

---

Enseñanza de la lectura y escritura en primaria con el enfoque de Género y Registro

Mercedes Elena Medina Acuña

Mayra Sánchez Tovio

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR

Facultad de Humanidades y Educación

Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés

Modalidad a distancia y virtual

Barranquilla

2017

Enseñanza de la lectura y escritura en primaria con el enfoque de Género y Registro

Mercedes Elena Medina Acuña

Mayra Sánchez Tovia

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Licenciado en educación  
Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés

Asesor

David De Jesús Acosta Meza  
Doctor en Ciencias de la Educación

Corporación Universitaria del Caribe – CECAR

Facultad de Humanidades y Educación

Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés

Modalidad a distancia y virtual

Barranquilla

2017

### Tabla de contenido

Resumen.....	4
Abstract.....	5
1. Introducción .....	6
2 Planteamiento del problema.....	9
2.1 Pregunta problema .....	11
2.2 Objetivo general .....	12
2.3 Objetivos específicos .....	12
3 Justificación.....	13
4 Marco teórico .....	16
4.1 Antecedentes.....	16
4.2 La lectura .....	17
4.3 Interacción en el aula .....	19
4.4 Estrategias de lectura .....	23
4.5 La teoría del Género y Registro .....	26
5. Marco metodológico .....	33
5.1 Población.....	34
6 Estrategia de lectura bajo la teoría de Género y Registro .....	36
6.1 Diseño del andamiaje.....	39
6.1.1 Construcción conjunta. ....	43
6.1.2 Construcción independiente.....	45
6.1.3 Clases basadas en el texto, pero enfocadas a la mediación del lenguaje. ....	45
6.1.4 Análisis a través de Géneros .....	55
6.1.4.1 <i>Texto 1</i> .....	55
6.1.4.2 <i>Texto 2</i> .....	56
6.1.4.3 <i>Texto 3</i> .....	58
7 Resultados .....	61
8 Conclusiones .....	63
9 Recomendaciones.....	64
10 Referencias bibliográficas.....	65
11 Anexos .....	69

### **Resumen**

Estudios recientes concluyen que es necesario mejorar el rendimiento de los estudiantes en primaria tanto en las evaluaciones escolares como en las pruebas de estado. En este sentido, la lectura y la escritura se convierten en los pilares para que los estudiantes se enfrenten a los diferentes textos propuestos para llegar al conocimiento y evaluar su aprendizaje. Las estrategias utilizadas por los maestros en primaria limitan y fragmentan la enseñanza de la lectura y la escritura. En este sentido, se requiere de nuevas estrategias que desarrollen de forma innovadora los procesos de enseñanza empezando desde los primeros años de educación básica. Proponemos seguir a través de variadas actividades el enfoque de la Pedagogía de Género estrategias para la enseñanza de lectura y la escritura en estudiantes de 3° de educación básica. La Pedagogía de Género es un enfoque que se ha desarrollado con éxito en contextos de habla inglesa para la alfabetización de la Lectura y Escritura. De este modo, sirva de propuesta para que estas estrategias sean llevadas en la escuela donde se realizó esta investigación y además por otras instituciones en el contexto colombiano.

*Palabras clave:* Estrategias, Lectura, Escritura, Educación Primaria.

### **Abstract**

Studies conclude that it is necessary to improve the performance of students in elementary school as well as their performance in state tests. In this sense, reading and writing become the basic skills for students to confront the different texts proposed to reach knowledge and evaluate their learning. The strategies used by primary teachers limit and fragment the teaching of reading and writing. In this sense, new strategies are required to develop in an innovative way the teaching processes starting from the first years of basic education. We propose to follow through various activities the approach of the Gender Pedagogy strategies for teaching reading and writing in 3rd grade students of basic education. Gender Pedagogy is an approach that has been developed successfully in English-speaking contexts for literacy in reading and writing. In this way, it serves as a proposal for these strategies to be carried out in the school where this research took place and also by other schools in the Colombian context.

*Keywords:* Teaching Strategies, Reading, Writing, Elementary Education.

## 1. Introducción

En el desarrollo de nuestra investigación, damos cuenta de una propuesta de estrategia para la enseñanza de la lectura y la escritura en las estudiantes de tercer grado de una institución educativa en Barranquilla. En este estudio de la lectura, pretendemos brindar herramientas para el análisis de los textos utilizados por el maestro, determinando el Género de los textos utilizados y así generar las estrategias para desarrollar los procesos de lectura acercándose a niveles críticos, que luego conlleve a la creación de textos propios. De esta manera, contribuir al mejoramiento de las prácticas del maestro y por ende incrementar el rendimiento de los estudiantes.

Así, partiendo de la mediación que realiza el maestro en el aula e identificando las estructuras del tipo de texto a través de la Teoría de Género y Registro, se puede generar una colección de estrategias que permitan fortalecer la mediación y pueda ser proyectado a los siguientes cursos escolares. Puesto que el nivel de competencia lectora que adquiera un estudiante podría ser determinante en su rendimiento en la escuela en sus años siguientes de primaria y secundaria.

Esta investigación tiene una gran relevancia en el desarrollo de la educación que se desea realizar en Colombia. Por ejemplo, en la adhesión formal que realizó el país a la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Pisa), con el objetivo desarrollar políticas económicas y sociales, entre ellas la educación. En este sentido la organización, a través de la Agencia Para la Evaluación Internacional de Estudiantes, realiza un informe del análisis del rendimiento de estudiantes a partir de los exámenes que esta agencia realiza.

En el ámbito colombiano, la relevancia de esta investigación implica a las Pruebas Saber 3° y 5° del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, que ha implementado estas pruebas, para observar entre otra cosas, el desempeño de los estudiantes en las áreas que evalúa.

También, este estudio es pertinente con las acciones de mejora que realiza el gobierno colombiano en el sector educativo oficial a través de un plan del Ministerio de Educación Nacional denominado “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, incluyendo en este plan el Programa de Transformación de la Calidad Educativa – PTCE, “Todos a aprender”, que pretende cambiar las prácticas docentes para elevar el rendimiento de los estudiantes en instituciones educativas seleccionadas por el Ministerio de Educación. Este programa planea la intervención en las escuelas por fases comenzando desde preescolar y primaria, siguiendo gradualmente hasta el resto de educación básica y luego educación media.

Por lo tanto, las investigaciones que se desarrollen, como la de nuestro estudio de caso, permitirá un enfoque innovador para enseñar la lectura y la escritura, como alternativa para los planes de mejoramiento en cuanto a la lectura y escritura se refiere en la institución estudiada.

Dentro de ese contexto de años escolares de primaria, las instituciones de la costa Caribe presentan un rezago frente a las instituciones de la región Andina, sustentado en la conclusión estadística de la página de internet Colombia Aprende donde manifiesta que en la costa Caribe “hay bajo rendimiento y poca homogeneidad en los aprendizajes”. Además concluyen que “esta región presenta bajos promedios y alta desviación estándar, lo cual significa que hay muchos alumnos en estado crítico y muy pocos sobresalientes”. Es necesario anotar, que a pesar que el distrito de Barranquilla presenta los mejores resultados en la Costa Caribe, aun siendo menores a los de otros municipios del interior del país.

Con base en estos resultados, optamos por elegir como base teórica la Pedagogía del Género, la cual es una pedagogía desarrollada por la escuela de Sídney, que propende entre otras cosas, que por medio de la mediación lectora del docente se cierre la brecha entre los estudiantes menos aventajados y los que logran el éxito escolar. Esta teoría se ajusta mucho para superar los obstáculos donde crecen los estudiantes en Colombia: marcada desigualdad social, población inmigrante o desplazada y amplia brecha de conocimientos entre estudiantes dentro de una misma aula.

Dividimos la presente investigación en tres grandes apartados. En el primero, presentamos los fundamentos que la justifican y damos a conocer las bases conceptuales que nos guiaron, a saber: enfoques de lectura, nociones de competencias, mediación del docente, estrategias de lectura, y los conceptos desde la lingüística sistémica funcional y pedagogía de género.

En el segundo apartado presentamos el planteamiento del problema, la pregunta problema, los objetivos propuestos y la metodología usada para llevarlos a cabo. En la metodología, presentamos el enfoque utilizado y el diseño de investigación.

En el tercer apartado, desplegamos una serie de estrategias que servirán de modelo para desarrollar clases para la mediación tanto de la lectura y la escritura en estudiantes de primaria.

Para finalizar, esbozamos las consideraciones y recomendaciones que surgen a partir de este trabajo, a partir de las conclusiones. Además de las fuentes bibliográficas utilizadas y los anexos de las actividades realizadas.



## 2 Planteamiento del problema

La lectura es una de las principales habilidades que los alumnos de primaria deben adquirir durante estos primeros años de estudio y haberla fortalecido al finalizar esta etapa escolar. Sin embargo estas habilidades no se refieren precisamente al mero hecho de codificación y decodificación de los símbolos gráficos, por ejemplo en el llamado método sintético (Webster, 1782), sino que en la actualidad conlleva al desarrollo de habilidades para comprender y asumir posturas críticas frente a los textos. (Cassany, 2006)

Cabe anotar también que los resultados de las diferentes pruebas realizadas en el interior de los cursos y las pruebas saber aplicadas en primaria, Saber 3° y 5°, evidencian que los estudiantes tienen dificultades con el proceso lector.

En este sentido el ICFES (2010) confirma que las pruebas aplicadas en primaria valoran competencias transversales a las áreas curriculares y del conocimiento, desarrollándose en el contexto escolar a través del trabajo específico en las áreas. En 3° lenguaje y matemáticas y además en 5° lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. Por esta razón se requieren una enseñanza explícita de la lectura como competencia para afrontar con éxito las pruebas. Siendo la lectura y la escritura las competencias del lenguaje que proyectamos estudiar en esta investigación.

Es importante anotar que la buena práctica del docente es muy importante en el éxito en la enseñanza de la lectura y escritura. Ruano (2010) expresa que las características distintivas del perfil del profesor que pueden ser aprendidos tales como ser mediador, trabajador en equipo y creador de relaciones de comunicación.

En este sentido, existen estudios como el de Barboza y Peña (2014) que cuestionan la formación del docente en las universidades donde cursaron su pregrado en cuanto a las didácticas de la lectura y la escritura en los niveles de predicción e inferencia, porque solo se limitan a objetivos de instrucción o el hecho de cumplir con el Programa Oficial. En consecuencia manifiesta que las estrategias de enseñanza deben enfocarse en lo que se hace la lectura en el medio sociocultural en que se desenvuelven los estudiantes. Puesto que así, los estudiantes pueden inferir y predecir a través de lo que ya han percibido día a día a través de diferentes medios.

También, plantea que las estrategias de lectura se debe dirigir a los niveles críticos y reflexivos que contribuya a favorecer el aprendizaje significativo y superar la lectura como una actividad repetitiva y memorística que sólo limita en la estructura superficial del texto sin ir a la estructura profunda que, es lo que permite, el desarrollo de capacidades intelectuales desarrollando lectores críticos y autónomos. (Barboza & Peña, 2014; Ficativa, Ruiz, Parra, 2011 )

Por esta razón, se hace necesario que los maestros conozcan las características del discurso de diferentes tipos de textos, para que esta mediación pueda ser llevada a cabo con los estudiantes.

Cabe anotar que el cuento es el tipo de texto con que los alumnos de primaria empiezan el estudio de la tipología textual, pero muchas veces los maestros y padres no poseen estrategias para mediar explícitamente otros tipos de textos. (Rose, 2006) En este sentido, otros tipos de textos usados en clases y en las evaluaciones, deben ser mediados directamente por los docentes para que de esta manera los estudiantes construyan sus propios textos.

