

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media

A coaching experience to assist the teaching and learning process of reading and writing in the school context

Helda Toloza
Norma Barletta
Francisco Moreno

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 19 julio – diciembre, 2013
ISSN 2145-9444 (electrónica)



Sin título
Flavia Falquez

zona próxima

HELDA TOLOZA

Magíster en Educación. Profesora del Instituto de Estudios en Educación e integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte. Profesora de la Universidad del Atlántico. Áreas de interés académico: enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. htoloza@uninorte.edu.co

NORMA BARLETTA

Ph.D. en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Segunda Lengua, Universidad de Arizona. Profesora del Instituto de Estudios en Educación, Coordinadora de la Maestría en la Enseñanza del Inglés e integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte. Áreas de interés académico: análisis del discurso, análisis crítico del discurso, lingüística aplicada, enseñanza de lenguas. nbarlett@uninorte.edu.co

FRANCISCO MORENO

Magíster en Filología Hispánica, Coordinador de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura, sub sede Uninorte. Profesor del Instituto de Estudios en Educación e integrante del Grupo de Investigación Lenguaje y Educación de la Universidad del Norte. Áreas de interés académico: didáctica de la lengua. fmoreno@uninorte.edu.co

FECHA DE RECEPCIÓN: 19 DE SEPTIEMBRE DE 2013
FECHA DE ACEPTACIÓN: 4 DE OCTUBRE DE 2013

Este estudio corresponde a la segunda fase de un proyecto iniciado en 2009, cuyos propósitos fueron analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un colegio oficial del Caribe colombiano y diseñar y evaluar un acompañamiento tendiente a la superación de las dificultades identificadas. Aquí reportamos los resultados de un proceso, cuyo propósito fue incidir de manera positiva en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura mediante una teoría socio constructivista y una pedagogía basada en géneros. La metodología del proyecto corresponde a la investigación acción participación. Los datos se recolectaron mediante observaciones de clase y entrevistas a la profesora, complementadas con reflexiones conjuntas. Los resultados mostraron que un enfoque de enseñanza basado en géneros es una buena opción para aplicar en colegios con deficiencias en lectura y escritura y que es necesario acompañar a los profesores en su práctica para lograr transformaciones significativas.

Palabras clave: acompañamiento, enfoque basado en géneros, enseñanza, aprendizaje, lectura, escritura, educación media

RESUMEN

ABSTRACT

This study corresponds to the second phase of a project started in 2009, aiming at analyzing the process of teaching and learning reading and writing in a public school from the Colombian Caribbean region and designing and evaluating a process of coaching an L1 teacher. We report here the results of a process whose purpose was to positively influence the teaching and learning of reading and writing through a methodology based on a socio constructivist theory and a genre based pedagogy. In this participatory action research project, the data were collected through classroom observations and interviews to the teacher, complemented with joint reflections. The results showed that a genre based pedagogy can be successfully applied in schools where children have reading and writing difficulties and that it is important to coach teachers through the implementation of this approach in order to achieve qualitative transformations.

Key words: coaching, genre based pedagogy, teaching, learning, reading, writing, school education

INTRODUCCIÓN

¿Qué podemos hacer en el contexto educativo colombiano y específicamente en la región Caribe para cambiar el panorama desolador de la enseñanza de la lectura y la escritura? Un estudio preliminar de nuestro grupo de investigación encontró lo que muchos intuimos y siempre repetimos: nuestros estudiantes tienen bajos niveles de desempeño en sus competencias lectoras y escritas, en nuestra aulas las prácticas pedagógicas son inadecuadas, se cuenta con poco apoyo institucional, hay escasez de materiales, existe la sensación generalizada de que es imposible cambiar la situación, e incluso apatía y reticencia para introducir cambios en el quehacer pedagógico. A partir del diagnóstico inicial (Barletta, Toloza, Del Villar, Rodríguez, Bovea & Moreno, 2013), diseñamos un proceso de acompañamiento a la misma docente que aceptó desde el inicio de nuestro proyecto el reto de participar en la transformación de su práctica docente. Nuestro objetivo en este artículo consiste en analizar los cambios en la práctica pedagógica de la profesora a la que acompañamos en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

La propuesta de acompañamiento se sustenta en tres pilares: una pedagogía de enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros, una teoría socio-cultural del aprendizaje y una visión de formación de docentes mediante la reflexión. En este texto daremos cuenta de los cambios relacionados con los dos primeros ejes.

Consideramos el lenguaje como un sistema semiótico que utilizan los seres humanos para construir significados a partir de escogencias lingüísticas de acuerdo con el contexto social y los propósitos comunicativos. En la Lingüística Sistémico-Funcional se habla de dos contextos en los cuales se utiliza el lenguaje. Al contexto

inmediato en el cual se usa el lenguaje se le denomina contexto de situación (Halliday & Hasan, 1985) y al contexto más amplio se le llama contexto de cultura. La configuración de significados en el contexto de situación forma el registro, que a su vez se constituye a partir de la combinación de tres dimensiones: el Campo (lo que sucede o la actividad social), el Tenor (las relaciones, los roles, el estatus de los participantes en la comunicación) y el Modo (que implica el canal de la comunicación y el papel que juega el lenguaje dentro de la situación).

Según la lingüística sistémico funcional, en el contexto de cultura se han reconocido patrones o formas discursivas recurrentes de lenguaje que se utilizan para alcanzar propósitos comunicativos y se conocen como géneros. Martin (1985, 1993) define género como una acción social en etapas orientada hacia un propósito; Rose (2005) afirma que a los géneros se les conoce también como tipos de texto que se asocian con determinados propósitos. En la lingüística sistémico-funcional se han estudiado las etapas típicas que ocurren en algunos de los géneros más utilizados en la escuela y las escogencias lexicogramaticales características de cada uno. Igualmente, han optado por dar nombres funcionales a las etapas o fases de cada género, de manera que esto ayude en la enseñanza de estos tipos de texto.

