas.

Los estudiantes se interesan por los tres momentos del texto descriptivo, y responden al requerimiento pragmático, apropiándose de sus términos, Introducción, descripción y cierre.

Los estudiantes trabajaron el esbozo a través del cual plasmaron las ideas, los contenidos y los organizaron según los requerimientos para un texto descriptivo. A su vez planificaron, primera fase del

veces era rabiosa, la niña M13N le responde porque los enanitos hacían cosas malas, el niño J10Q dice se portaban mal y luego los perdonaba, la profesora dice de la película, ¿Qué le gustaba hacer a Blancanieves? en la película, la niña de X24C responde:” darles postres a los enanitos y cantarles canciones cuando se iban a dormir”. La profesora dice gustos, tenía dos, aquí escucho uno la niña de V22E dice:” cantar y leerles cuentos a los enanitos”, W23D dice también le gustaba cocinar y el niño Q17J dice:” si pasteles, la niña, X24C dice:” para los enanitos, porque de pronto eran hambrientos, la niña C3X dice:” porque también le gustaba trapear y tender las camas.

La docente dice:” que María le mandó ese vídeo ya que de ahí sacó el texto descriptivo. El niño D4W dijo un Texto, ahí está el texto, la docente señala el texto del tablero y pregunta si era un texto descriptivo la niña M13N dice si profesora porque está describiendo los ojos, el pelo, su boca, la niña de 24 se dice también la piel.

En la fase de lectura la profesora dice:” vamos a leerlo, ustedes lo tienen en la hojita vamos a leerlo. La profesora inicia la lectura del cartel y el niño L12O, el niño de D4W sigue la lectura de la profesora, lleva con su dedo la lectura igual la niña E5V al terminar la lectura, la profesora dice que el texto descriptivo está formado por tres momentos y describe el primer momento de la descripción que es la introducción, lo lee y pregunta ¿De quién estoy hablando? el niño Y25B dice de Blancanieves, una princesa, la profesora pregunta nuevamente ¿el momento de la introducción puede ser? y la niña K11P dice el principio, la docente dice: “si puede ser el principio”, la profesora pregunta:” ¿Para qué me sirve introducción?” la niña K11P dice:” para saber de quién estamos hablando”, el niño U21F dice:” para saber de quién nos van hablar”, en este caso es de

proceso de composición de un texto teniendo en cuenta la intención o finalidad comunicativa.<sup>222</sup>

Esta actividad fue muy útil ya que los estudiantes a partir de sus pre saberes lograron conectar los conceptos del tema de la clase, el texto descriptivo.

---

<sup>222</sup> ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. Competencias básicas en escritura. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010, p. 55. 110-111. ISBN: 978-84-9921-058-2

Blanca Nieves, como presentamos a Blancanieves, ¿Quién es ella? La profesora lee el cartel donde está el texto descriptivo, una princesa de un cuento de amor y una maravillosa Fantasía.

La profesora enuncia el segundo momento y le pregunta quieren conocerlo y ellos responden ¡si! la profesora escribe en el tablero y los niños van leyendo y dice descripción, la niña M13N, la profe dice si, aquí dice ¿Cómo es? la están describiendo, dice la niña M13N, la profesora dice cómo es ella y pregunta que palabrita desarrollamos en la descripción y se dirige a el niño Q17J, pero responde Y25B y dice de ¿Qué color es su cabello? ¿De qué color son los ojos? dice M13N ¿De qué color es su piel? Dice Q17J como son sus ojos. Luego la profesora hace hincapié en un momento, el primer momento, la introducción dice G7T, la profesora es reafirma de quien vamos hablar, a quien vamos a describir, luego en el momento de la descripción, vamos a explicar cómo son sus características físicas, sus gustos y características personales, quien es esa persona de la descripción y pregunto: ¿Cuál será el tercer momento? y la profesora escribe el cierre, y dice ahí terminamos, la niña G7T dice es cuando se termina el cuento, la docente pregunta: ¿Estamos trabajando el cuento? y el niño H8S mueve su cara, diciendo no, el niño Y25B levanta la mano y dice la descripción, la profe pregunta que nos envió María, el niño D4W y H8S dice un texto, la profesora dice un texto descriptivo, la niña G7T dice un texto descriptivo, la maestra dice ¿Por qué es descriptivo y la misma niña G7T porque describe a una persona responde. La profesora dice los tres momentos introducción, descripción y cierre. La profesora hace hincapié en los tres momentos, el momento de la introducción, ¿A quién vamos a describir? el niño J10Q dice a Blancanieves, segundo momento la descripción, pregunta la profesora ¿Qué tenemos en cuenta en la descripción? la característica física dice el niño H8S, los gustos dicen:” el niño Q17J los gustos y aficiones”, “que le

gusta hacer, característica de la personalidad”, responde la niña B2Y.