Como resultado de todo lo anterior, se proyecta esta investigación para: conocer las características de los tipos de textos en primaria en el de curso 3°; la generación de estrategias para mediar la lectura a través de los tipos de textos que le permitirá a los estudiantes afrontar con éxito los textos en los estudios de primaria, en las pruebas Saber y proyección a la lectura en los cursos al inicio de la secundaria; y la generación de estrategias para mediar la escritura de estudiantes de 3° de primaria.

Con todo lo anterior, esta investigación busca responder al siguiente interrogante:

## **2.1 Pregunta problema**

¿De qué manera el enfoque de Género y Registro contribuye con el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en los estudiantes del grado 3° de la básica primaria?

Teniendo en cuenta la formulación anterior y especificar los alcances de la investigación, proseguimos a formular las siguientes subpreguntas:

1. ¿Qué las dificultades presentan los estudiantes de este estudio en su proceso de aprendizaje de la lectura por el docente en grado 3°?
2. ¿Cuál es la estructura de los textos utilizados por el maestro en la enseñanza de la lectura en el curso 3° de educación básica?
3. ¿Qué estrategias pueden ser propuestas en la enseñanza de la escritura con base en la tipología textual?

## **2.2 Objetivos**

### **2.2.1 Objetivo general**

Generar una propuesta de estrategias para la enseñanza de lectura y la escritura en estudiantes de 3° de educación básica.

### **2.2.2 Objetivos específicos**

1. Describir el desempeño en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de 3° de primaria del
2. Analizar la estructura de los textos utilizados por el maestro en la enseñanza de la lectura en el curso 3° de educación básica.
3. Describir estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura con base en la tipología textual

### 3 Justificación

El bajo rendimiento de los estudiantes en los grados 3° en la escuela Gimnasio Americano Del Atlántico requiere de estudios que permitan estrategias para mediar el aprendizaje de leer, interpretar, evaluar y emitir opiniones frente a los diferentes textos con que se enfrentan en los primeros años de la educación básica, sobre todo los textos empleados para aprender.

Además de lo anterior, el proceso lector tiene un alto impacto en la manera cómo los estudiantes afrontan las Pruebas de estado Saber (3°, 5° y 7°), el cual es un instrumento del estado que permite observar por medio de los resultados, como están los estudiantes en cuanto. Los resultados alcanzados hasta ahora no han sido satisfactorios.

Por tanto, se requieren estudios que describan estrategia de análisis de los materiales (textos) empleados por los maestros para desarrollar la competencia lectora en los estudiantes, resultan pertinentes y necesarias sobre todo en un contexto como el colombiano en el que los estudiantes muestran bajos desempeños (SABER, 2014 & 2015). En este sentido, los resultados de investigaciones muestran que se debe plantear nuevas prácticas en el aula relacionadas con la lectura, así como plantear otras bases teóricas, con el fin de mejorar estas prácticas, ya que los textos y las estrategias usadas obedecen a prácticas sociales que pueden originar diferencias en los aprendizajes. (Bajtín, 1953, 1954; Martin, 1984; Eggins, 1994; Christie & Unsworth, 2005; Martin & Rose, 2007; Martin & Rose, 2013 Citado por Moyano 2007)

Los resultados de investigaciones relacionadas con la mediación del docente afirman que ésta no solo se limita a un repertorio de lecciones tradicionales, caracterizadas por un formato de interrogación del maestro, respuesta del alumno y evaluación del maestro, sino a

la necesidad de diseñar unas lecciones que vayan de acuerdo con la competencia que se está desarrollando, teniendo que cuenta del empleo de una estrategia u otra estrategia como la más apropiada para el conjunto de objetivos planteados en la clase (Cazden, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, mediante el lenguaje de los maestros y de los textos no solo se accede a un conocimiento, su uso se relaciona con el propósito social, según Eggins (1999) el estudio del género le permite al estudiante identificar qué clase de texto se utiliza en una comunicación; cómo debe comunicarse, qué discurso debe usar y qué debe esperar de un texto, para de esta manera con éxito las preguntas relacionadas con el texto.

La escasa investigación sobre la lectura en la básica es otro de los motivos que nos conducen a proponer este estudio. Nuestra revisión de la literatura en español sobre investigaciones relacionadas con las estrategias y materiales empleados por el docente para desarrollar la competencia lectora, indica que son limitados los trabajos realizados en Latinoamérica y muy pocos los trabajos hechos en Colombia de manera sistemática. Muchos de los trabajos realizados en Colombia se presentan como experiencia de aula y carecen de rigor teórico y metodológico. Además, la preocupación por la lectura ha estado enfocada hacia los niveles universitarios, lo cual limita la referencia de investigaciones hechas en el nivel de la básica.(Jurado, 2000; Zarate, 2010).

Por estas razones, en este trabajo nos planteamos como objetivos analizar las características de los textos para proponer estrategias el desarrollo de la competencia lectora de diferentes tipos de textos en estudiantes de 3°. Por esto, esta investigación resulta factible debido a que se desarrolla con la ayuda del docente del curso seleccionado en una institución educativa en la ciudad de Barranquilla.

Por todo esto, este trabajo de investigación resulta viable y pertinente, además sus resultados serán de mucha utilidad para los docentes de los grados 3°, toda vez que le permitirá comprender de una manera más objetiva, usar nuevas estrategias, conociendo la pertinencia y características de los materiales empleados para promover el desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes. De esta manera, se reflejará en los alumnos una nueva manera de afrontar los textos que pueden proyectar para los cursos siguientes.

## 4 Marco teórico

### 4.1 Antecedentes

A nivel internacional observamos que los estudiantes de países latinoamericanos, como México, Colombia, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá presentan un rezago en el desempeño de sus alumnos en lectura y escritura (Lenguaje) tal como se desprende de los resultados del segundo y tercer estudio de desempeño de estudiantes en primaria, Serce (2006) y Terce (2015), realizado por parte del Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, Llece.

Por otra parte, estudios han mostrado que la habilidad de leer debe desarrollarse en todas las áreas del plan de estudio. Además de esto, en conjunto con los estudiantes, los maestros y padres de familia son fundamental para el desarrollo de la habilidad. (Martínez, 2015)

En el contexto colombiano, observamos que en promedio, la mayor parte de los estudiantes se encuentran en el rango de desempeño entre insuficiente y mínimo, según los resultados de pruebas Saber realizadas con estudiantes de tercero y quinto (Icfes, 2016).

En este sentido, los estudiantes en la escuela Gimnasio Americano del Atlántico muestran un bajo desempeño en lectura y escritura por cuanto el nivel de lectura que presentan no está acorde con los resultados que deben presentar en sus respectivos cursos. Se espera que los estudiantes conozcan los fonemas al finalizar el grado primero. Sin embargo, aun en el grado segundo tienen dificultades, lo que retrasa que puedan llegar a niveles de lectura comprensiva y escritura de textos en grado tercero.



## 4.2 La lectura

Leer se fundamenta en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales desarrolladas desde temprana edad. En este sentido hablamos de niveles de lectura como la manera como los lectores realiza operaciones con los textos y establecen una composición para construir el significado de lo que leen.

Es necesario anotar que los niveles de lectura que nos referimos no deben convertirse en una limitación a la lectura, puesto que estos hacen referencia a las complejidades de estas interacciones dependiendo de la actitud del lector. Concordando con esto, Barthes (1989) afirma que solo es posible delimitar niveles en el aprendizaje inicial de la lectura, donde podemos hablar de las características y funciones de un texto, donde el proceso de leer puede controlarse y verificarse. Sin embargo más tarde se convierte en un proceso sin fondo, sin reglas e ilimitado. De esta manera, el hablar de niveles en este estudio, lo hacemos como la manera de referencia para analizar lo que el alumno puede lograr.

Por esta razón, la mediación de la lectura en primaria debe alcanzar varios niveles para que de esta manera los estudiantes tengan las bases para afrontar los distintos tipos de textos y las exigencias que los estudios futuros les pueda presentar.

En este sentido hablamos de niveles de lectura: Lectura literal, Lectura inferencial y la Lectura Crítica. Los niveles más complejos llevan implícito haber pasado los niveles anteriores. Con unos usos lingüísticos prefijados y una retórica también preestablecida.

La lectura literal manifiesta de forma explícita un énfasis en el código, el cual necesita del lector el conocimiento de los recursos lingüísticos para alcanzar el dominio de las reglas que constituyen el texto. Desde este enfoque, existen elementos que indican las normas de

uso, tales como la ortografía, la morfosintaxis, cohesión y coherencia que influyen en hacer explícito lo que se esconde en el texto (Cassany, 2006).

Esta concepción tradicional de lectura, ubica el significado en el texto mismo, y es independiente al lector, “el significado del texto es único, estable y objetivo; por tanto se asume que diferentes lectores de un texto deben comprender de la misma forma y obtener el mismo significado” (Zarate, 2010, p. 10). De acuerdo con lo anterior, los procesos cognitivos y el contexto no intervienen para el desarrollo de los significados de la lectura, por tanto, diferentes lectores deben comprender de la misma forma y obtener el mismo significado de un texto.

Siguiendo al nivel literal, encontramos el nivel de lectura inferencial. Aquí, El desciframiento del código no es el objetivo final sino una fase para encontrar los significados en contextos y situaciones. Encontramos entonces procesos cognitivos y comunicativos, representados en procesos perceptivos y lingüísticos, que se ejecutan en el momento de la interacción del lector con el texto para obtener significado. Encontramos inferencias, construcciones globales que le permite al lector ir más allá de lo presentado en el texto. (Parodi, 2005).

Cassanny (2006) afirma que leer no se realiza de una sola manera, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura en cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera.

Así, En la lectura crítica se conjugan los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, para que de esta manera emita juicios valorativos desde una posición sustentada. Las valoraciones pueden ser de rechazo o aceptación dependiendo del sistema de valores y del código moral del lector.

### **4.3 Interacción en el aula**

Para hablar de la interacción que ocurre en el aula, hablaremos de los procesos discursivos que allí se presentan. Estos procesos discursivos sirven de medio para que los participantes se comuniquen. Son interacciones que hacen posible la comunicación para la realización de las actividades entre el maestro y los alumnos o entre los alumnos, donde el maestro juega un papel muy importante debido a que se diferencia con una conversación cualquiera porque los cambios entre los hablantes normalmente se dan una manera que no se puede predecir ni controlar. Sin embargo, en el salón de clases el maestro lleva el control de la interacción, jugando un papel de moderador (Coulthard, 1977). Estos procesos de interacción están compuestos por patrones que se descubren y se identifican en el análisis lingüístico del discurso en el aula.

Estos patrones son ordenados y determinados jerárquicamente, se dan en una escala de rangos (Coulthard, 1997; Sinclair & Coulthard, 2002). Cada patrón de interacción es una unidad discursiva con que se denomina cada elemento de la escala. Estas unidades discursivas no hacen parte de otra unidad de orden superior dentro de la escala, pero tienen una estructura donde pueden ser expresadas en términos de unidades de orden inferior. Estas unidades discursivas son: la lección, la transacción, el intercambio y el movimiento (Sinclair & Coulthard, 2002).

Para Sinclair & Coulthard (2002) la lección puede corresponder con la organización escolar llamada periodo, aunque esta correspondencia puede variar entre una escuela u otra. En la lección existen las unidades discursivas que sirven de protocolo de comunicación que amenizan y dinamizan la mediación de lo que se quiere lograr en las actividades que se ejecutan. Existen momentos en las actividades en el aula que pueden ser percibidos a través de estas unidades ya determinadas. Por ejemplo, las indicaciones que realiza el docente para comenzar y finalizar una actividad, está relacionada con palabras clave que denotan los límites entre un momento y otro. Estos indicadores se denominan marco y foco. Los estudiantes que perciben estas directivas asumen la actitud pertinente para continuar con el proceso de inicio o fin del momento. El marco son las palabras que indican el comienzo y el final de la lección o el comienzo y el final de una etapa. “El foco son aquellas palabras que se utilizan para informar acerca de lo que va a pasar en una clase. Entre las indicaciones de inicio y fin del marco ocurren una o varias transacciones generales” (Coulthard, 1997; Sinclair & Coulthard, 2002, p 17).

