ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

"SANTA ROSA"

PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

"LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS COMO NARRADORAS DIDÁCTICAS DE HISTORIAS TRADICIONALES PARA LA MEJORA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUBLICA DEL CUSCO"

Línea de investigación:

Didáctica en instituciones educativas

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO POR:

Autor(a):

Dalith Huanca Almiron

Alicia Vitorino Meza

Asesor: Mag. Clorinda Pozo Roldan

Código ORCID: 0000-0002-7808-7260

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

Cusco -Perú

2026

Dalith Huanca Almiron Alicia Vitorino Meza

“LAPARTICIPACIÓNDELASFAMILIASCOMONARRADORASDIDÁCTI HISTORIAS TRADICIONALESPARALAMEJORAENLAPRODUCC...

Quick Submit

Quick Submit

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::1:3720880013

Fecha de entrega
23 nov 2026, 4:22 p.m. GMT-5

Fecha de descarga
23 nov 2026, 4:26 p.m. GMT-5

Nombre del archivo
proyecto_20-11_CORREGIDO.pdf_DALITH_-ALICIA_2.pdf

Tamaño del archivo
1.8 MB

54 páginas

14.848 palabras

93.090 caracteres

7% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 8 palabras)

Fuentes principales

7% Fuentes de Internet
2% Publicaciones
2% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

INDICE

I. DATOS GENERALES 6
II. INTRODUCCIÓN 6
2.1 Planteamiento del problema 6
2.1.1 Descripción de la situación problematica. 6
2.1.2 Formulación del problema general de investigación acción 7
2.1.3 Problemas específicos de investigación acción: 7
2.2 Objetivos 7
2.2.1 Objetivo general 7
2.2.2 Objetivos específicos 7
2.3 Justificación 8
2.3.1 Justificación teórica 8
2.3.2 Justificación pedagógica 8
2.3.3 Justificación social 8
2.3.4 Justificación metodológica 8
2. 4 Línea de investigación 9
2.5 Hipótesis de acción 9
2.5.1 Hipótesis general de acción 9
2.5.2 Hipótesis específicas de acción: 9
2.6 Plan de acción 9
2.7. Contexto de la investigación 12
2.8 Delimitación 12
III. MARCO TEÓRICO 14
3.1 Antecedentes de investigación 14
3.1.1 Antecedentes internacionales 14
3.1.2 Antecedentes nacionales 17
3.1.3 Antecedentes locales 18
3.2 Bases teóricas 19
3.2.1 Modelos cognitivos y procesuales de la producción de textos. 19
3.2.2 Naturaleza y complejidad de la escritura en el contexto escolar. 22
3.2.4 Enfoques didácticos de la producción de textos: 24
3.2.5 La teoría de los fondos de conocimiento (FdC) 26
3.2.6. Familia, saberes comunitarios y tradición oral desde la mirada de Rengifo 28
3.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS 29
IV. METODOLOGÍA 31

4.1 Enfoque de investigación 31
4.2 Tipo y diseño de investigación 31
A. Tipo de investigación 31
B. Diseño de investigación 31
4.3 Población y participantes 32
4.3.1 Población 32
4.3.2 Participantes 32
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos 33
4.5 Procedimiento 33
4.6. Técnicas de análisis de datos 34
V. PRESUPUESTO 37
VI. REFERENCIAS 38
VII. ANEXOS 41
7.1 Matriz de consistencia 42
7.2 Tabla de técnicas y recolección de datos. 45
7.3 Instrumentos preliminares 46

I. DATOS GENERALES

1.1 Título: “LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS COMO NARRADORAS DIDÁCTICAS DE HISTORIAS TRADICIONALES PARA LA MEJORA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS EN ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PUBLICA DEL CUSCO”

1.2 Autor(es): Dalith Huanca Almiron - Alicia Vitorino Meza

1.3 Asesor(a) Mag. Clorinda Pozo Roldan

1.4 Institución: ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA

“SANTA ROSA”

1.5 Programa Académico: Educación Primaria

1.6 Línea de investigación: Didáctica en instituciones educativas

1.7 Lugar y año: Cusco 2026

II. INTRODUCCIÓN

2.1 Planteamiento del problema

2.1.1 Descripción de la situación problematica.

En las actividades del área de comunicación con las estudiantes de tercer grado de primaria, se observan dinámicas pedagógicas que limitan la escritura de textos narrativos. La docente orienta la escritura desde un enfoque normativo y mecánico, priorizando la corrección ortográfica e impositiva sobre la creación narrativa, sin modelar el proceso ni conectar la redacción con los saberes previos de los estudiantes.