El concepto de género y la posibilidad de establecer similitudes entre los textos de un mismo género ha servido de base para desarrollar enfoques didácticos para la enseñanza de la lectura y la escritura. Estas pedagogías basadas en los géneros desde el punto de vista sistémico fueron propuestas inicialmente en Australia (Rose, 2005) para enseñar a niños con desventajas lingüísticas, pero se han utilizado con mucho éxito en otros contextos incluyendo el latinoamericano (Moyano, 2005).

Las pedagogías basadas en géneros parten de la base de que el lenguaje es una actividad social. Así, la escritura se realiza para un propósito social particular y por ello implica ciertas escogencias lingüísticas que permitan lograrlo. Por otra parte, es un proceso social en el aula porque se lleva a cabo colaborativamente entre profesor y alumno o entre los estudiantes mismos en parejas o en grupos.

Estas pedagogías incluyen la enseñanza explícita de las características lingüísticas y la organización retórica de los textos de acuerdo con el propósito, la audiencia y el mensaje, es decir, le atribuyen un papel activo a los docentes, de manera que vuelvan evidente para los estudiantes lo que necesitan aprender y los aspectos esenciales que distinguen un texto de otro: su propósito, su audiencia, su estructura, su mensaje (Hyland, 2003). De esta forma, al no dejar este aprendizaje a la intuición personal de cada estudiante y a su capacidad para analizar textos, se permite que los alumnos que han tenido poca exposición a géneros académicos más elaborados tengan suficiente instrucción y puedan ser exitosos al leer, comprender, interpretar y criticar textos, cosa que no ocurre con otras pedagogías, que al no permitir acceso a géneros menos cotidianos, perpetúan las desigualdades y cierran las posibilidades a una buena parte de la población desfavorecida (Hasan, 1996).

Martin y Rose (2005) ilustran un enfoque sistémico de la enseñanza de la lectura basado en géneros. En este modelo, que tuvo una influencia fuerte de Bernstein (1975), la enseñanza se concibe como un ciclo basado en una "pedagogía visible", en la cual se identifica claramente qué se debe aprender y qué se va a evaluar. El ciclo, como lo plantean Martin y Rose (2005) consiste en tres etapas básicas: Deconstrucción, Construcción Conjunta y Construcción Independiente.

Otros autores, como Paltridge (2001) o Rothery (1994) que proponen cuatro etapas, o Feez (1998), que propone cinco, han sugerido variaciones interesantes que han enriquecido la experiencia en este enfoque. Rose (2005), por su parte, propone un ciclo curricular de seis etapas: Preparación para la lectura, Lectura detallada, Preparación para la escritura, Reconstrucción conjunta, Reconstrucción individual y Escritura individual. En este proyecto aplicamos cuatro etapas: preparación para la lectura, deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente.

Esta pedagogía se basa en el concepto de mediación de la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978a, 1978b) quien propone que la mente humana y los procesos mentales superiores están mediados por artefactos, especialmente los simbólicos, que son productos culturales, entre los que sobresale el lenguaje. En este sentido, la mediación simbólica que pueden generar los seres humanos ayuda a transformar el potencial cognitivo de los aprendices.

Uno de los principales ejes de la teoría de Vygotsky se fundamenta en que las funciones mentales superiores tienen su origen en la actividad social, en lo que se conoce como el plano interpersonal. Según Vygotsky,

[c]ualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero, aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre personas como una categoría intersicológica, y después, dentro del niño, como una categoría intrasicológica [...] Las relaciones sociales o las relaciones entre las personas destacan genéticamente todas las funciones superiores y sus relaciones (Vygotsky, como se cita en Johnson, 2004, p. 108, traducción nuestra).

Esto significa que el aprendizaje tiene lugar en las relaciones sociales, como una actividad entre personas en contacto con un contexto socio-cultural antes de ser internalizado y convertido en un estado de autorregulación. El proceso de internalización explica cómo lo que era una actividad no mental que requería la presencia de un objeto físico se vuelve una actividad mental, independiente de la presencia de los objetos (Stetsenko, como se cita en Lantolf, 2004). Para Lantolf, un aspecto importante del proceso de internalización es la imitación, definida como un proceso creativo, que apunta al futuro por su poder transformador cuando incluye agencia e intencionalidad.

Otro concepto clave en la teoría sociocultural se refiere al espacio donde tiene lugar la internalización, la Zona de Desarrollo Próximo, que puede definirse como "la diferencia entre lo que una persona puede lograr cuando actúa sola y lo que puede alcanzar esa misma persona con el apoyo de otra o de un artefacto cultural" (Lantolf, 2006, p. 24, traducción nuestra). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo es muy útil para explicar cómo la escuela y el profesor pueden impactar a los niños en el nivel real y en el nivel potencial. Lo que un niño puede hacer independientemente representa el nivel real, en el cual ciertas funciones mentales se han estabilizado. Por el contrario, si una función mental no se ha estabilizado, se requiere la intervención de otra persona; en este caso estamos hablando del nivel potencial. Vygotsky llamó "capullos" o "flores" a este nivel, en vez de "frutos" de desarrollo (Johnson, 2004, p. 110). Para que esta potencialidad o capullo llegue a un estado mayor de desarrollo, Vygotsky subraya que un ambiente colaborativo con interacción dialógica promueve el aprendizaje. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo exige que la asistencia sea suministrada y retirada en el momento adecuado.

Esta idea va de la mano con el concepto de andamiaje, que aunque no fue propuesto por Vygotsky, es inherente a su teoría de aprendizaje basado en la colaboración y la interacción. Bruner (1983) concibe el andamiaje como un proceso que facilita la entrada del niño al aprendizaje mediante la puesta en escena de diferentes situaciones y estrategias, y el retiro de estas estructuras, una vez el aprendiz se pueda desempeñar de forma independiente.