Las transacciones son momentos de actividades donde se realizan una serie de intercambios y tienen una extensión similar a un tema dentro de la lección. Por lo general las transacciones se dan con un intercambio preliminar, intercambios intermedios y el intercambio final donde se indica la transición de una etapa a otra, por ejemplo el docente indica la transición entre, la clase anterior y lo que se va a realizar en la clase actual o una transición entre la clase y el descanso o la asignación de una tarea o compromiso.

Un intercambio está compuesto por dos o más declaraciones de los interlocutores. Por ejemplo, un intercambio constituido por una secuencia típica está motivada por la iniciación del docente, I; la respuesta de los estudiantes, R; y la retroalimentación dada por la aclaración u aporte brindado por el maestro, R; (IRR), este intercambio fue observado por Sinclair y Coulthard (1977) en escuelas británicas; en tanto que la secuencia de iniciación, I, respuesta

R, y evaluación, E, (IRE) fue observada por Mehan (1979). A este respecto, Cazden (2001) afirma que “IRR y IRE” son ciertamente la forma de interacción más antigua, que siempre se encuentran ejemplos de estas en el discurso del docente; y es el patrón predeterminado en el aula, incluso cuando no han iniciado las actividades propias de la lección o cualquier otro momento de interacción en la escuela. “El docente iniciará la interacción, el estudiante responderá con su opinión y el docente terminará con una observación de lo que estudiante dice” (Cazden, 2001, p. 7).

Con esta forma de interacción el docente toma y mantiene el control de los turnos para que los estudiantes respondan; además, motiva a los alumnos a participar y continúa con su turno de intervención al hacer uso de la última declaración. “Esto se logra con las preguntas que formula el docente, para lo cual ya conoce de antemano su respuesta. La evaluación y la retroalimentación permiten avanzar en el tema programado, verificar el estado de conocimiento, niveles de conciencia y atención del estudiante” (Cazden, 2001, p.47).

A pesar del control que esta forma de interacción le provee al docente, es inevitable que en algún momento ocurra una forma diferente a la regla o estructura que tácitamente profesores y estudiantes siguen y surgen entonces improvisaciones espontáneas en los patrones básicos de interacción. Por ejemplo, si es el estudiante quien formula una pregunta, esta llega a ser la iniciación de la interacción, ante la cual el profesor emite una respuesta improvisada, siendo esta forma válida para que se desarrolle el tema propuesto (Cazden, 2001)

De un modo general, los intercambios permiten la comunicación fluida en el aula para que avance el tema que se estudia. Sin embargo, pueden existir declaraciones del docente que no se pueden catalogar como un intercambio de inicio, ya que utiliza oraciones que tienen

una finalidad diferente a una respuesta del estudiante o una intervención de este último (Sinclair & Coulthard, 2002). Este tipo de movimiento carece de pregunta del docente que promueva la necesidad del estudiante a participar, por lo tanto no se realizan las dos o tres declaraciones necesarias para que convierta en un intercambio.

Hay intercambios que sirven para pautar el inicio o el final de lo que el docente considera una lección y otros intercambios son los pasos que permiten que la lección se desarrolle. Estos últimos son los intercambios que tienen un movimiento de iniciación, es decir, aquellos que tienen una función específica dada desde la primera declaración del docente (movimiento de iniciación) y tienen cuatro funciones tales como: informar, dirigir, elicitar o examinar (Sinclair & Coulthard, 2002).

Se espera que tanto estudiantes como docentes sean competentes y conocedores del control y de la pertinencia de sus alocuciones. El docente la aprende por su propia experiencia como profesor y como estudiante que fue. El estudiante lo va aprendiendo gradualmente desde sus primeros escolares. Por lo tanto, con lo que se asume como hipótesis de lo que los participantes deben conocer en su competencia comunicativa, así puedan ser juzgados como hablantes y estudiantes competentes (Cazden, 2001).

Con relación al proceso descrito Cazden (2001) plantea como necesidad de que los estudiantes deban escucharse y aprender de ellos mismos así como del profesor y que esa es la única manera de aprender durante el tiempo que dedican a resolver problemas en grupo, en vez de estar sentados en solitario en las clases tradicionales” lo que resulta coherente con lo propuesto por Palincsar (1984) quien hace una descripción del discurso del maestro, en la interacción dada en el aula, identificando elementos de poder en torno al control de la palabra, al decidir qué alumnos van a participar, su ubicación del aula y reglas de mantenerse en silencio y de no interrumpir al docente. Además, plantea que en esta interacción el docente

debe propiciar diálogos de intercambio de ideas entre estudiantes y exponer sobre derechos de hablar, de ser escuchado, sobre la ubicar las sillas con el objetivo de generar el diálogo entre compañeros.

Un docente mediador debe ser un puente entre el conocimiento del estudiante y los nuevos aprendizajes, debe ofrecer un entorno para la participación activa del estudiante en situaciones problemáticas que promuevan aprendizajes significativos y funcionales para el alumno. Un docente cuando “es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta (co-construcción) del conocimiento” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, p. 9). Es decir, el docente proporciona una ayuda pedagógica de acuerdo con las necesidades de una clase.

En el marco de la lectura, la mediación resalta la interacción entre estudiante, docente y el texto. El docente mediador se percibe como un puente que facilita y contribuye al acercamiento entre el estudiante y el texto. En esta interacción el mediador busca que el estudiante construya los significados a partir de las estrategias que van a facilitar la comprensión de la lectura. Por lo tanto, en esta investigación tendremos en cuenta primero, cómo se da esta interacción en el aula y segundo, cuáles son las estrategias que utiliza el docente para mediar entre el estudiante y la lectura.

#### **4.4 Estrategias de lectura**

Las estrategias empleadas en la clase obedecen a un enfoque o paradigma asumido por el maestro y de allí surgirán los alcances de ese proceso. Para los que Ferreiro (2002) manifiesta que ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas las prácticas pedagógicas están

sustentadas de algún modo la forma de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje.

También podemos anotar el siguiente concepto de estrategia: “es un conjunto de pasos y habilidades y al mismo tiempo un instrumento psicológico que un alumno adquiere y emplea intencionalmente como recurso flexible, para aprender, solucionar problemas y necesidades académicas. Su empleo implica una continua actividad de toma de decisiones, un control metacognitivo y está sujeto al influjo de factores motivacionales, afectivos y de contexto educativo-social” (Díaz-Barriga & Hernández, 2010, p.179)

En este sentido, hablar de estrategias es necesario hablar del enfoque de aprendizaje (Pozo, 1999). En los años 20’s, el concepto de estrategia se percibía como un conjunto de pasos de aprendizaje debido a que el principal objetivo de la educación era memorizar, resumir lecturas y la claridad en la presentación de las ideas; a partir de los años 50’s, con el auge de la revolución cognitiva, el concepto de estrategia giraba en torno al hábito, pues los contenidos se suministraban en paquetes de libros programados “que ejercitaba a los lectores en la aplicación repetida de cada una de las técnicas y la correspondiente corrección reforzadora (“!continúa así; ”) o reparadora (!vuélvelo a intentar fijándote mejor;)” (Pozo, 1999, p.17). Desde los años 80’s en el enfoque constructivista la estrategia se mira como una acción mental mediada por instrumentos, ya que tiene como objetivo los procesos de autorregulación del aprendiz.

Especificando en el tema de la lectura, las estrategias de mediación lectora y escritora son procesos de múltiples fases, con planificación de objetivos y actividades para completarlas, que implican lo cognitivo (concentración, recoger información, analizar, integrar, elaborar) y metacognitivo (planificar, supervisar y evaluar) para lograr el autocontrol, la autonomía, analizar los problemas y darle soluciones. (Solé, 1998)



Ampliando este concepto de estrategia de mediación de lectura, Solé (1998) manifiesta que estas estrategias no surgirán espontáneamente en los estudiantes, ni se desarrollarán por sí solas sin el contacto directo de éstas, sino que deben ser enseñadas para poder ser aprendidas.

Con base en lo anterior expuesto de estrategias cognitivas y metacognitivas, y relacionándolo con los momentos antes, durante y después de la lectura, Jaramillo et al. (2014) elaboraron la siguiente tabla a manera de resumen:

Cuadro 1. Procesos mentales, actividades cognitivas y metacognitivas.

<b>Proceso Mental</b>	<b>Actividades cognitivas</b>	<b>Fase Proceso Lector</b>	<b>Estrategias Metacognitivas</b>	<b>Actividades Metacognitivas</b>
Centrar La atención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trazar objetivos</li> <li>• Explorar</li> <li>• Formular hipótesis</li> <li>• Activar conocimientos previos</li> </ul>	Prelectura	Planificar	Analizar la tarea (Propósito, grado de dificultad) Planificar la ejecución de la tarea (definición de tiempos, ejecución de estrategias)

Analizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar</li> <li>• Identificar ideas principales</li> </ul>	Durante la lectura		Determinar los conocimientos puestos en la tarea.
Organizar	Formalizar la comprensión	Después de la lectura	Evaluar	Elaborar resúmenes y esquemas, analizar errores y plantear soluciones

#### 4.5 La teoría del Género y Registro

La teoría del Género y Registro es una propuesta lingüística que toma los conceptos principales de Registro y el Género por parte de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). La LSF se centra en la comprensión de las formas en que se utiliza el lenguaje para crear significado en el contexto donde se usa. Desarrolla gramáticas orientadas al significado para que los estudiantes usen el conocimiento de forma práctica (Halliday & Matthiessen, 2014).

Este enfoque propone percibir los textos como visión de construcciones con significados construidos socialmente. Por lo tanto, el texto se define como una realización de tipos de contexto como la escenificación de lo que interesa a los miembros de una cultura en situaciones determinadas (Eggins, 1999)

Hablar de Género es hablar de actividades humanas, de actividades sociales que tienen un objetivo y unos pasos para llegar a ese objetivo. Además, el Género nos muestra la

estructura general del texto. Los diferentes géneros son usados para diferentes propósitos, cada uno con sus propias secuencias de etapas. (Halliday & Matthiessen, 2014)

Martin (2000) amplia este concepto, describiendo estos puntos importantes:

Es social porque usamos los Géneros en actividades en interacción con otras personas. De esta manera, las culturas pueden interpretarse como sistemas de géneros, porque todas las actividades pueden categorizarse dentro de algún Género. Es decir, las actividades no tendrían significado sino están implicadas dentro de un Género.

El Género está orientado a objetivos, porque los pasos o etapas de desarrollo del texto se realizan para cumplir un fin u objetivo y tendríamos una sensación de frustración o una sensación de no haber terminado la actividad si nos detenemos antes.

Y por último, describe que se desarrolla en etapas y pasos, porque por lo general necesitamos más de una fase de significado para elaborar un Género.

Para Martin y Rose (2007) los Pasos son cada una de las fases por donde el texto transcurre. Pueden ser tan largos como algunas oraciones o un párrafo completo El tipo de paso puede variar de acuerdo al Género y al Campo. Un texto bien organizado tiene una secuencia clara de pasos (cada párrafo puede tener uno o dos pasos). Los párrafos en textos no ficticios normalmente empiezan con una oración principal que indican de que se trata el Paso.

A continuación describiremos el Registro. El Registro son las tres dimensiones del contenido del texto por medio del cual se describe el contexto situacional. El Registro es

entonces, el contexto de una situación. Este incluye El Campo, El Modo y El Tenor que Martín (2007) ha denominado las variables del Registro.