La docente lleva a que los estudiantes a través de la descripción realicen el dibujo de Blancanieves. La profesora dice debemos hacer los tres momentos de la inscripción y a través de preguntas lo retoma primer momento la introducción luego la descripción, las niñas M13N y el niño Q17J responden los pasos a seguir en la descripción.

**CIERRE**

La profesora enseña a los niños un esbozo donde deben realizar cada uno de los momentos de la descripción. La profesora responde a la niña M13N, quién pregunto es muy corto el espacio, la profesora responde:” usted debe ubicarse en cada espacio y escribir en la introducción lo que debe ir allí, aquí lo descriptivo”. El niño Q17J dice profesora es mucho al igual que la niña M13N, la profesora, responde sí, porque el momento de la descripción se hace en tres pasos: Las cualidades físicas los gustos y las características de la personalidad, luego habla el tercer momento que es el cierre y pregunta: ¿Cómo terminamos en esta descripción de esa persona? El cierre como terminamos de describir.

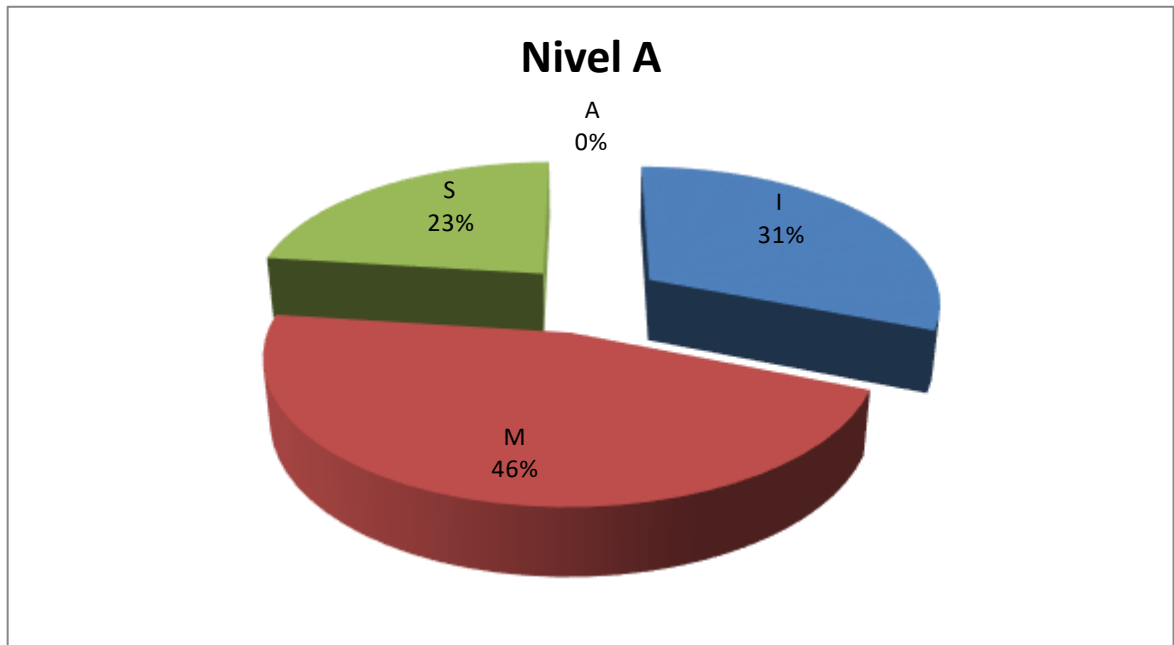
**Observaciones**

El niño Q17J Se pone chaqueta por el frío, la niña C3X se ubica lejos del grupo, inicia la presentación del vídeo la niña X24C trata de seguir la canción, la niña H8S lleva el ritmo con sus manos y la niña G7T lo lleva con sus piernas, los niños observan y escuchan la canción, luego nuevamente atendieron el vídeo. El niño H8S escribe algo en un cuaderno, la docente le dice:” como estamos a oscuras, no podemos escribir”, llama la atención al niño H8S.  
La profesora le dice:” a los niños que debe entregar la sala de informática y pide que se ordene”. El niño Q17J llama la profesora y le comenta que la niña W23D lo arañó, ella dice recuerden el