Van Lier (2003) propone un enfoque ecológico en el que el aprendizaje es un proceso que ocurre cuando los individuos se involucran activamente en interacciones significativas con el ambiente, incluyendo el aula de clase, sin depender exclusivamente de la cantidad de información que suministra el profesor. Esto quiere decir que el docente crea múltiples oportunidades o situaciones de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen sus conocimientos. Este enfoque enfatiza la riqueza de la conversación en el aula, mediante la cual se negocia una identidad social y una relación con el mundo, así como la importancia de los recursos verbales y no verbales. Según van Lier (2003), las oportunidades para la acción y la interacción dependen del intercambio entre los individuos y el ambiente. De acuerdo con esto, para favorecer el aprendizaje, los profesores deben crear ambientes ricos en los que haya "exigencias y requerimientos, oportunidades y limitaciones, rechazos e invitaciones" (Shotton & Newson, como se cita en van Lier, 2000, p. 253, traducción nuestra). así como actividades bien diseñadas que estimulen el aprendizaje.

METODOLOGÍA

Este proyecto se enmarca en lo que se conoce como Investigación Acción Participación (IAP) que combina características de la Investigación Acción (IA) y de la Investigación Participativa (IP).

Según James, Milenkiewicz y Bucknam (2008), la IA corresponde a una investigación diseñada para mejorar un aspecto específico de la práctica educativa; la IP implica un compromiso de diversos miembros de una comunidad para trabajar juntos y lograr resultados. De esta manera, la IAP “ofrece a los educadores un enfoque práctico y efectivo para estudiar, evaluar y mejorar su propia práctica porque sus investigadores hacen cambios positivos de manera intencional mediante el ciclo de acción a medida que el proyecto avanza” (p. 8, traducción nuestra).

Una de las características más importantes de la IAP es la forma como los investigadores recogen la información que les permite comprender la situación de estudio y, a partir de esto, diseñan una acción que genera cambios positivos. Por otro lado, la reflexión de los miembros del equipo acerca de su quehacer y su vivencia hace parte de los datos objeto de análisis. En la IAP, los investigadores crean una sinergia como equipo para diseñar la investigación y validar los análisis. En palabras de James, Milenkiewicz y Bucknam (2008), los pasos del IAP son *diagnóstico* (examen del estado actual de la situación y del conocimiento del tema), *acción* (planeación de los pasos por seguir para cambiar la situación y la forma como se recogerán los datos), *medición* (implementación y recolección de datos) y *reflexión* (cavilación individual y deliberación conjunta acerca de las acciones, los resultados y posibles pasos por dar).

El grupo de investigación conformó lo que Wenger (2004) denomina *comunidad de práctica*, en la que un grupo de personas comprometidas con un entorno hacen un esfuerzo colectivo para aprender a hacer las cosas de manera diferente; en el proceso, los participantes aumentan su grado de involucramiento, su experticia y su profesionalismo. Esta comunidad estuvo conformada

por seis docentes universitarios, una profesora de lengua española (participante central sujeto de cambio y autora de las reflexiones) y la coordinadora del área de lengua materna de una institución de educación básica interesadas en introducir cambios en su práctica.

Después de la etapa de diagnóstico inicial (Barletta et al., 2013), revisamos y rediseñamos la planeación anual de lengua castellana de sexto grado. Luego de estudiar los documentos oficiales, acordamos incluir ítems que no figuraban en la planeación inicial y son obligatorios según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Entonces concertamos planear el contenido de la asignatura con base en géneros textuales. Para iniciar la experiencia, escogimos el género cuento como eje de la unidad 1, de la que damos cuenta aquí. El siguiente paso consistió en la escogencia de las lecturas teniendo en cuenta su extensión y su autenticidad, así como el interés de los alumnos. A partir de dichos textos, elaboramos los planes de clase con sus diversas fases, actividades y estrategias de evaluación.

La profesora utilizó la metodología de la enseñanza de la lectura y la escritura basada en géneros propuesta por Martín (1985), y Martín y Rose (2005). Para aplicar esta teoría, la docente escogió el género cuento y siguió los pasos del ciclo de aprendizaje (puede observarse la secuencia de actividades en el Anexo).

El grupo decidió grabar en video varias clases previo acuerdo con la docente. Con el objeto de evitar interferencias en el normal desarrollo de las actividades académicas, los investigadores se abstuvieron de asistir al aula, y un camarógrafo se encargó de llevar a cabo la grabación. La docente prefirió esta opción a contar con la presencia de los coinvestigadores en la clase.

Los coinvestigadores nos reunimos cada semana con la docente para observar los videos de las clases y generar reflexión de parte de ella. Los investigadores y la coordinadora de área hacíamos comentarios sobre su desempeño, y la guiábamos para que superara las dificultades y reorientara su trabajo.

A la profesora también se le solicitó llevar un diario. Al inicio, lo hizo libremente; sin embargo, nos dimos cuenta de que era necesario reorientar este registro, ya que la docente plasmó muchas experiencias personales escasamente relacionadas con el contenido de la clase, por lo que le sugerimos preguntas orientadas a la planeación y al proceso de enseñanza y aprendizaje. La profesora hizo dos entradas en su diario y después dejó de hacer registros.

Al final del proceso, diseñamos y aplicamos una prueba de lectura a los 29 estudiantes de uno de los grupos de sexto grado. La prueba constó de 14 preguntas de comprensión para averiguar cómo leían, qué sabían hacer, qué tipo de preguntas contestaban. Además, al final de los seis meses de la experiencia, después de haber desarrollado la *Unidad 1 El Cuento* (ver Anexo) y de haber leído múltiples muestras de este género, a los alumnos les solicitamos escribir un cuento para ser evaluado con base en los siguientes criterios: estructura, coherencia, puntuación, legibilidad. Esta prueba nos sirvió para conocer la manera como escribían, su avance y sus debilidades.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En esta parte presentamos los resultados en términos de los aspectos de la metodología empleada por la profesora en el proceso de acompañamiento. Simultáneamente hacemos la comparación con los resultados en la etapa de diagnóstico

Inicio de la clase

En las clases de la primera etapa, observamos que después de un saludo afectuoso y de regaños, según la conducta de los niños, la profesora organizaba la clase en grupos, disponía la lectura de un texto anunciando el tema y el título, y daba instrucciones para la actividad; no obstante, no hacía explícita la relación del tema con las lecciones anteriores o posteriores. En las clases de la segunda etapa, continuó siendo muy afectuosa e, igual que antes, anunciaba el tema de la clase. La diferencia radicó en que se notó un mayor énfasis en la disposición de los estudiantes hacia el trabajo de la lectura, pues la profesora insistía en la buena postura, en la eliminación de distractores, en la importancia del silencio y de la atención para comenzar. Además, explicitaba la relación del tema del día con el tema de la clase anterior. Haber tenido objetivos definidos sobre la lectura concientizó a la docente de la importancia de llevar a cabo cada paso y cada actividad de la mejor manera posible para lograrlos. El siguiente es un ejemplo de la forma como hizo dicha conexión: "Eso mismo que hicimos de forma oral la clase anterior, lo vamos a hacer por escrito para que quede consignado".