Primero encontramos el Campo. Para Leckie-Tarry (1995 citado por Martínez, 2007) el Campo es el asunto del texto, de lo que trata el texto. Es la naturaleza de la acción social que se lleva a cabo: es decir en que están comprometido los participantes, en donde el lenguaje es un componente esencial para la actividad realizada. El campo se centra en la naturaleza del proceso social incluyendo el tema de la comunicación y el lenguaje de las ciencias y las jergas de las disciplinas. Puede ser desde campos técnicos de las ciencias, tecnología, geografía, historia hasta campos de la vida cotidiana.

Segundo, el Tenor, que es la relación entre el escritor y el lector. Por ejemplo, si habla en primera persona el escritor es más personal o es más objetivo si habla en tercera persona. Eggins, (2000 citado por Martínez, 2007) manifiesta que el Tenor implica hablar de la dimensión de poder entre uno y otro interlocutor. Así, tener en cuenta si en los roles representados por los participantes hay alguno que sea superior a otro, si hay contacto frecuente entre los interlocutores y por último la dimensión afectiva tiene en cuenta si hay emociones envueltas en una situación dada.

Es necesario anotar que debido a la libertad del autor para la creación de sus obras literarias, los géneros narrativos pueden presentar rasgos personales o el discurso en primera persona pero otros géneros se esperan que sean objetivos y expresan en modo impersonal. Los textos argumentativos pueden cambiar algunas veces de pasajes con rasgos objetivos a otros pasajes donde presenta rasgos personales, donde se asume que tiende a una posición.

En tercera medida, describiremos el Modo, que para Eggins, (2000 citado por Martínez, 2007) se refiere a qué parte del lenguaje se está ejecutando, lo que lo participantes

esperan y lo que hace el lenguaje por ellos en una determinada situación: la organización del texto, el estatus que tiene y su función en el contexto. Por ejemplo en la inclinación que presenta el texto a tener una forma de texto escrito o inclinación a presentar características de texto hablado.

En este sentido, es necesario resaltar que los textos llegan a tener características del lenguaje de textos escritos cada vez más conforme transcurren los años escolares. Por ejemplo, textos más técnicos y nominalizados: cambiar verbos a sustantivos. Por ejemplo, el siguiente mensaje Las plantas convierten la materia inorgánica en orgánica. Cambia a La conversión de materia inorgánica en orgánica. Por ejemplo, vemos como Las plantas convierten, se redujo a “La conversión”. Esta reducción o empaquetamiento de la información debe ser tenida en cuenta por los docentes cuando medien “El Modo” en sus clases (Mizuno, 2000)

#### **4.5.1 Géneros en la escuela.**

Rose (2008) definió los géneros comúnmente utilizados por los estudiantes de primaria, a través de análisis de textos a gran escala con colaboración entre educadores y lingüistas. Estas descripciones fueron recontextualizadas para los maestros, con nombres para los géneros y sus etapas, junto con un resumen de sus funciones sociales principales, como en la Tabla 1. Por supuesto que cualquier texto puede tener múltiples funciones sociales, pero su meta principal espera ser lograda a través de etapas las cuales logran este objetivo. A continuación, presentamos una tabla con los principales Géneros desarrollados en la escuela primaria:

Cuadro 2. Tabla de Géneros (Martin &amp; Rose, 2008)

<b>Grupo de géneros</b>	<b>Género</b>	<b>Propósito</b>	<b>Etapas</b>
<b>Relatos</b>	Recuento	Contar eventos	Orientación Enumeración de eventos
	Narración	Resolver un conflicto	Orientación Conflicto Evaluación Resolución
	Ejemplo	Juzgar el carácter o la conducta de alguien en un relato	Orientación Acontecimiento interpretación
<b>Descriptivos</b>	Descripciones	Caracterizar un referente por medio de palabras	Presentación Secuencia de características
<b>Reacción a textos</b>	Reacción personal	Reaccionar ante un texto de manera emotiva	Evaluación Reacción
	Reseña	Evaluar un texto literario, visual o musical	Contexto Descripción del texto Juicio
	Interpretación	Interpretar el mensaje de un texto	Evaluación Sinopsis del texto Reafirmación
	Reacción crítica	Cuestionar el mensaje de un texto	Evaluación Deconstrucción Cuestionamiento
<b>Argumentación</b>	Justificación	Argumentar a favor de un punto de vista	Tesis Argumentos Reiteración de la tesis
	Debate	Discutir dos o más puntos de vista	Asunto Puntos de vista Resolución

El relato es uno de los textos más utilizados en la escuela primaria y requiere especial atención ya que es uno de los primeros Géneros mediados en la escuela. Por esta razón profundizamos en la descripción del Recuento y de la Narración.

Recuento: reconstruye una experiencia en una secuencia de tiempo. Estos géneros los podemos encontrar tanto en los primeros escritos infantiles sobre experiencias personales como en algunos libros de historia y en escritores y lectores adultos.

Narración: introduce personajes en un escenario, despliegan una serie de eventos que llevan a un conflicto (a veces, más de uno), ofrecen alguna evaluación, y eventualmente una resolución. Estos Géneros se encuentran en diversos tipos de libros de cuentos y en textos literarios.

Con relación a cada una de estas etapas y pasos encontrados en cada uno de los textos, es necesario que hagamos especificaciones en el siguiente apartado frente a la flexibilidad y rigurosidad en seguir estas etapas de estos Géneros.

#### **4.5.2 Estructura Potencial de cada Género.**

Es preciso señalar que un texto clasificado como un ejemplar de un Género es una fiel reproducción de la convención que asumimos de ese Género. Puede poseer las etapas pertenecientes a ese Género, así como puede encontrar etapas opcionales y obligatorias. Para Hyland (2002) la Estructura Potencial del Género, EPG, representa todos los elementos textuales disponibles para el desarrollo de un Género. Tal como lo muestra la figura 2, para los cuentos infantiles, donde encontramos las etapas obligatorias a saber, Inicio, secuencias de eventos y evento final. Esto permite detectar, dentro de los límites del Género, cuáles serían sus propiedades variables y cuáles son propiedades no variables.

Cuadro 3.: Elementos obligatorios y opcionales de la EPG de cuentos infantiles (Hasan 1996)

Opcionales	Obligatorias
Orientación	
	Inicio del evento
	Secuencia de eventos
	Evento final
Final	
Moraleja	

Teniendo en cuenta lo anterior, es muy válido reconocer la Estructura Potencial del Género, como la convención de hecho que tenemos en un contexto cultural para reconocer un Género o aclarar dudas cuando algunos textos circulan entre los límites entre uno y otro Género y determinar las etapas básicas y los objetivos con que fue creado.



## 5. Marco metodológico

Esta investigación se desarrolla en el marco de la investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso. La investigación cualitativa nos permiten comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde las perspectivas de los participantes, en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, Fernández & Batista, 2010); además, este enfoque es de mucha utilidad para realizar investigaciones sobre temas de los cuales existen pocos estudios sistemáticos como es el caso de la lectura en primaria. Muchos de los trabajos realizados en este campo y específicamente, sobre la implementación de estrategias para desarrollar la competencia lectora apenas llegan a un nivel de registros anecdóticos en el caso de investigaciones colombianas, y por tanto carecen de rigurosidad metodológica.

Esta investigación se desarrolla en el marco de la investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso. La investigación cualitativa nos permite comprender y profundizar los fenómenos explorándolos desde las perspectivas de los participantes, en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, Fernández & Batista, 2010); además, este enfoque es de mucha utilidad para realizar investigaciones sobre temas de los cuales existen pocos estudios sistemáticos como es el caso de la lectura en primaria. Muchos de los trabajos realizados en este campo y específicamente, sobre la implementación de estrategias para desarrollar la competencia lectora apenas llegan a un nivel de registros anecdóticos en el caso de investigaciones colombianas, y por tanto carecen de rigurosidad metodológica.

Dentro de la investigación cualitativa, desarrollamos el diseño de teoría fundamentada, la cual busca producir una explicación general o teoría respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto la descripción o reconstrucción

analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social de un grupo estudiado (Taylor y Francis, 2013; Torrance, 2011; Sullivan, 2009; y Haig, 2006, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014 ). Los autores que apoyan este diseño aducen que las teorías deben basarse o derivarse de datos recolectados en el campo. El propósito de este diseño es desarrollar teoría basada en datos empíricos y se aplica a áreas específicas. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En este sentido, en nuestro estudio este diseño es útil en cuanto buscamos generar una teoría a partir de los autores que ya han registrado sus aportes en la Teoría de Género y Registro respecto a los procesos comunicativos, en nuestro caso, para leer textos elaborados por otros y de igual forma, escribir textos propios con las convenciones culturales y puedan ser presentados de forma conveniente.

## **5.1 Población**

Como participantes de este estudio escogimos un grupo de 3° grado de primaria que cuenta con 28 estudiantes, con edades que oscilan entre los 7 y 9 años, de la escuela que describimos a continuación:

EL colegio donde se realiza este estudio, Gimnasio Americano Del Atlántico, tiene 28 años de fundado. En sus primeros años estaba ubicado en el barrio Hipódromo, pero actualmente está ubicado en el barrio Villa Adela de Soledad, de calendario A en la jornada vespertina. El barrio de villa Adela pertenece al estrato socio económico de nivel uno y a su vez el transporte urbano es aceptable tanto para Soledad como para Barranquilla.

El colegio ofrece los niveles de preescolar y Educación Básica hasta 7° grado. La institución tiene una planta física que está en vía de desarrollo cuenta con una oficina de

secretaría, una de rectoría y seis salones de clases amplios pero con poca ventilación. Se proyecta para el 2017 que estos salones tengan una buena dotación para que el proceso de aprendizaje mejore su calidad.

Por otra parte el colegio tiene población de estudiantes de barrios circunvecinos como son Prado Soledad, Ciudad Bolívar, Villa del Rey, Viña del Rey, Once de Noviembre, Monte del Carmelo, Manuela Beltrán. Presentándose nivel socio económico de estrato 2.

Las características de la población básicamente de bajos recursos económicos, también hay un porcentaje alto de analfabetismo, con ingresos económicos provenientes de trabajos informales. Por un lado existen muchas familias disfuncionales, las madres salen a trabajar dejando solo a los niños de esta manera. Así, se refleja el poco acompañamiento de sus padres dejando ver las dificultades del proceso de aprendizaje, se les ve el poco interés en la educación de sus hijos desatendiendo los llamados a reunión de padres de familia. También, los niños faltan mucho a clase y no realizan actividades académicas en casa.

## 6 Estrategia de lectura bajo la teoría de Género y Registro

La teoría de Género y Registro propone una serie de herramientas y procedimientos que permitirían en nuestro estudio el análisis y comprensión del discurso de toda índole. (Rose, 2015). Entre estos discursos destacamos en educación el discurso en el aula, el de los libros de texto y manuales escolares. Esta teoría nace de la propuesta de una teoría estructurada relacionada con las variables del contexto cultural basadas en la lingüística Sistémico Funcional. Esta lingüística tiene como enfoque una forma funcional del significado del texto y las maneras como los participantes en la comunicación escogemos de las diferentes opciones elecciones para producirlo. Ha sido desarrollada por el trabajo de Michael Halliday, de la Universidad de Sídney. Halliday según Martin y Rothery (1993) mostró interés por la lingüística cuando estudiaba literatura en la universidad y al pasar varios años de su vida entregado a este tema desarrolló una lingüística aplicable a una serie de problemas que enfrentaban la lingüística del momento. Este modelo es conocido como lingüística sistémico-funcional.

A partir de las investigaciones de la lingüística Sistémico Funcional, el profesor Joan Rothery, el analista del discurso James Robert Martin y un grupo de académicos iniciaron en 1979 un proyecto para explicitar la pedagogía para la enseñanza de la escritura en primaria. En años posteriores, extendieron los estudios en secundaria con la relación de la escritura y el conocimiento (Martin & Rose, 2012). Y en una tercera fase, Martin junto a David Rose (2014) investigan la relación entre lectura, escritura y la pedagogía en el aula.