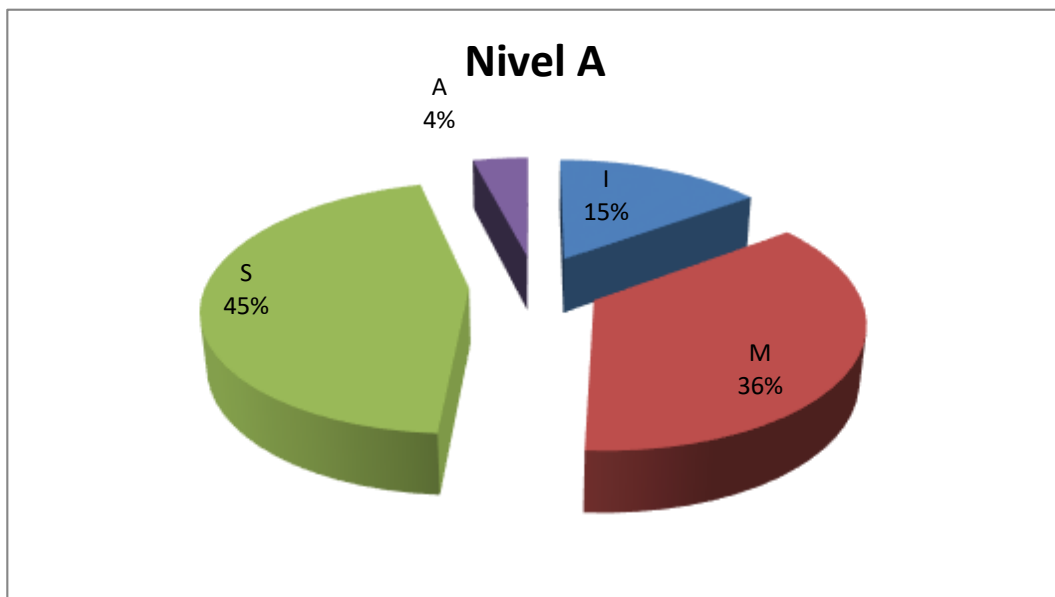
	<p>respeto al colegio, a los compañeros P16K dice: “venimos a aprender”.</p> <p>El niño D4W presenta dificultad en la lectura y escritura durante el desarrollo de la clase pide la colaboración constante de la profesora.</p> <p>El niño Q17J trata de ser un niño muy perezoso para escribir.</p> <p>La profesora llama la atención a su clase de los niños X24C y de T20G.</p>
<b>Proyectando</b>	<p>El frío de la sala de informática.</p> <p>Los salones deberían tener video beam para usarlo en todas las clases y no solo en el salón de informática.</p>