Desarrollo de la clase

En la primera etapa, el desarrollo parecía consistir en la asignación de una actividad sin objetivo claro y sin correspondencia con el tiempo de la clase, lo que se traducía en actividades inconclusas que no eran retomadas después. Por el contrario, en la segunda etapa observamos que la actividad se enmarcó en un plan general, las actividades planeadas se desarrollaban de forma completa en la clase o eran continuadas en la siguiente. Esto generó la sensación de que las clases hacían parte de un proceso articulado.

Proceso lector

En la primera etapa, no se evidenció un proceso lector ni la enseñanza de estrategias de lectura. El texto se abordaba sin ningún preámbulo: la profesora leía en voz alta o dictaba el texto de la lectura, los estudiantes escuchaban y, después, resolvían un taller oral o escrito. En algunas ocasiones, los alumnos en grupos de dos o tres compartían un libro o una fotocopia. Mientras uno leía, el otro o los otros se distraían.

En la segunda etapa, la profesora hacía referencia a técnicas y hábitos de lectura (indicaba que leer mentalmente implica mantener los labios quietos, no guiarse con el dedo, estar bien sentados, tomar la hoja de forma apropiada). Observamos también que la profesora realizó actividades de prelectura debidamente planeadas, lo que permitía la contextualización del tema. Es de resaltar que la profesora seguía un libreto escrito. A diferencia de la etapa anterior en la que los estudiantes carecían de un texto con el que pudieran interactuar, en esta parte cada uno tenía una copia del texto, lo que hizo posible que leyera a su ritmo el tiempo necesario y que pudiera releer cuantas veces lo requiriera la actividad de clase. Después de la lectura mental completa, la profesora leía en voz alta, lo que permitía una mejor comprensión del texto por la adecuada entonación que ella le imprimía. A continuación, los estudiantes leían el texto oralmente, ya fuera por fragmentos secuenciales, o asumiendo roles, lo que mantenía la atención y el interés de los alumnos.

Posteriormente, la profesora trabajaba la comprensión de los textos, reconstruyéndolos mediante preguntas. Otras actividades que deseamos destacar son las actividades de deducción de significado a partir del contexto y las preguntas que apuntan a los tres niveles de comprensión

de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual. En esta segunda etapa, la profesora se aseguraba de que los estudiantes comprendieran el texto y desarrollaran estrategias que les pudieran servir en el futuro.

Concepción de lectura

Según lo observado en las clases en la primera etapa, leer se reducía a recordar la información de un texto; la profesora suponía que a medida que los alumnos leían o escuchaban el texto, lo comprendían; daba por sentado que los significados del texto eran explícitos y que eran fácilmente deducibles.

En la segunda etapa, por el contrario, la docente fue más consciente de la complejidad del proceso lector y reconocía la posibilidad de leer en varios niveles. Durante el desarrollo de las clases, la profesora desarrolló formas más complejas de expresarse acerca de la lectura. Para la profesora, "leer es un proceso en el que abordamos un escrito [], como escudriñando diferentes aspectos que estén implícitos o explícitos [], poder analizar estilos, expresiones, entender la temática [], saberla interpretar y hasta saberla comunicar o expresarla a los demás"¹. La docente también era consciente del propósito social de los textos: "[] interpretar realmente lo que estamos hojeando que son detalles que nos hablan profundamente de por qué se escribió eso, para qué se escribió". En sus afirmaciones se nota un avance en el reconocimiento de las características del texto y su papel en el proceso lector, aunque no es evidente su conciencia con respecto al papel del lector en este proceso, en el que entran en juego el propósito del lector, su visión del mundo, sus conocimientos y la relación que puede establecer

¹ Entrevista con la profesora el 24 de agosto de 2012.

con el texto, y entre el texto y otros textos. Si bien es cierto que la profesora programó actividades de prelectura y de nivel crítico-intertextual, con lo cual se activaba el aporte del lector al proceso y establecía relación con otros textos, parece que ella no trascendió el nivel procedimental y no alcanzó a incorporar la dimensión del lector en la concepción de lectura.

Materiales y recursos

Inicialmente, los materiales utilizados eran insuficientes e incompletos. Los estudiantes no contaban con un texto propio que pudieran manipular. Cuando se les suministraba algún texto, la mayoría de las veces debían compartirlo con uno o dos compañeros. No había criterio claro para la escogencia de los textos. Varias lecturas carecían del nombre del autor y de datos adicionales.

Uno de los cambios importantes producidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura tiene que ver con el criterio para escoger los textos, inexistente en la primera parte del proyecto. En la segunda etapa del proyecto, la planeación curricular de la primera unidad giró alrededor de un tipo de texto. La profesora, además, fue consistente en la selección de los textos de acuerdo con el género en estudio, la edad y los intereses de los alumnos. También se preocupó por escoger autores reconocidos cuya vida pudiera brindar elementos adicionales para analizar la obra. Si bien al principio los investigadores acompañaron muy de cerca a la profesora, después ella adquirió autonomía para escoger los textos. Ella escogió algunos textos de esa unidad, y después escogió los de la segunda, que giró alrededor de la fábula. Otro cambio destacable fue que cada estudiante contaba con un texto propio y con datos completos, que podía llevar a su casa, releer y hacer tareas.