Con el desarrollo de los anteriores proyectos, se consolidó la perspectiva de la LSF relacionada con El Género. El Género está asociado con la organización de los propósitos sociales y culturales al usar la lengua. Al analizar un texto, entonces, se determina la

estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito perseguido y el modo como se lleva a cabo en Pasos y Etapas.

En este orden de ideas, el Registro está ligado con la organización de la situación o contexto inmediato, que puede ser inferido a partir de las relaciones con tres tipos de significados, de la representación de la experiencia humana en esa actividad; de la interacción entre participantes y por último, de los significados que crean discurso y la conexión para que sea comunicado de la forma propicia en la situación (Martin & Rose, 2007).

Y finalmente, encontramos el lenguaje que proporciona los recursos del nivel léxico y gramatical, constituidos por las selecciones del hablante al comunicarse. Conformándose así una forma integral de observar el lenguaje, de forma descendente, contraria la concepción tradicional de empezar a analizar los textos desde el nivel estructural conllevando al riesgo de postergar de forma tardía las implicaciones sociales de los textos, es decir a implicaciones de nivel crítico de la lectura.

Cuadro 4, Género realizado por el Registro; Registro realizado por el Lenguaje. (Martin, 1991)



Cabe destacar que por encima del Género podemos encontrar las ideologías que subyacen en torno a la comunicación. En este estudio no abordamos por tratarse de alumnos

de primaria que están en el proceso de adquisición del lenguaje, pero que si se debe tener en cuenta en cursos superiores.

A partir de estos tres elementos resumidos en la figura, podemos plantear y resolver una serie de preguntas para analizar el texto. Y de forma siguiente, permitir al maestro conocer las cuestiones pertinentes para mediar en un primer momento las generalidades del texto con los estudiantes. A continuación un ejemplo de cuestiones que el maestro puede formularse:

- Identificar la escena y describir la situación en la cual el Género es usado.
- Intenta identificar la escena mayor donde se usa ese Género.
- Ubicación: ¿Dónde aparece ese Género?
- ¿Cómo y cuándo es transmitido y usado?
- ¿Con que otros Géneros este Género interactúa?

En un segundo momento, se continúa con preguntas del Registro: Campo, Modo y Tenor. En términos generales versa sobre la disciplina o actividad humana donde transcurren los hechos, los participantes y sus relaciones y el modo con que usan el lenguaje para comunicarse. A continuación un ejemplo de cuestiones que el maestro puede formularse para el registro:

Tema: ¿Qué temas, asuntos, ideas e interrogantes este género trata? ¿Cuándo las personas usan este Género? ¿En qué temas están interactuando?

Participantes: ¿Quién usa este Género?

Escritores: ¿Quien escribe los textos en estos Géneros? ¿Es posible la intervención de múltiples escritores? ¿Qué papeles cumplen ellos? ¿Qué características deben poseer los

escritores de este Género? ¿Bajo qué circunstancia los escritores escriben este Género (por ejemplo, en equipo, con computador, espontáneamente)?

Lectores: ¿Quién lee los textos en este Género? ¿Hay más de un tipo de lector para este Género? Que papeles cumplen ellos? ¿Qué características deben poseer los lectores de este Género? Bajo que circunstancia los escritores escriben este Género (por ejemplo, en tiempo de ocio, a prisa, en salas de espera)?

Propósitos: ¿Por qué los escritores escribe en este Género y por qué los lectores lo leen? que propósitos alcanzan las personas cuando usan este Género?

En un tercer momento, que puede ser en otra clase, el maestro proseguirá con la mediación del lenguaje, la estructura de todo el texto, las reglas gramaticales, la ortografía y la formación de palabras.

## 6.1 Diseño del andamiaje

El diseño del andamiaje es el tipo de mediación que comienza durante la planificación. En esta etapa, los maestros consideran tanto los resultados que se evaluarán (conocimientos, habilidades y comportamientos), las experiencias previas de los alumnos y motive a desafíos que cuestionen y modifiquen lo estudiado. Donde finalmente se planteen los objetivos de desarrollar la competencia, la comprensión y el trabajo autónomo de los estudiantes (Díaz-Barriga & Hernández, 2010)

El andamiaje es un concepto acuñado por Bruner mucho tiempo después que las ideas de Vygotsky, pero se puede comprender de mejor manera relacionándolo con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, que describiremos a continuación.

Zona de Desarrollo Próximo De Vygotsky es la distancia que hay entre el conocimiento que la persona es capaz de hacer por si solo y el nivel actual de desarrollo potencial, es esa zona que necesita de la ayuda de alguien más para poderlo aprender, en los niños serían sus padres y los maestros (Vygotsky, 1986).

De esta manera, Bruner amplió esta idea de que un adulto o también un compañero de escuela del niño lo podrían ayudar a alcanzar su zona de desarrollo próximo, ya sea mediante la apropiación del modelo que le dan los compañeros y la motivación que recibe de ellos. (Díaz-Barriga & Hernández, 2010)

Teniendo en cuenta lo anterior, Bruner realiza una comparación entre la construcción del aprendizaje con la construcción de un edificio, concluyendo que al igual que en una edificación, para lograr el conocimiento se debe colocar un andamio en el nivel de lo ya construido, logrando que con la ayuda del andamio se pueda llegar al siguiente nivel.

A medida que el estudiante va adquiriendo destrezas, el profesor va retirando el andamiaje para que el primero desarrolle independientemente las destrezas aprendidas. Por esta razón, al hablar andamiajes de aprendizajes, se habla de zona de desarrollo próximo (ZDP), el espacio de construcción de conocimientos que está ubicado entre el nivel de dificultad de los ejercicios que el niño puede resolver independientemente, que se convierte en su nivel de desarrollo real (NDR), y el nivel de los problemas que puede resolver con ayuda (andamiaje) de adultos (Vygotsky, 1986).

Así sucesivamente, la zona de desarrollo próximo, se convertirá en la zona de desarrollo real, tan pronto se haya superado los desafíos de ZDP. Abriendo espacios a otras Zonas de desarrollo, acorde a los objetivos que el alumno necesite alcanzar.



Esta consideración se produce a la luz de las necesidades, tanto de conocimiento, como de habilidades lingüísticas de los temas específicos. Los maestros entonces diseñan una serie de experiencias de aprendizaje (planeadas en forma de andamiajes) que apoyarán a los estudiantes en el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y comportamientos.

Se debe considerar la clase de actividades planeadas para conectar con el conocimiento existente de los estudiantes. Por ejemplo:

- Propiciar una lluvia de ideas recordando lo que desarrollaron en clases anteriores.
- Recordando a la clase de una actividad compartida por profesor y alumnos. Por ejemplo, tal acto cívico o un tipo de texto que ya han aprendido a escribir.
- Pidiéndoles que reflexionen sobre lo que saben sobre un tema.

### **6.1 Ciclo de enseñanza y aprendizaje del Género**

El Ciclo de enseñanza y aprendizaje del Género se puede utilizar para cualquier fragmento de escritura relacionada con cualquier texto de cualquier asignatura. El ciclo de enseñanza y aprendizaje del género tiene tres pasos: deconstrucción, construcción conjunta y construcción independiente.

Durante la fase de deconstrucción, el maestro brinda una estrategia con indicaciones directas a los estudiantes y proporciona de forma explícita las características de los textos. Este papel de intervención se considera una parte para desarrollar la conciencia en los estudiantes sobre las características del lenguaje. Así, se asegura los estudiantes comprendan y puedan reproducir los patrones convencionales de los textos en cuestión en una segunda fase, donde pueden interactuar directamente con otros compañeros. (Moyano E. I., 2011)

Aquí en la deconstrucción, el maestro utiliza un texto seleccionado para guiar a los estudiantes a reconocer:

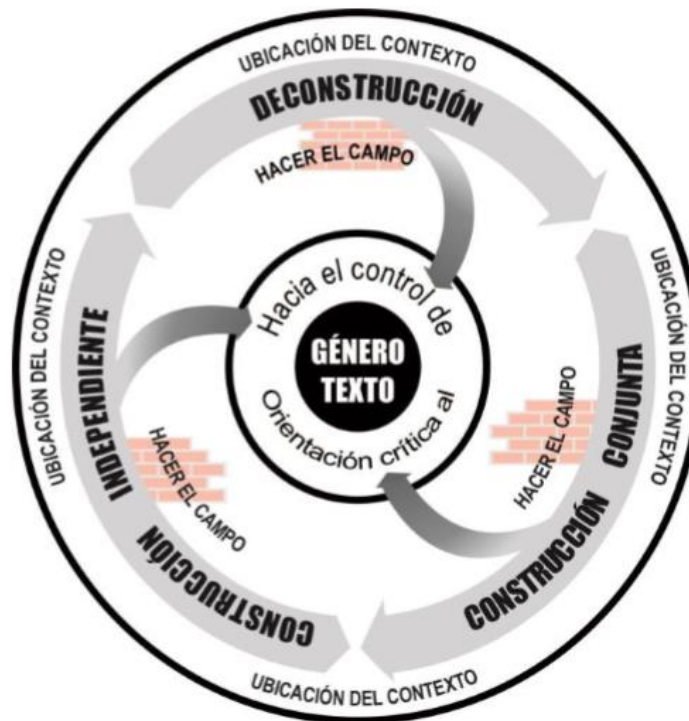
- El propósito del texto y la audiencia deseada para ese texto.
- Las etapas en el texto (por ejemplo, para la narración encontramos orientación, conflicto, resolución).
- Las características del lenguaje.

Hay muchas maneras en que los maestros pueden apoyar a los estudiantes en la deconstrucción común. Este es un procedimiento sugerido:

- Buscar un texto modelo para cumplir el objetivo.
- Los maestros pueden usar un extracto de materiales de lectura relevantes, un modelo publicado, escribir el modelo o usar un texto desarrollado por los estudiantes el año anterior.
- Dividir el texto modelo en párrafos.
- Los maestros deben considerar las etapas en el texto y discutir con los estudiantes qué párrafos componen cada etapa.

De este modo, en las fases siguientes de Construcción conjunta y Construcción independiente el papel del maestro gradualmente disminuye para que los estudiantes realicen su actividad de forma autónoma permitiendo expresar sus propios significados a través de los textos de su elección en la fase de construcción independiente. (Martin & Rose, 2007)

Figura 1 Ciclo de enseñanza aprendizaje cf. (Rothery 1994 en Martin &amp; Rose 2007)



### 6.1.1 Construcción conjunta.

El profesor y los estudiantes se dedican a la construcción conjunta de un nuevo texto dialogando en forma abierta acerca de:

- El propósito del texto y a quienes va dirigido.
- Sus elecciones de recursos del idioma.
- El desarrollo de las etapas en el texto
- Observar si el propósito se logra efectivamente.

Para ello, el maestro y los estudiantes se basan en:

- Conocimientos previos sobre textos obtenidos de la lectura y la escritura
- Nuevos conocimientos obtenidos de la desconstrucción conjunta del texto modelo.

Hay muchas maneras de los maestros pueden apoyar a los estudiantes en la construcción conjunta. El siguiente es un procedimiento sugerido.

Identificar el conocimiento que han construido los estudiantes en clases anteriores:

- Hacer un diálogo o debate para fortalecimiento de sus ideas sobre el tema.
- Establecer el Campo de construcción o conocimiento de contenido
- Introducir nueva terminología, conceptos y relaciones entre ideas.
- Utilizar una variedad de enfoques: lecturas, visualización (gráficos, dibujos) investigación (consultas por computador o en la biblioteca y toma de notas.
- La observación, la investigación, la toma de notas, la discusión, el ensayo y el juego de roles pueden usarse para involucrar a un estudiante y desarrollar sus conocimientos del dominio. Esto les permitirá practicar la localización, recopilación y organización de información apropiada para la construcción de un nuevo texto.
- Determinar otras posibles estrategias para construir conocimiento del contenido y las habilidades para localizar, extraer y organizar la información para la creación de texto.