**ANEXO 35. GRÁFICAS DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DIAGNÓSTICAS INICIALES Y FINALES**

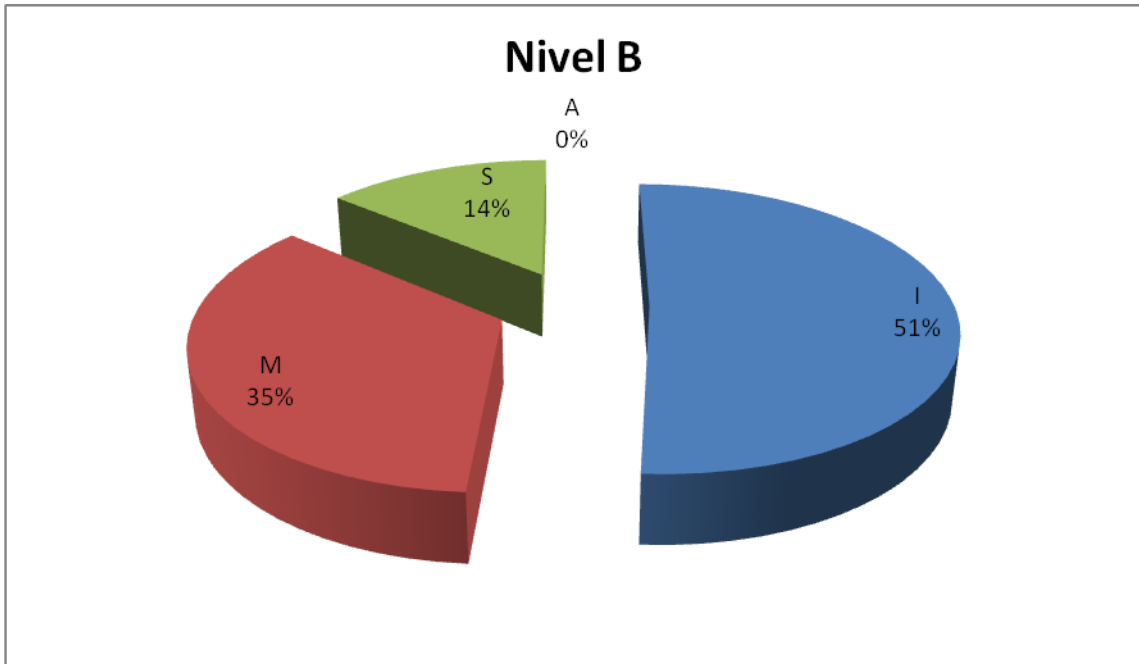
Prueba diagnóstica inicial