Por sugerencia de los investigadores, la profesora utilizó recursos tecnológicos como computador y video beam, e incluso internet, para ver videos, mostrar modelos y analizar textos, lo que contribuyó de manera positiva al desarrollo de las clases y al interés de los estudiantes.

Proceso de escritura

El proceso de escritura tuvo también un cambio positivo, porque en la primera etapa no hubo enseñanza de la escritura ni se escribían textos completos; la escritura consistía en responder preguntas abiertas o cambiar el final de un relato o aprender reglas gramaticales y ortográficas.

Por el contrario, en la segunda etapa observamos que los estudiantes escribieron textos narrativos completos y reconstruyeron otros. Para lograrlo, la profesora modeló la escritura utilizando sus conocimientos sobre el género narrativo para indicarles a los alumnos las etapas y las características de los cuentos. Es decir, no presupuso que los estudiantes ya sabían escribir un cuento, sino que les enseñó a escribirlo.

Notamos que la profesora continuó con la estrategia de hacer que los alumnos copiaran las preguntas y las correspondientes respuestas, lo que tomaba demasiado tiempo de la clase (pudo haberlas fotocopiado o proyectado); a diferencia de la etapa anterior, la maestra se aseguró de que las preguntas fueran comprendidas y las respuestas socializadas; para ello, abría un espacio inicial para la discusión oral de las respuestas, con lo que lograba que fueran más acertadas y que los estudiantes se dieran cuenta de que había diferentes formas de responder; también les pedía a algunos estudiantes que leyeran en voz alta las respuestas consignadas en su cuaderno.

Además de las respuestas mencionadas antes, los alumnos escribieron cuentos siguiendo la estructura genérica estudiada de este tipo de textos en el marco de una tarea comunicativa. Por ejemplo, reconstruyeron uno de los cuentos leídos a partir de la siguiente instrucción: *Para la próxima clase, conéctate en casa con un amigo, amiga o familiar, por internet, y escríbele el siguiente mensaje: Hola, _____, te cuento que en estos días he leído en la clase de español varios cuentos de Gabriel García Márquez y el que más me gustó fue _____.* Te lo voy a contar:

También escribieron otro texto a partir del siguiente enunciado: *Escribe un cuento de tu autoría. Ten presente que trate de la navidad. No olvides escribir tu cuento en pasado. Puedes comenzar así: Érase una vez, Había una vez*

Un avance en cuanto a la enseñanza de la escritura radicó en que hubo parámetros generales para escribir, propósito explícito, lector reconocido (profesora y compañeros de clase).

Enseñanza de la gramática y la ortografía

A diferencia de las actividades llevadas a cabo en la primera etapa para enseñar gramática y ortografía basadas en reglas, en esta parte la profesora, la mayoría de las veces, empleó los mismos textos de lectura para hacer las explicaciones gramaticales y ortográficas. También utilizó las incorrecciones de los alumnos para hacer las aclaraciones necesarias y diseñar ejercicios de práctica. Es bueno señalar también que algunas veces la maestra olvidaba dar dichas explicaciones teniendo como base los textos leídos y tendía a hacerlo en abstracto limitándose a dar reglas ortográficas sin aplicación práctica. Posiblemente se deba a que la manera de abordar la enseñanza de la gramática y de la ortografía de la forma

tradicional está muy arraigada en su práctica y es difícil de eliminar totalmente; sin embargo, se nota progreso en la incorporación de nuevas formas de hacer.

Concepción de escritura

Antes, escribir era transcribir o tomar dictados, era poner por escrito lo que dirían oralmente o lo que recordaban de un texto. La profesora suponía que los alumnos ya sabían escribir o que la escritura se desarrollaba contestando preguntas.

Escribir, en esta segunda parte del proyecto, es "plasmear un tema o una temática o un texto o una idea por escrito con buena redacción y claridad para que sea agradable". No obstante, la docente hizo énfasis en la importancia de escribir con una secuencia lógica. En suma, demostró evolución en la concepción de escribir, aunque todavía no ha internalizado la naturaleza social y comunicativa de la escritura.

Discurso de la docente

El discurso de la docente siguió siendo afectuoso, pero observamos que en algunas ocasiones intervenía demasiado oralmente, lo que afectaba la concentración de los alumnos e interrumpía las actividades. No obstante, fue consciente de esta situación y reconoció la importancia de controlar sus intervenciones orales cuando los estudiantes estaban leyendo o escribiendo.

Competencias a las que apuntaba la docente

A diferencia de la primera etapa en la que las actividades de lectura giraban alrededor de la memoria y de actividades aleatorias sin correspondencia ni con la planeación ni con un objetivo claro, en la segunda observamos actividades que promovían la participación, además de ser

secuenciales y debidamente planeadas y organizadas. Se notaba también que las actividades apuntaban de forma consistente al desarrollo de las competencias comunicativas.

Distribución del tiempo

En la primera etapa, los temas de clase no concluían, quedando pendientes, y muchas veces no eran continuados. En la segunda etapa, observamos que las actividades estaban planeadas de tal forma que se correspondían con la duración de la clase y si una actividad no concluía era retomada en la siguiente. Además, la profesora marcaba claramente el final de las clases anunciando los compromisos y las siguientes actividades.

Planeación curricular

En la primera etapa del proyecto, el *Plan de unidad* o lo que el área de lengua materna de la Institución llamaba *Planeamiento curricular*, contenía cuatro columnas: objetivos, estándares, temas e indicadores de logros.

Algunos objetivos eran vagos o muy generales: "comprender el proceso evolutivo de la lengua", "reconocer los elementos característicos y medios de comunicación", "fomentar la capacidad de comunicarse con los demás".

Un problema que identificamos fue que algunos objetivos estaban expresados en relación con lo que debía hacer el alumno, mientras que otros estaban planteados en relación con lo que debía hacer el profesor, en una mezcla inadecuada.

Otro problema consistió en que no había correspondencia entre temas e indicadores; por ejemplo, en el tema de Ortografía, el indicador "Distingue órganos del aparato fonatorio" estaba fuera de lugar. Así mismo, algunos subtemas no

correspondían con el tema; por ejemplo: en *Gramática* se encontraban los subtemas *Figuras Literarias, Símil o Comparación, Metáfora, Hipérbolo, Personificación*, que, a su vez, estaban en un mismo nivel de jerarquía.