### **6.1.2 Construcción independiente.**

Los estudiantes utilizan su conocimiento de las etapas del texto, los rasgos lingüísticos, el propósito del texto y el público objetivo para escribir sus propios escritos (Rose, 2008)

La construcción individual de nuevos textos del mismo género objetivo es la fase final. Los estudiantes desarrollan sus conocimientos del Campo y redactan sus propios textos.

Los estudiantes entonces evalúan “críticamente” su escritura teniendo en cuenta el propósito, a quienes se lo van a comunicar y por qué, las etapas en los textos y las características del lenguaje.

Este proceso debe implicar la discusión con los compañeros y el profesor usando el metalenguaje desarrollado, tales como las puntuaciones (punto seguido, punto aparte, coma); el párrafo, las oraciones, las mayúsculas, las tildes, la ortografía de las palabras y demás.

### **6.1.3 Clases basadas en el texto, pero enfocadas a la mediación del lenguaje.**

Proponemos tres variantes para mediar el lenguaje basándose en el texto estudiado. Basados en las observaciones de Christie (2005).

Ejemplo 1. Lectura, diálogos y escritura.

- 1) Escoger un tema de trabajo: Por ejemplo animales domésticos.

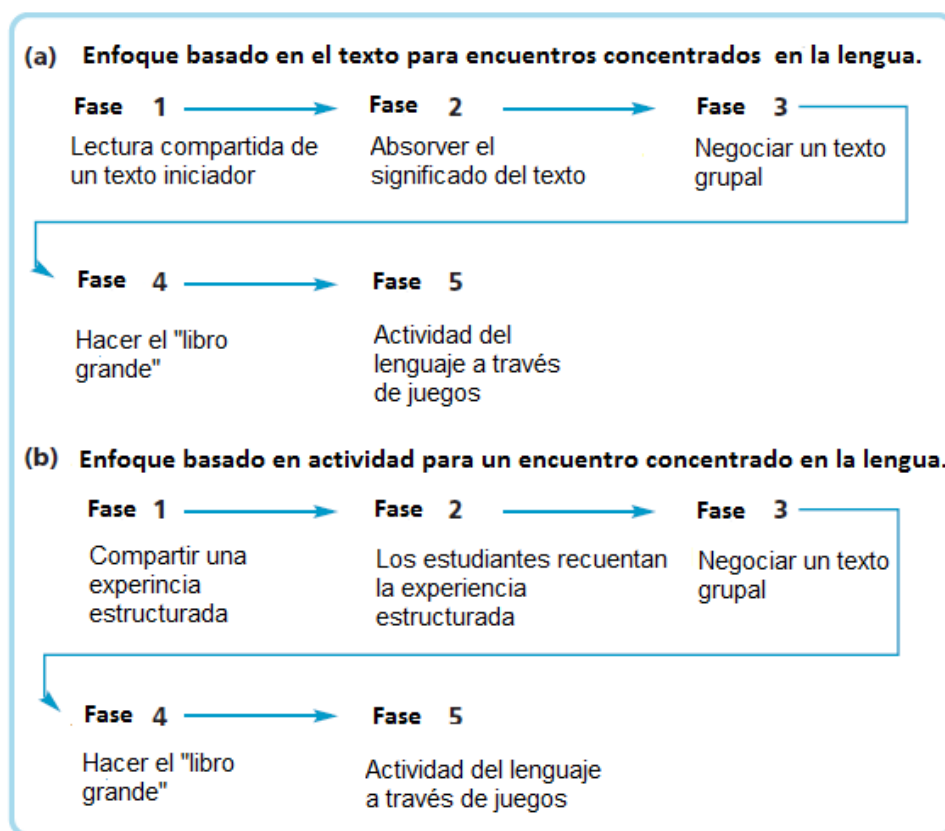
- 2) Este tema puede relacionarse con muchos otros subtemas donde podemos encontrar lecturas y hacer actividades: los productos de la leche, la extracción de la leche, los animales domésticos en mi ciudad.
- 3) Construcción de un portafolio de textos sobre animales domésticos.
- 4) El profesor lee en voz alta el texto sobre animales domésticos.
- 5) El profesor genera un espacio para opiniones.
- 6) Se realizan varias lecturas durante el periodo con espacios de lecturas, diálogos y escritura.

Para hablar del género el maestro puede decir: Este texto de relato tiene varias etapas  
La primera nos habla de...

¿Qué nos dijo la orientación acerca de las personas? ¿Por qué dice "Había una vez en una granja?" ¿Por qué necesitamos saber esta información? Entonces el maestro puede seguir: "En el paso siguiente hay un problema o un "conflicto". Leamos el siguiente paso y ver qué palabra nos dice que un problema se va a presentar? (El profesor lee el conflicto, poniendo énfasis en el uso de la conjunción pero que comienza, y pasar tiempo en los detalles de lo que sucede en el escenario "Conflicto 1".) A continuación, el profesor puede decir:

"La siguiente etapa nos dice cómo se resolvió el conflicto". (Luego lo lee en voz alta). El maestro podría ir a través de todos los elementos, en primer lugar, tomando el tiempo para introducir la idea de cada elemento, luego de leerlo y hablar de ello después. El objetivo general es desarrollar una comprensión clara de la finalidad de cada etapa de la historia. Tales preguntas deben requerir que los niños escriban sus respuestas en el texto, usando el tipo de lenguaje o palabras que se encontró en el propio texto, que el profesor puede destacar escribiéndolas en el tablero o un estudiante voluntario que escriba a medida que leen los demás.

Cuadro 5. Clases enfocadas en la mediación de la lengua.



El modelo básico resumiendo en la parte b, de la figura 4, por supuesto susceptible de ser adaptado en muchos aspectos, aunque varios principios se mantienen constantes:

- 1) Seleccionar de un texto que sea de interés y sirva de preparación de los niños para una comprensión del texto antes del comienzo de la lectura;
- 2) Una buena lectura inicial por parte del profesor, acompañado por una considerable explicación del campo de conocimiento o del contenido en cuestión.
- 3) Brindar la oportunidad para que los niños practiquen la lectura con el maestro.
- 4) Charla sobre la organización general y el propósito del texto y su lenguaje.
- 5) Oportunidad de hablar y aprender la ortografía de las palabras claves.

- 6) Actividades asociadas de escritura. Una vez leído el texto más de una vez y establecido la familiaridad con este, el profesor hace preguntas posteriores que podrían mirar más de cerca los patrones de lenguaje utilizado. Aquí son algunas sugerencias:

Desarrollarse un metalenguaje, es decir un lenguaje para aprender del lenguaje. Es decir repasar los rasgos del lenguaje escrito desde el principio, guiado por intervención del profesor, para que los niños se familiaricen con términos tales como "palabra", "letra", u "ortografía".

Los alumnos podrían ser guiados por el profesor para identificar las palabras seleccionadas en el texto, tales como perros o vacas, y estructuras de sustantivo también más grandes, tales como una granja lechera o una casa campestre. Una relectura que involucra a los niños en la lectura junto con el maestro para que les anime a pronunciar frases y oraciones a medida que se les señala. Tales actividades pueden dar lugar a la construcción de base de datos de palabras para que sean vistas en el aula, tales como afiches, carteleras, muros.

Para desarrollar la siguiente estrategia, nos permitimos colocar un texto modelo, "El desayuno de Laura", para desarrollar los pasos de esta clase. Antes de leer el texto, paso llamado: Prepararse antes de Leer el profesor realiza el análisis de Género del texto antes de la clase, para conocer las características discursivas del texto.

#### El desayuno de Laura

A las ocho de la mañana la mamá de Laura ya se ha tomado su café con tostadas. Es hora de despertar a su hija o se hará tarde. Casi a oscuras, se acerca a la pequeña cama de madera y busca su carita bajo la sabana para darle un beso de buenos días.



Laura se levanta de la cama, se pone las chancletas rojas y se sienta por un momento en la cocina. Luego, se cepilla los dientes, toma un buen baño, se viste y se peina. Hoy tiene mucha hambre pero por suerte, su madre le ha preparado su desayuno favorito: Café con leche, tostadas con mantequilla y huevos. La niña sabe que esta es la comida más importante del día y que necesita alimentarse bien para poder pensar con claridad. Además, hoy hay clase de gimnasia y tiene que practicar la voltereta para el examen final de educación física.

Dentro de su maletín mete un cuaderno y siete lápices de colores. Su madre aparece sonriendo y le da un paquetico de galletas. La mamá piensa: ¡Está creciendo y necesita tener fuerzas toda la mañana!

Laura, como todos los días, acude al colegio feliz y con ganas de aprender muchas cosas.

**Análisis de Género de El desayuno de Laura**

Título: El desayuno de Laura		
Género: Recuento		
Texto	Etapas	Pasos
A las ocho de la mañana la mamá de Laura ya se ha tomado su café con tostadas. Es hora de despertar a su hija o se hará tarde. Casi a oscuras, se acerca a la pequeña cama de madera y busca su carita bajo la sabana para darle un beso de buenos días.	Orientación	Personajes, Hora del día, actividad  La mamá debe despertar a Laura  Como despierta a Laura
Laura se levanta de la cama, se pone las chancletas rojas y se sienta por un momento en la cocina. Luego, se cepilla los dientes, toma un buen baño, se viste y se peina.	Evento. Laura se alista	Se levanta, Se reposa en la cocina  Se asea, se viste Se peina

<p>Hoy tiene mucha hambre pero por suerte, su madre le ha preparado su desayuno favorito: Café con leche, tostadas con mantequilla y huevos. La niña sabe que esta es la comida más importante del día y que necesita alimentarse bien para poder pensar con claridad. Además, hoy hay clase de gimnasia y tiene que practicar la voltereta para el examen final de educación física.</p>	<p>Razones para comer y qué comer</p>	<p>Apetito de Laura</p> <p>Desayuno de Laura</p> <p>Razones para comer</p> <p>Razones adicionales</p>
<p>Laura, como todos los días, va al colegio feliz y con ganas de aprender muchas cosas.</p>	<p>Rutina de Laura</p>	<p>Frecuencia de ida al Colegio</p> <p>Actitud hacia el colegio</p>

Luego empieza la clase con un diálogo acerca del contexto del texto: lo que cada una hace cuando comienza el día, que hacen sus familiares, a qué horas es levantarse temprano, a qué hora es levantarse tarde. Seguido el docente remarca la función social y las etapas del género en discusión.

Hace un resumen del campo del texto: Dónde, Cuándo, Por qué. Desempaqueta a través de los Pasos del diálogo previo. Se lee el texto en voz alta párrafo a párrafo. Y luego se va explicando en términos que todos puedan entenderlo.

En la próxima etapa, lectura detallada, los estudiantes leen ellos solos oración por oración. Identificando los grupos de palabras en la oración resaltada. En cada ciclo de oraciones se motiva a los estudiantes a participar equitativamente diciendo las palabras principales. Se puede elaborar el significado de la palabra, al definir, dar conceptos o discutiendo el conocimiento previo del estudiante y dar sinónimos.

Los grupos de palabras resaltados fueron los que llevaban la información fundamental de cada oración.

El docente motiva y potencia el aprendizaje, al evaluar positivamente y registrar logros continuos. Así los estudiantes están más atentos. De esta manera se asegura el total entendimiento no importa lo dificultoso del texto o el nivel de entrada de los estudiantes.

Fase: prepararse para escribir

Los grupos de palabras fueron escritos en el tablero en turno por los estudiantes a medida que lo otros lo detectaban e indicaban la ortografía al que tomaba el dictado.