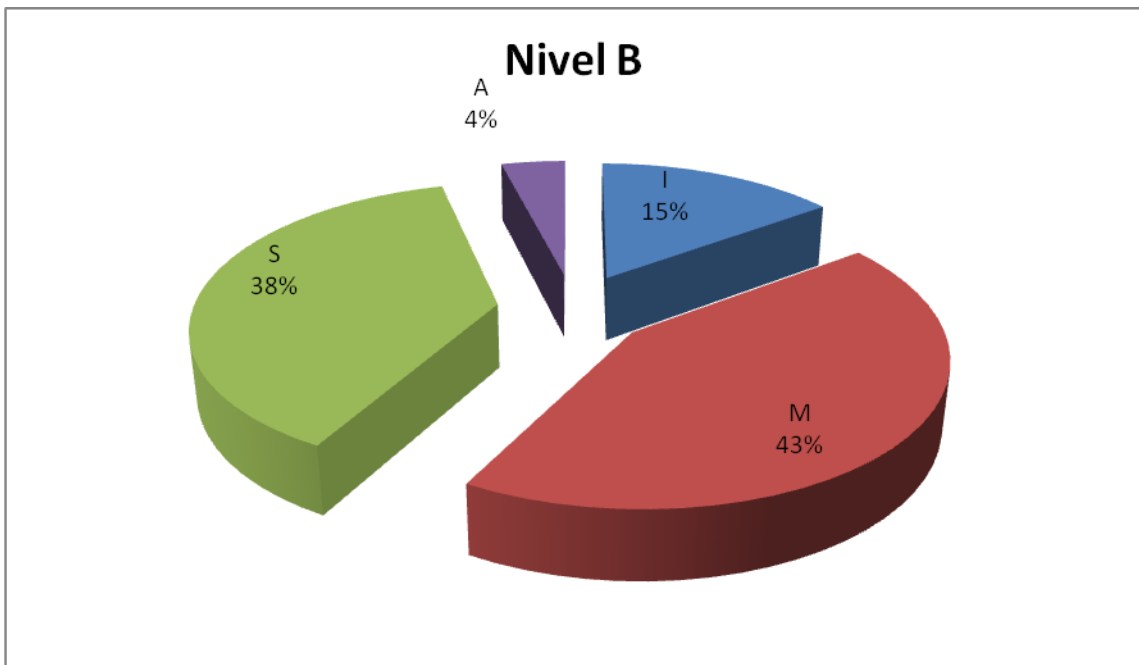
Prueba diagnóstica final



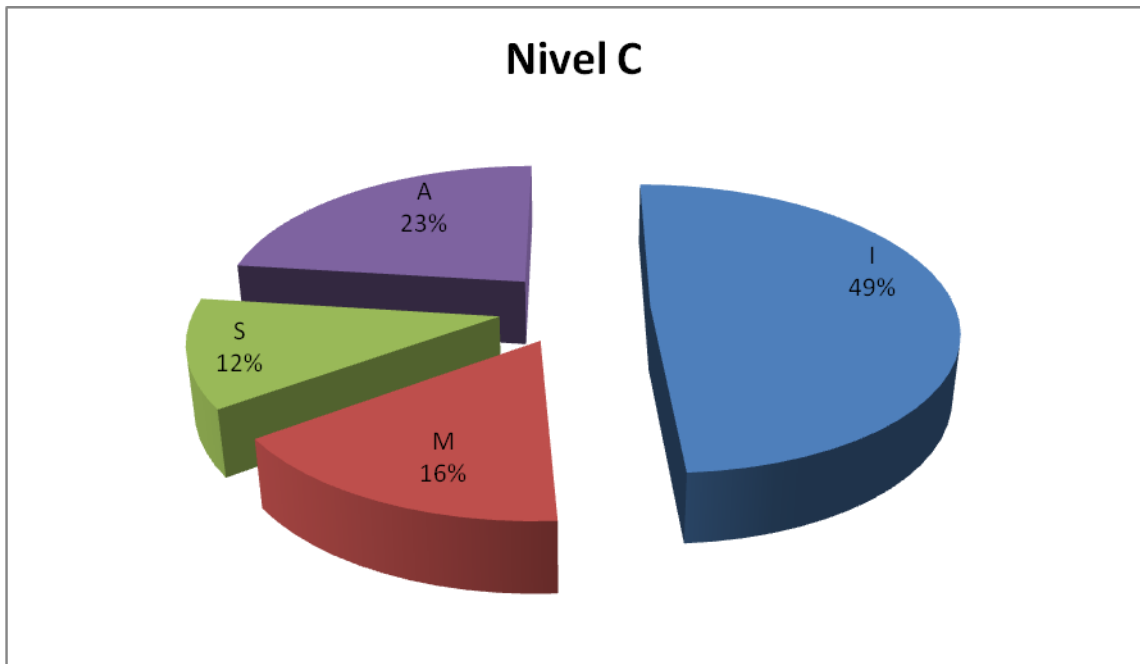
Prueba diagnóstica inicial



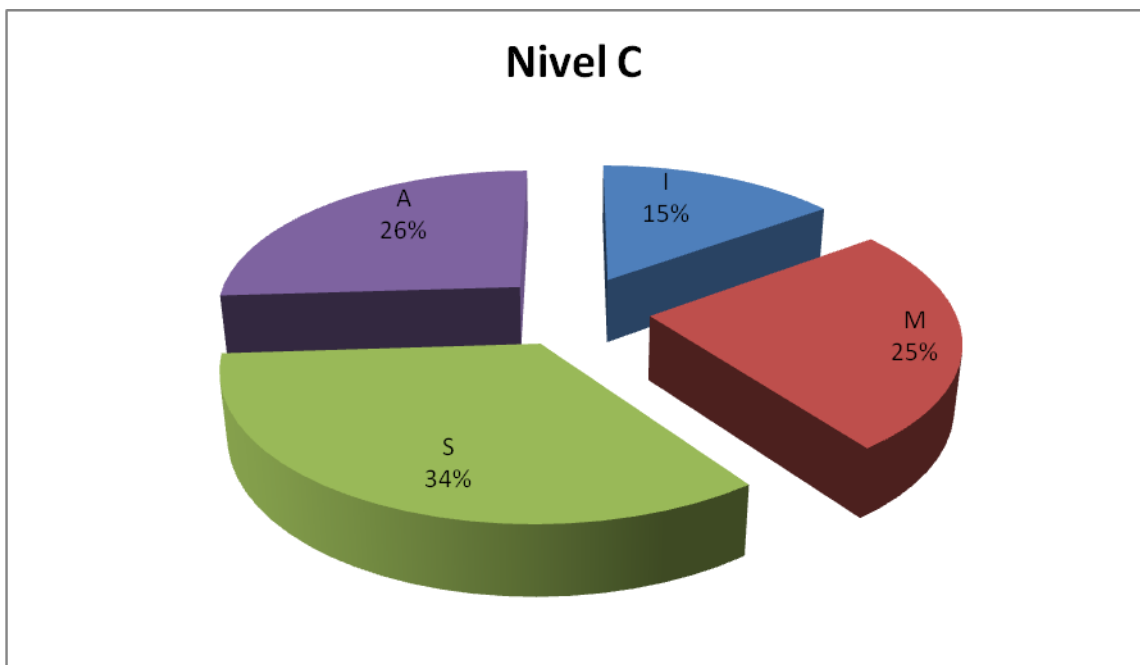