En los temas *Literatura, Gramática, Ortografía y Semántica* encontramos una desproporción de los subtemas: aparecían 10 temas de literatura, 36 de gramática, 11 de ortografía y 5 de semántica. Además de esta desproporción, no era clara o visible la forma como los temas se distribuían por unidad o período durante el año.

Esta planeación reflejaba que faltaban, entre otros, supervisión de la institución, fundamentos conceptuales necesarios para desglosar los componentes de la lengua, preocupación por alinearse con los estándares, así como destrezas para diseñar dicha planificación.

En un trabajo conjunto entre la docente, la coordinadora de área y el grupo de coinvestigadores, intentamos construir una versión mejorada más acorde con los estándares y diseñamos una planeación que tiene como ejes fundamentales la lectura y la escritura por géneros, en la cual integramos los diferentes factores contemplados en los estándares, además de una competencia ciudadana correspondiente al proyecto transversal de la institución.

Así, en la primera unidad, con respecto al factor *Comprensión e interpretación textual*, el enunciado identificador que definimos fue "Comprendo e interpreto textos narrativos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual", con el cual se especificaba la centralidad de la narración. Este enunciado identificador se materializó con los subprocesos "Reconozco las características de los diferentes tipos de textos que leo", "Identifico las princi-

pales características del cuento" (título, autor, personajes, diálogos, lugar, inicio, complicación, resolución) y "Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente" (uso del pretérito para narrar eventos en pasado, uso de expresiones temporales para indicar anterioridad, secuencia, simultaneidad). Al mismo tiempo, integramos el factor *Literatura* con el enunciado identificador "Comprendo obras literarias de género narrativo (cuento), propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa", cuyos subprocesos fueron "Leo obras literarias de género narrativo (cuento), de tema, época y región diferentes" y "Comprendo elementos constitutivos de obras literarias tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros". Determinamos las *Competencias* correspondientes de modo que se lograra la finalidad planteada en los enunciados, así: para comprender obras literarias de género narrativo, el estudiante debe ser capaz de identificar la estructura del cuento, reconocer sus elementos, aplicar estrategias de deducción de significados, desarrollar el nivel literal de lectura, hacer inferencias de comprensión y establecer relaciones entre diferentes cuentos.

Diseñamos las *Estrategias didácticas* basados en un enfoque constructivista e interactivo de la lectura que comprendía: prelectura (exploración de conocimientos previos, hipótesis sobre el título, indagación por los paratextos), lectura silenciosa de los textos, modelaje de la lectura en voz alta por el profesor, lectura oral de los estudiantes y postlectura (preguntas de los tres niveles de comprensión), análisis de la estructura e identificación de los elementos del cuento. Finalmente, construimos *Indicadores de desempeño* coherentes con las competencias planteadas.

Además de estos dos factores, desarrollamos el factor *Producción textual*, que complementa el círculo planteado por la pedagogía basada en géneros. En esta primera unidad, el enunciado identificador fue "Produzco textos escritos (cuento) que responden a procedimientos sistemáticos de elaboración y a una situación de comunicación específica". Para lograrlo, especificamos los subprocesos: "Elaboro una primera versión de un cuento teniendo en cuenta sus elementos y estructura típica", "Reescribo un cuento teniendo en cuenta la coherencia, la cohesión y la ortografía" y "Represento cuentos mediante otros lenguajes simbólicos (carteleros, dramatizaciones)". Establecimos como competencias "Escribir cuentos con la estructura correspondiente" y "Usar correctamente la tilde de los verbos en pasado, así como conocer usos de algunas letras: *h, b, v*".

Así mismo, en esta unidad integramos el factor *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos* con el enunciado identificador "Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje verbal y no verbal", para lo cual planteamos el subproceso "Represento cuentos mediante otros lenguajes simbólicos (carteleros, dramatizaciones)". Para esto definimos las siguientes competencias: "Utiliza otros lenguajes simbólicos para (re)construir significados", "Reconoce y usa códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas" y "Propone hipótesis de interpretación de carteleros". Las estrategias didácticas fueron: "Diseño de carteleros y presentación ante el grupo" y "Asignación de papeles y representación teatral ante el grupo" (la profesora les pidió a los estudiantes diseñar un cartel que reflejara el contenido del cuento y explicarlo de forma oral al grupo; en una actividad cívica, un grupo de estudiantes representó uno de los cuentos leídos).

El factor *Ética de la comunicación* fue integrado para reconocer en situaciones comunicativas

auténticas la forma como el lenguaje construye la identidad cultural o la diversidad para afianzar el respeto y la tolerancia. Para lograrlo, los alumnos identificaron variantes lingüísticas generadas por el entorno. La *Competencia* relacionada consistió en reconocer las formas lingüísticas que identifican a una comunidad. Por ejemplo, en los cuentos de García Márquez, se evidencian formas de decir informales típicas de la costa Caribe colombiana.

Estrategias evaluativas

En este aspecto notamos menos progreso, pues prevaleció la evaluación informal y asistemática de la lectura y la escritura de parte de la profesora. No obstante, en algunas clases registró por escrito el cumplimiento de las tareas o actividades de los alumnos. La docente parecía pensar que el progreso en la comprensión lectora es medible con base en las respuestas orales espontáneas de los alumnos.

No observamos la aplicación de pruebas o talleres calificables que evaluaran la comprensión lectora. La profesora consideraba que no era conveniente hacer evaluaciones de lectura formales porque “de pronto eso los tensiona, los desespera y como que contestan por contestar; definitivamente, no me gusta la evaluación escrita [...], cuando lo hago oral, a cada uno le pregunto, me gusta más, me parece que son más acertadas sus respuestas y que les sirven a todos [...]”.