La función del docente:

- Agilizar el dictado.
- Promover la participación de palabras dificultosas
- Organización del texto.

Cuando un lado del tablero se llena, ellos escriben un nuevo texto con esas palabras, nuevamente en turnos pasan al tablero a escribir con la mediación del profesor: Reescritura articulada. El docente ayuda a seleccionar las palabras claves en las oraciones cuando los estudiantes no lo pueden hacer por ellos mismos.

A medida que se seleccionan palabras y se escriben en el tablero, el docente puede elaborar mediaciones del idioma tales como, puntuación, uso de mayúsculas, formación de letras, parafraseo, gramática. Esto para que los estudiantes lo usen en contexto. Esto se puede estudiar categorizándolas en sistemas. Además de lectura detallada y Reescritura articulada, se pueden estudiar otras características de la lengua abstraídas del texto tales como tiempos verbales y sistemas de referencias.

El proceso de lectura y escritura no se detienen para estudiar los sistemas idiomáticos sino que la elaboración ocurre al tiempo que se desempaqueta el texto. Los pasos de lectura detallada y Reescritura articulada no son muy elaborado como parece, estos ocurren rápidamente. Por ejemplo una página puede ser leída y releída en una hora. En la figura 6, observamos las etapas para mediar los recursos de la lengua.

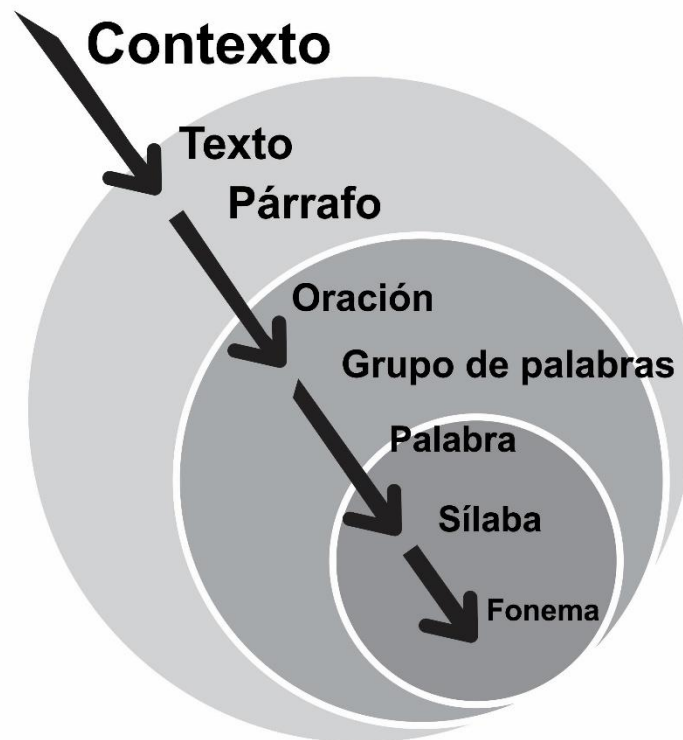


Figura 2, Etapas desarrolladas descendientemente para mediar los recursos de la lengua.

En la figura 6, Rose (2015) nos muestra la secuencia de las Estrategias de lectura y escritura a través del Género y Registro como ciclos anidados. La secuencia también muestra la función para cada fase y el enfoque del lenguaje que desarrolla.

		<b>Géneros del currículo</b>	<b>Funciones</b>	<b>Enfoque del lenguaje</b>	
		<b>Antes de la Lectura</b>	Entender el texto a medida que se lee	Patrones del campo que se analizan a través del género	
		<b>Lectura Detallada</b>	Lectura paso a paso, abstracciones	Patrones del significado dentro y entre las oraciones	
texto completo	Pasajes del texto	Oración	<b>Construir Oraciones</b> <b>Ortografía</b> <b>Escribir Oraciones</b>	Incorporar fundamentos de destrezas lingüísticas en la lectura y escritura de textos escolares	Funciones de grupo de palabras en oraciones, palabras en grupo, patrones de letras en las palabras
			<b>Reescritura en grupo</b>	Apropiación de literacidad, abstracciones desde la lectura	Estructuras gramaticales a medida que el texto se reescribe
		<b>Construcción en Conjunto</b>	Construcción de textos exitosamente como tareas	Etapas y pasos del género marcados explícitamente	

Figura 3. Funciones de las fases en las estrategias de lectura y escritura.

### 6.1.4 Análisis a través de Géneros.

#### 6.1.4.1 Texto 1.

El lobo

Cauto, silencioso, el lobo salió una noche del bosque atraído por el olor del rebaño. Sin embargo, la puso sobre una tabla y la tabla se movió. Para castigarse por aquel error, el lobo levantó la pata con que había tropezado y se la mordió hasta hacerse sangre.

¿Verdad, amiguitos, que este lobo fue el mejor juez de sí mismo?

Tomado de: <http://www.pequelandia.org/cuentos/cortos/lobo.htm>

#### Análisis

Título: El lobo		
Género: Recuento		
Texto	Etapas	Pasos
Cauto, silencioso, el lobo salió una noche del bosque atraído por el olor del rebaño. Con paso lento se acercó al redil lleno de ovejas, poniendo atención en donde ponía la pata para no despertar con el más leve ruido al dormido perro.	Orientación	Cómo y cuando salió. Forma y motivos para acechar a las ovejas.
Sin embargo, la puso sobre una tabla y la tabla se movió.	Conflicto	¿Qué hizo?
Para castigarse por aquel error, el lobo levantó la pata con que había tropezado y se la mordió hasta hacerse una marca con los dientes.	Resolución	¿Cómo lo solucionó?

¿Verdad, amiguitos, que este lobo fue el mejor juez de sí mismo?	Enseñanza	Invitación a reflexión
--	-----------	------------------------

Este texto presenta una estructura convencional de recuento Orientación, Conflicto y Resolución. Además presenta una enseñanza pero es invitada a reflexionar y contestar por medio de una pregunta.

#### **6.1.4.2 Texto 2.**

Mi primer día de escuela

Esa mañana Tania se levantó muy emocionada, era su primer día de colegio.

-Vamos Tania, date prisa o llegaremos tarde, dijo su mamá

Tania, se vistió, desayunó y se puso su maletín nuevo, subió al carro con su papá y se encaminaron hacia el colegio.

-Tania, pues ya hemos llegado, esta va a ser tu escuela- dijo su papá.

A Tania le daba mucha pena hablar con otros niños y no sabía si le iba a gustar la escuela.

Cuando entro en la clase vio muchas mesas y muchas sillas, un montón de libros y de juguetes, además había pinturas de colores y un tablero muy grande.

Tania se sentó en una silla.

-Hola ¿cómo te llamas? -le dijo una niña,

-Me llamo Tania, pero mi mamá me dice Tani, ¿y tú?.

-Yo me llamo Claudia, y tengo 6 años.



La profesora era una señora alta llamada Sofía. Ella era muy buena, les dejaba pintar y jugar con los juguetes y por supuesto les enseñaba un montón de cosas.

A la hora del recreo Tania jugó a los castillos con Claudia y con otros dos niños de su clase que se llamaban Raúl y Pedro y todos juntos se comieron la merienda.

Cuando Tania llegó a su casa estaba muy contenta y no paraba de hablar, había hecho nuevos amigos.

Y aprendió un montón de cosas.

¡Qué bonita es la escuela!

Análisis

Título: Mi primer día de escuela		
Género: Recuento		
Texto	Etapas	Pasos
Esa mañana Tania se levantó muy emocionada, era su primer día de colegio. -Vamos Tania, date prisa o llegaremos tarde, dijo su mamá	Orientación	Actitud de Tania. Fecha. ¿Qué le dijo la mamá?
Tania, se vistió, desayunó y se puso su maletín nuevo, subió al carro con su papá y se encaminaron hacia el colegio.  Tania, pues ya hemos llegado, esta va a ser tu escuela- dijo su papá.	Eventos. Tania se alista y se va a la escuela	Se vistió. Desayunó  Con su papá fue al colegio.
A Tania le daba mucha pena hablar con otros niños y no sabía si le iba a gustar la escuela.	Conflicto Actitud de Tania en la escuela.	Pena.
Cuando entro en la clase vio muchas mesas y muchas sillas, un montón de libros y de juguetes, además había pinturas de colores y un tablero muy grande.	Orientación Descripción de la escuela	Muebles y cosas en la escuela.

<p>Tania se sentó en una silla.</p> <p>-Hola ¿cómo te llamas? -le dijo una niña, -Me llamo Tania, pero mi mamá me dice Tani, ¿y tú? -Yo me llamo Claudia, y tengo 6 años.</p> <p>Tania estaba muy contento había hecho su primera amiga, al final no iba a ser tan malo ir a la escuela.</p>	<p>Resolución Conoce a una compañera</p>	<p>Se sienta Conversación.  Actitud frente a la compañera y la escuela.</p>
<p>La profesora era una señora alta llamada Sofía. Ella era muy buena, les dejaba pintar y jugar con los juguetes y por supuesto les enseñaba un montón de cosas.</p>	<p>Orientación Descripción de la profesora</p>	<p>Físico.  Actitudinal</p>
<p>Cuando Tania llegó a su casa estaba muy contenta y no paraba de hablar, había hecho nuevos amigos. Y aprendió un montón de cosas.</p>	<p>Nueva Actitud Por resolución</p>	<p>Conoció y aprendió.</p>
<p>¡Qué bonita es la escuela!</p>	<p>Conclusión</p>	<p>Escuela es bonita.</p>

En este texto, el autor hace uso de las etapas del Género Orientación, Conflicto, Resolución y adiciona otros elementos de Orientación y de consecuencias por la resolución del conflicto.

**6.1.4.3 Texto 3.**

<p>Los campesinos</p> <p>Los campesinos viven en huertas alejadas de la ciudad. Allí pueden tener sus cultivos y también animales domésticos.</p> <p>En esta granja vive un campesino trabajador llamado Pedro y su esposa María. Se levantan muy temprano antes que salga el sol. Pedro va a la huerta para cuidar los cultivos y los animales. María prepara el café y luego el desayuno. En la huerta siembran zanahorias, repollos y remolachas. Tienen vacas, cerdos y gallinas.</p>
---

Pedro es alto, musculoso, de cabello oscuro, manos grandes y de barba larga. María es delgada, de cabellos claros, ojos claros y cabello largo.

Cuando tienen verduras o animales de la granja para vender, viajan al pueblo cercano y lo venden en el mercado.

En el campo viven bien y les gusta donde viven. Con trabajo y alegría hacen crecer sus cultivos

Análisis

Título: Los campesinos		
Género: Descripción		
Texto	Etapas	Pasos
Los campesinos viven en huertas alejadas de la ciudad. Allí pueden tener sus cultivos y también animales domésticos.	Presentación	Lugar de residencia. Ocupación
En esta granja vive un campesino trabajador llamado Pedro y su esposa María. Se levantan muy temprano antes que salga el sol. Pedro va a la huerta para cuidar los cultivos y los animales. María prepara el café y luego el desayuno.  En la huerta siembran zanahorias, repollos y remolachas. Tienen vacas, cerdos y gallinas.	Presentación	Personajes. Rutina Cultivos y animales.
Pedro es alto, musculoso, de cabello oscuro, manos grandes y de barba larga. María es delgada, de cabellos claros, ojos claros y cabello largo.	Características	Descripción de Pedro y maría
Cuando tienen verduras o animales de la granja para vender, viajan al pueblo cercano y lo venden en el mercado.	Presentación	Rutina

---

En el campo viven bien y les gusta donde viven. Con trabajo y alegría hacen crecer sus cultivos.	Características	Cómo viven, Cómo trabajan
--	-----------------	---------------------------------

El texto 3, presenta etapas de textos descriptivos, alternando la Presentación con la etapa de describir características.