Prueba diagnóstica final



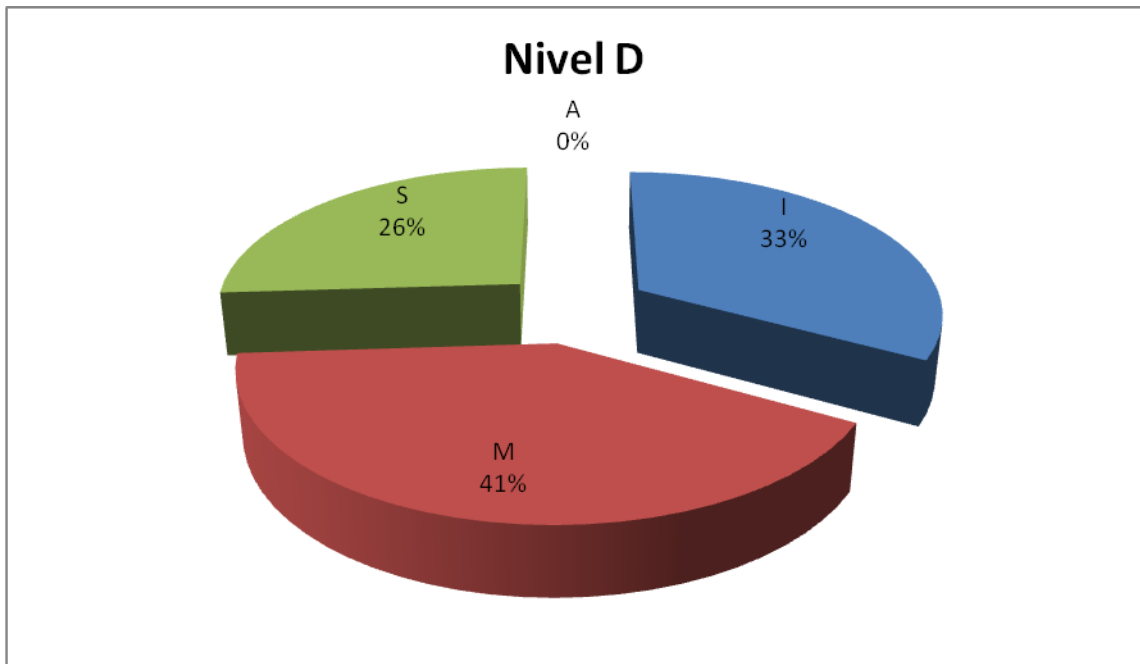
Prueba diagnóstica inicial



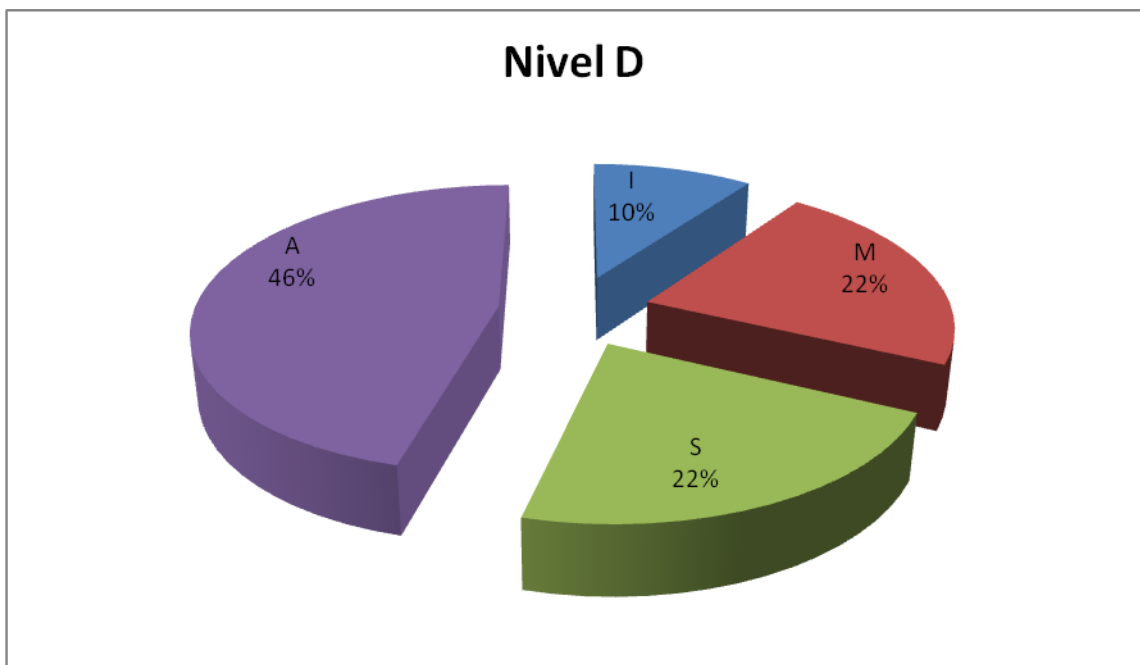