No obstante, la profesora innovó al pedir a los estudiantes que utilizaran formas alternativas para demostrar su comprensión: representación de los cuentos mediante dramatizaciones y diseño de carteleras. En el mismo sentido, un avance muy positivo fue la utilización de una rúbrica para evaluar los textos escritos de los alumnos.

Al final de período, por sugerencia de los investigadores, la docente aplicó una prueba de lectura con preguntas que apuntaban a los niveles literal, inferencial y crítico (Colectivo Comunicación, 2002). Los resultados mostraron que los estudiantes tienen dificultades para enfrentar este tipo de pruebas, aunque algunos lograron un desempeño aceptable.

De igual manera, se aplicó una prueba de escritura que consistió en escribir un cuento a partir de una frase inicial. Para evaluar los resultados, hicimos énfasis en el desarrollo de la estructura del cuento: inicio, desarrollo y final. El análisis mostró que muchos estudiantes asimilaban dicha estructura y desarrollaron historias completas. Sin embargo, notamos problemas de puntuación, gramática y ortografía.

CONCLUSIONES

En términos generales, esta experiencia tuvo resultados positivos como la disposición de la profesora para participar de forma activa en el proceso de mejoramiento de su práctica pedagógica, la actitud y la respuesta de los estudiantes, y el interés de otros profesores por el proceso. La práctica pedagógica fue más coherente con los principios de la teoría socio cultural en la que son importantes la mediación del docente, el andamiaje que se construye en la Zona de Desarrollo Próximo y la interacción en el aula. En general, en la segunda etapa se superaron muchas de las debilidades conceptuales y metodológicas detectadas en la primera etapa del proyecto: los alumnos leyeron y escribieron más y mejor, el tiempo de la clase se aprovechó de forma efectiva, hubo mayor participación y entusiasmo de los alumnos en el desarrollo de las actividades.

Es de destacar el interés de la profesora en la experiencia y en continuarla; gradualmente

desarrolló sentido de criticidad hacia su práctica pedagógica y un cambio de actitud al darse cuenta de que ella misma podía aportar significativamente al proceso.

Se demostró que el estado de cosas puede cambiar como se evidenció cuando los estudiantes fueron capaces de leer textos auténticos e interactuar de manera significativa con las lecturas en contra de la concepción de que son incapaces de leer textos medianamente complejos. Esto significa que es posible pasar de una enseñanza del español centrada en la gramática y la ortografía, a otra en la que los textos cumplen una función social y el uso de la lengua se constituye en el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sí es posible movilizar a la institución y los recursos escasos para incidir de manera positiva en los procesos pedagógicos.

La experiencia demostró que para lograr cambios en la práctica docente, el acompañamiento bien fundado, permanente y prolongado, puede tener mejor efecto que las capacitaciones masivas e impersonales. Encontramos también que es difícil para los profesores aplicar los estándares en su práctica diaria y necesitan ayuda cuando carecen de fundamentos teórico-prácticos. Así mismo, el desconocimiento de estrategias evaluativas formativas atenta contra el logro de los objetivos. Además, la buena docencia requiere tiempo para planear, conseguir y diseñar materiales, para hacer seguimiento al aprendizaje del alumno o de la alumna, para gestionar recursos y para reflexionar sobre su quehacer.

En el caso que nos ocupa, la pedagogía basada en géneros mostró resultados positivos: la escogencia del cuento como el género central del proceso para la primera unidad incidió positivamente en la motivación, pues las narraciones son un tipo de texto atractivo y cercano a la

experiencia lectora de los estudiantes. Por otro lado, el trabajo repetido en este género permitió a los alumnos afianzar su conocimiento de la estructura, elementos y características generales del cuento, lo que los hizo más competentes en la manera de abordar su lectura. Así mismo, los estudiantes escribieron textos que estaban de acuerdo con el contexto de situación y de cultura que la maestra había definido con ellos en el desarrollo de la unidad. Otro aspecto importante de esta metodología consiste en que la maestra primero dio bastante apoyo a los estudiantes, *andamiaje* en palabras de Bruner, y al final del período fueron capaces de escribir un cuento de forma independiente.

En este mismo sentido, la pedagogía basada en géneros concientizó a la docente de que la lectura es un proceso enseñable que toma tiempo y cuya instrucción debe planearse con cuidado. La maestra amplió sus conocimientos del saber disciplinar y de estrategias didácticas; así mismo, integró por primera vez los contenidos curriculares como la enseñanza de la gramática, el uso de otros lenguajes simbólicos y el desarrollo de las competencias ciudadanas con el género cuento. Todo esto dio lugar al mejoramiento de la autoestima y la seguridad de la profesora.

Para que este tipo de intervención tenga éxito, se requieren voluntad y deseo de aprender y cambiar de parte de los profesores. La experiencia de observar su práctica pedagógica en los videos de las clases y reflexionar con los investigadores demostró ser muy útil para la toma de decisiones y del desarrollo de la conciencia crítica de parte de la docente. Sin embargo, el estudio dejó ver que existen muchas variables en su vida personal (tensiones familiares, frustraciones personales, problemas económicos) que inciden en su quehacer docente. A esto se suma el temor al cambio, la falta de incentivos, la inercia institu-

cional, la poca resistencia a la incertidumbre, el temor al fracaso y la inseguridad por falta de preparación. Es importante reconocer que esta intervención tiene un impacto limitado por haber sido trabajada solo en un aula; de hecho, las pruebas mostraron que hay mucho por hacer; no obstante, los hallazgos nos permiten afirmar que vamos en la dirección correcta, pues los indicios dejan intuir que si los alumnos continúan expuestos a un currículo y a una metodología similar, puede haber resultados muy positivos en el largo plazo.

Esta investigación nos sugiere que para lograr cambios significativos en este tipo de acompañamiento, es necesario partir de la observación y el análisis en contexto, establecer confianza mutua con el docente, trabajar con respeto sin imposiciones ni maltratos mediante acuerdos negociados conjuntamente que den lugar a la socialización de la experiencia. También se requiere apoyo decidido de la dirección de las instituciones en lo concerniente a tiempo para planear, organizar, innovar, buscar materiales, diseñar actividades y compartir con los colegas de manera regular y sistemática. No basta con "dejar hacer", la institución debe contribuir con recursos y apoyo tangibles. En este sentido, las secretarías de educación tienen mucho por aportar.