## 7 Resultados

Teniendo en cuenta las técnicas de recolección de datos utilizadas en este estudio (diario de campo), la recolección de los textos usados en la clase, la entrevista abierta y la observación participante en el aula, realizadas en el tercer periodo académico de 2016 que comprende desde la primera semana de agosto hasta la segunda semana de octubre, para un total de 10 semanas. Estas actividades servirían para desarrollar los objetivos de esta investigación, paralelamente también abarcaría un insumo para proyectar un nuevo enfoque en la mediación de la lectura y la escritura, que posibilite mejoras para el plan lector institucional del Gimnasio Americano del Atlántico.

Los estudiantes no fueron advertidos del cambio de estrategias para desarrollar los textos indicados, pero si la presencia de profesores invitados que estarían observando la clase. Al maestro se le indicó trabajar otros aspectos de los textos como tipología textual y otras actividades por fuera del texto con base en su propia planeación. También se dispuso de clases para realizar actividades a solas investigadores y estudiantes.

En cuanto a los textos desarrollados, observamos que presentan una estructura potencial genérica con variantes que deben ser tenidas en cuenta por el docente en su análisis para tener conciencia de los objetivos trazados por el autor en cada etapa y como estas etapas tributan al objetivo general del texto. De esta manera, estos ejemplos oportunidades para que el maestro medie, como el autor puede disponer de las etapas para comunicarse y que el objetivo se cumpla de manera clara.

Se procedió a trabajar otros aspectos del Género con los textos que ya habían trabajado. Es importante resaltar que las estudiantes indicaban como cuentos, textos

descriptivos que no tenían la estructura de narrativos como ellas la conocían: inicio, nudo y desenlace, pero que así categorizaban por el desconocimiento de otros Géneros textuales.

En este orden de ideas, a las estudiantes se les esclareció acerca de las etapas del texto narrativo como la conocían: inicio, nudo y desenlace. Empero, se les profundizó en pueden encontrar narraciones con varios conflictos y varias resoluciones, gracias a la flexibilidad que tiene el autor para desarrollar su obra.

Los estudiantes lograron recrear otro texto descriptivo con base en el texto estudiado con la ayuda de las palabras guías y dibujos de los personajes con su entorno. No se hizo hincapié en la ortografía en la primera fase de construcción, sino en una clase posterior para corregir los errores que el profesor les encontró.

Es necesario resaltar que la mediación de la lectura y la escritura por medio del Género también tiene como objetivos cerrar la brecha entre estudiantes aventajados y rezagados (Rose & Acevedo, 2006), por esta razón fue una labor recurrente motivar a aquellos estudiantes que no participaban. Se notó una participación mayoritaria en las actividades de solo 9 estudiantes de 28.

Teniendo en cuenta que el modelo de clase que llevaba el profesor tenía una tendencia conductista, las estudiantes presentaron rezago para participar voluntariamente en las primeras clases, pero más lo hacían en subgrupos e individualmente.

## 8 Conclusiones

Las estrategias aquí presentadas nos muestran una visión alternativa frente a la forma tradicional de enseñar a leer y escribir, donde cada una de las fases aquí presentadas son desarrolladas de forma aisladas o fragmentadas.

En este sentido la teoría de Género y Registro es una teoría con un enfoque holístico, porque contrario de empezar su mediación desde estructuras inferiores de la lengua, el maestro tiene la oportunidad de empezar su mediación desde esferas superiores del discurso, tales como el Género de los textos y las partes que de estos se espera, acorde con los objetivos sociales que desean alcanzar.

En este sentido, observar el texto como función social y como significado frente a las situaciones sociales, nos muestra que el texto no es un objeto aislado, sino que hace parte misma de las manifestaciones humanas.

Las teorías anteriores que sustentaban las estrategias tradicionales brindaban un enfoque positivista, de extraer al observador del objeto estudiado, en este caso los textos de la persona, pero en este nuevo enfoque tiene tendencia a ser postpositivista pues analiza el lugar del individuo en el mundo y las relaciones con el mundo.

## 9 Recomendaciones

Teniendo la teoría de Género y Registro como enfoque del significado en el uso de la lengua, es posible analizar otros tipos de Géneros diferentes al cuento y tener en cuenta las estructuras potenciales del texto, a partir del acuerdo de hecho entre los miembros de una comunidad. Con lo que se consigue que el docente conozca otros textos, los medie, y los alumnos puedan desarrollarlo tanto en lectura y escritura en los ciclos propuestos.

De la misma manera, las estrategias antes expuestas pueden ser llevadas a otras asignaturas donde la enseñanza de la lectura y la escritura tienen otros tipos de simbologías como por ejemplo, Educación Física, Matemáticas o Informática, donde los textos por consiguiente tienen otra tipología. En este sentido, se requiere que futuros proyectos presenten estrategias integrales para desarrollar la lectura y la escritura en éstos campos del saber y no dejar en exclusiva el fortalecimiento de estas destrezas en la asignatura de lengua materna.

En este sentido, los directivos de la escuela pueden proyectar capacitar a los docentes con el enfoque de Género y Registro para que tengan instrumentos de análisis de los textos, reflexionen sobre las características de estos y sean conscientes de la necesidad de mediación que tienen los estudiantes frente a la lectura y la escritura de textos.

Siguiendo este orden de ideas, se hace necesario desarrollar estrategias que permitan motivar a estudiantes con dificultades, participar activamente en los procesos orales y de colaboración con otros en la clase.



## 10 Referencias bibliográficas

- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Barboza, F., & Peña, F. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 33-142.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación N° 6*, 63-80.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Christie, F. (2005). *Language Education in the Primary Years*. Canberra: UNSW Press.
- Christie, F., & Unsworth, L. (2005). Developing socially responsible language research. En L. Unsworth, *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives* (págs. 1-23). Sidney: Bloomsbury.
- Clemente, M., & Dominguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámides.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para una interpretación constructivista*. México D.F: Mc Graw Hill.

- Downing, A. (1991). La metáfora gramatical de M.A.K. Halliday y su motivación funcional en el texto. *Revista española de lingüística*, 109-124.
- Eggs, S. (1999). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica*. Mexico: Siglo XXI.
- Firacative, O., Ruíz, R., & Parra, A. (2011). *La lectura crítica y la producción textual en grados cuarto y quinto de básica primaria*. Bogotá: Uniminuto.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09\\_03\\_Freeman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf).
- Halliday, & Matthiessen. (2014). *Introduction to functional grammar 4th edition*. Nueva York: Routledge.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 113-135.
- Jaramillo, A., Oliveros, C., Fernández, E., & Díaz, M. (2014). *Estrategias para Fomentar la Lectura Crítica en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado*. Medellín: Corporación Universitaria Adventista.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: meaning beyond the clause*. Londres; New York: Continuum.

Martin, J. R., & Rothery, J. (1993). Grammar: making meaning in writing. En B. Cope, & M. Kalantzis, *The powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (págs. 137-153). Londres: The Falmer Press.

Martinez Lirola, M. (2007). *Aspectos esenciales de la gramática Sistémico Funcional*. Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones.

Mizuno, J. (2000). ¿Qué pasa con los textos escolares? *Zona Próxima*, 56-63.

Moyano, E. I. (2005). Interacción entre el docente y el grupo de alumnos en la negociación de la lectura conjunta. *Actas del II Congreso Internacional de la IADA, CD Rom*. La Plata: UNLP.

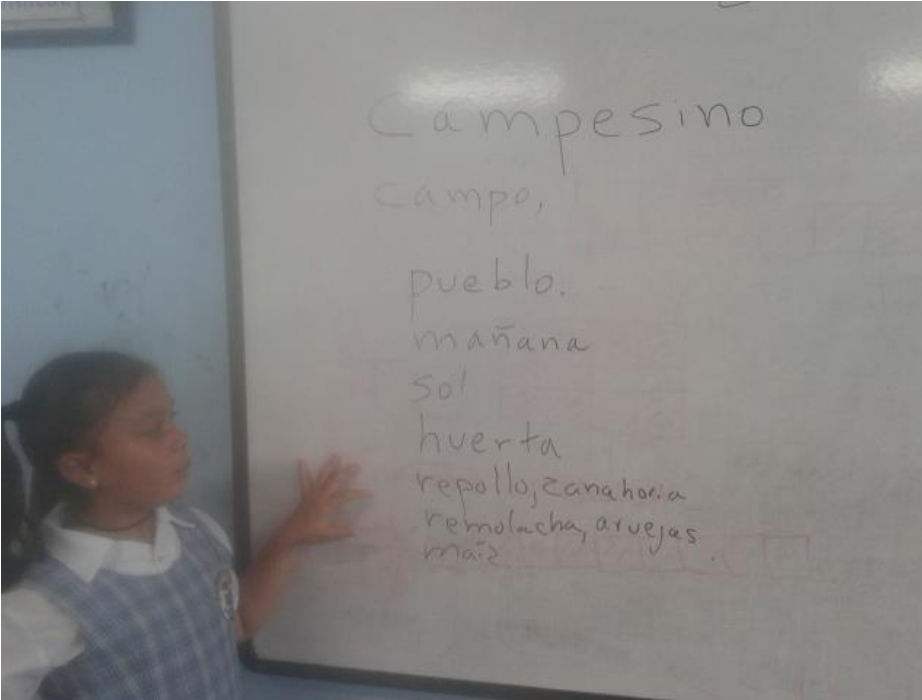
Moyano, E. I. (2011). Deconstrucción y Edición Conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. En *Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Pozo Municio, J. I. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Rose, D. (2008). Reading to learn. En D. Rose, *Reading to learn: Accelerating learning and closing the gap* (pág. Book 1). Sidney: David Rose.

- Rose, D. (2015). Genre, knowledge, and pedagogy in the Sydney School. En & A. Artemeva N, *Trends and traditions in genre studies*. Alberta: Inkshed.
- Rose, D. (2015). New developments in genre-based literacy pedagogy. En C. Mc Arthur, J. Fitzgerald, & S. Graham, *Handbook of Writing Research, 2nd Edition*. (págs. 145 - 171). New York:: Guilford.
- Rose, D., & Acevedo, C. (2006). Closing the gap and accelerating learning in the Middle Years of Schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 14-31.
- Ruano, M. (28 de 11 de 2010). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte España*. Obtenido de Didáctica de la literatura y de la lectura en primaria: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n15-ruano-martin.pdf>
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (2002). Towards an analysis of discourse. En M. Coulthard, *Advances in Spoken Discourse Analysis* (págs. 1-34). Londres y Nueva York: Routledge.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó  
<http://terras.edu.ar/jornadas/79/biblio/79La-ensenanza-de-estrategias.pdf> (Solé, 1998).
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

## 11 Anexos



Anexo 1. Estudiante produciendo su texto primero en forma oral.



Anexo 2. Estudiantes dialogan del tema antes de escribir su texto.



Anexo 3. Estudiantes dialogan del tema antes de escribir su texto.

Los campesinos  
trabaja una vez dos campesinos que se  
llevaban paulo y camila ellos vivían en el  
campo cada día cuando salía el sol ellos  
iba al campo a sembrar maíz, tomate,  
cañahuate, remolacha, repollo, le chusa.  
Había un hombre alto y ojos marrones.  
Había una mujer bajita ojos verde claro.

Anexo 4. Texto de una estudiante.



Los campos  
viven cerca del campo y del  
campestre por la mañana que  
ha salido el sol se bañan la  
puerta Jose y desí Jose cultivo  
la Zahanoria el repollo la  
sunchita la cebolla y el  
maiz y desí ordeña las vacas  
Jose. Es alto con ojos gaticos  
Es grueso tiene la boca larga  
Es un hombre trigueño. desí Es  
una mujer bajito con ojos oscuro  
Tiene el cabello largo y en rubato  
Es una mujer trigueña

Anexo 5. Texto de otra estudiante.