Prueba diagnóstica final



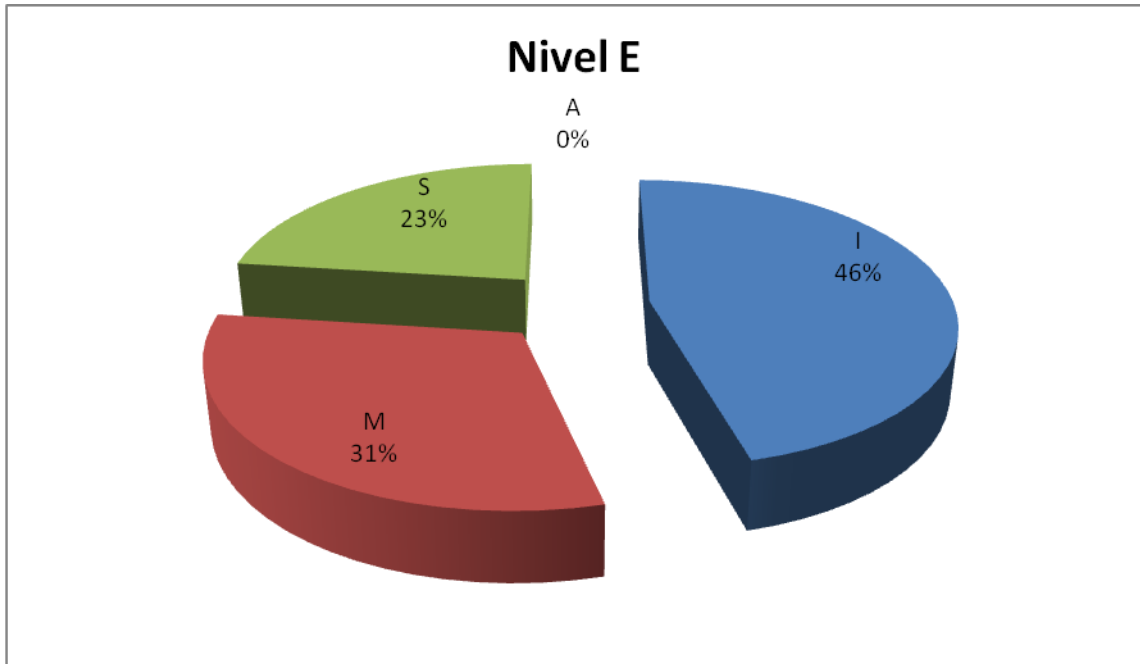
Prueba diagnóstica inicial



Prueba diagnóstica final



Prueba diagnóstica inicial



Prueba diagnóstica final