REFERENCIAS

- Barletta, N., Toloza, H., Del Villar, L., Rodríguez, A., Bovea, V. & Moreno, F. (2013). Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: una confabulación en el contexto oficial. *Lenguaje* 41(1), 133-168.
- Bernstein, B. (1975). *Class and pedagogies: visible and invisible*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Colectivo Comunicación (2002). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes univer-*

sitarios: resultados y recomendaciones de una investigación. Barranquilla: Uninorte.

- Feez, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research at Macquarie University, AMES.
- Halliday, M.A.K. & Hassan, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press (Republished by Oxford University Press, 1989).
- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 377-424). London: Longman.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- James, E.A., Milenkiewicz, M.T & Bucknam, A. (2008). Participatory action research for education leadership: using data-driven decision making to improve schools. Los Angeles: Sage.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lantolf, J. (2004). Sociocultural theory and second and foreign language learning: an overview of sociocultural theory. In K. van Esch, & S. Oliver (Eds.), *New insights into foreign language learning and teaching* (pp. 13-84). Frankfurt: Peter Lang.
- Lantolf, J. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. (1985) *Factual writing: exploring and challenging social reality*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Martin, J.R. (1993). Genre and literacy -modelling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 141-172.
- Martin, J.R. & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding democracy in the classroom. In R. Hasan, C.M.I.M. Matthiessen, & J. Webster

- (Eds.), *Continuing discourse on language*. London: Equinox.
- Moyano, E.I. (2005) Una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. En *I Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior"*. PROYART-UNGS, ISFD N°42 e ISFD N° 21. Los Polvorines, UNGS, 25 y 26 de agosto de 2005.
- Paltridge, B (2001). Genre, text type and the English for Academic Purposes (EAP) classroom. In A.M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom* (pp. 69-88), Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Rose, D. (2005). Democratising the classroom: a literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*, 37, 131-168. Recuperado de <http://dbnweb2.ukzn.ac.za/joe/JoEPDFs/joe%2037%20rose.pdf>
- Rothery, J. (1994) *Exploring literacy in school English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-259). Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2003). An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. In C. Kramsch (Ed), *Language acquisition and language socialization: ecological perspectives* (pp. 140-164). London: Continuum.
- Vygotsky, L.S. (1978a). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978b). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wenger, E. (2004). *Communities of practice: a brief introduction*. Recuperado de http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro.htm

Anexo. Planeación curricular sugerida

UNIDAD 1. EL CUENTO

Enunciado identificador	Subproceso	Competencias	Competencias ciudadanas (CC)	Estrategia didáctica	Indicadores de desempeño	Recursos
Comprendo e interpreto textos narrativos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual	<p>Reconozco las características de los diferentes tipos de textos que leo</p> <p>Identifico las principales características del cuento</p> <p>Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente</p>	<p>Identifica la estructura del cuento para comprenderlo mejor</p> <p>Reconoce los elementos del cuento</p> <p>Aplica estrategias de deducción de significado</p> <p>Desarrolla el nivel literal de lectura</p> <p>Hace inferencias de comprensión</p>	Reconozco a través de diferentes historias o textos que todos tenemos derechos y que estos nos hacen iguales, aunque pensemos, opinemos y nos expresemos diferente	<p>Prelectura Exploración de conocimientos previos, hipótesis sobre el título, indagación por los paratextos</p> <p>Lectura -Lectura silenciosa de cuentos</p> <p>-Modelaje de la lectura en voz alta por el profesor</p> <p>-Lectura oral de los estudiantes</p> <p>Postlectura -Preguntas de los tres niveles de comprensión</p> <p>-Análisis de la estructura e identificación de los elementos del cuento</p>	<p>Señalo en un cuento sus partes</p> <p>Doy cuenta de forma oral o escrita de los elementos del cuento</p> <p>Comprendo el significado de vocabulario y expresiones por el contexto</p> <p>Respondo preguntas de nivel literal, inferencial y crítico-intertextual</p> <p>Respeto los turnos y las opiniones de los demás</p>	Textos literarios
Comprendo obras literarias de género narrativo (cuento), propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa	<p>Leo obras literarias de género narrativo (cuento), de diversa temática, época, región</p> <p>Comprendo elementos constitutivos de obras literarias tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros</p>	Establece relaciones entre diferentes cuentos.			<p>Leo oralmente textos narrativos de manera adecuada</p> <p>Incluyo en el cuento que escribo sus elementos típicos</p>	
Produzco textos escritos (cuento) que responden a procedimientos sistemáticos de elaboración y a una situación de comunicación específica	<p>Elaboro una primera versión de un cuento teniendo en cuenta sus elementos y estructura típica</p> <p>Reescribo un cuento teniendo en cuenta la coherencia, la cohesión y la ortografía</p>	<p>Escribe cuentos con la estructura correspondiente</p> <p>Usa correctamente la tilde de los verbos en pasado, conoce usos de algunas letras: h, b, v</p>		<p>Diseño de cartelera y presentación ante el grupo</p> <p>Asignación de papeles y representación teatral ante el grupo</p>	<p>Reviso mi cuento, lo reescribo y lo mejoro teniendo en cuenta las sugerencias del profesor sobre coherencia, cohesión y ortografía</p> <p>Elaboro una cartelera con mi interpretación del cuento leído</p>	
Relaciono de manera intertextual obras que emplean lenguaje verbal y no verbal	Represento cuentos mediante otros lenguajes simbólicos (cartelera, dramatizaciones)	<p>Utiliza otros lenguajes simbólicos para (re)construir significados</p> <p>Reconoce y usa códigos no verbales en situaciones comunicativas auténticas</p>			<p>Utilizo lenguaje verbal y corporal para reconstruir el contenido del cuento leído</p>	
Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia	Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras	<p>Propone hipótesis de interpretación de cartelera</p> <p>Reconoce las formas lingüísticas que identifican a una comunidad</p>				