Frente a esta metodología, los estudiantes reaccionan con desinterés, inseguridad y bloqueos creativos ante la hoja en blanco. Al respecto, Kaufman y Rodríguez (2001) señalan que cuando la escuela reduce la escritura a la simple reproducción de normas ortográficas y ejercicios rígidos, se anula el propósito comunicativo del texto, generando en los estudiantes ansiedad y dependencia de la validación del adulto. En consecuencia, al carecer de motivación y referentes significativos, las niñas recurren a la copia de patrones rígidos, evidenciando escasa autonomía e imaginación.

A esta situación se suma el uso inadecuado de los materiales educativos del aula, los cuales son empleados como cuadernos de ejercicios gramaticales descontextualizados, desaprovechando su potencial como detonantes creativos. Asimismo, concurre la desconexión con las familias, quienes no logran integrarce en el proceso formativo, ignorando el valioso legado de la tradición oral que poseen como portadoras de saberes. Sobre este aspecto, el Ministerio de Educación (2016) destaca que la práctica pedagógica debe articularse con los saberes locales y la participación activa de las

familias, pues la enseñanza pierde sentido cuando se desvincula de la identidad cultural y la comunidad.

Esta conjunción de factores genera una preocupación pedagógica preliminar sobre la enseñanza de la escritura en el aula, haciendo evidente la necesidad de transformar estas prácticas para lograr que las estudiantes redacten historias con sentido, coherencia e identidad.

2.1.2 Formulación del problema general de investigación acción

¿De qué manera se puede mejorar la producción de textos narrativos en las estudiantes del tercer grado de una institución educativa publica de Cusco?

2.1.3 Problemas específicos de investigación acción:

- ✓ ¿Cuál es el estado actual y cuáles son las dificultades iniciales en la producción de textos narrativos en las estudiantes de tercer grado antes de iniciar la intervención pedagógica?
- ✓ ¿Cómo se desarrolla la participación de las familias como narradoras tradicionales para dinamizar la recopilación de historias y la planificación de los relatos?
- ✓ ¿De qué manera la aplicación de procesos de textualización, coevaluación y retroalimentación orienta la elaboración de los borradores de los textos narrativos?
- ✓ ¿Qué evidencias de cambio y evolución se registran en las producciones de las estudiantes a través del seguimiento en el portafolio?
- ✓ ¿Cómo la reflexión crítica sobre la propia práctica docente permite evaluar y optimizar la eficacia global de la intervención pedagógica?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Mejorar la producción de textos narrativos en las estudiantes de tercer grado de una Institución Educativa publica de Cusco mediante la participación de las familias como narradoras de historias tradicionales.

2.2.2 Objetivos específicos

- ✓ Diagnosticar el nivel inicial de producción de textos narrativos en las estudiantes antes de la intervención.
- ✓ Integrar a las familias como narradoras tradicionales para dinamizar la recopilación de historias y la planificación de los relatos.

- ✓ Aplicar procesos y estrategias de textualización, coevaluación y retroalimentación en la elaboración de borradores de los textos narrativos.
- ✓ Monitorear la evolución en la producción de textos narrativos de las estudiantes a través del análisis progresivo de sus evidencias y producciones en el portafolio.
- ✓ Evaluar reflexivamente la eficacia global de la intervención en la competencia de escritura y en la transformación de la práctica pedagógica.

2.3 Justificación

2.3.1 Justificación teórica

Teóricamente, el estudio aporta al debate sobre los enfoques socioculturales de la alfabetización y la composición escrita, su base central sostiene que aprender a escribir no es una práctica mecánica ni abstracta, sino un proceso social profundamente arraigado en el entorno cultural de los estudiantes. La investigación profundiza en la articulación entre la tradición oral familiar (historias tradicionales) y las etapas formales del proceso de escritura aportando referentes empíricos sobre cómo el rescate de la memoria colectiva dinamiza el desarrollo de competencias comunicativas en el nivel primario.

2.3.2 Justificación pedagógica

En el ámbito pedagógico, la investigación se justifica en la imperiosa necesidad de transformar el rol del docente y la dinámica cotidiana del aula. Al deconstruir las prácticas tradicionales caracterizadas por el desinterés y la resistencia ante la hoja en blanco, esta propuesta promueve una mediación didáctica reflexiva, activa y centrada en el estudiante. Su relevancia radica en que replantea la enseñanza de la competencia de escritura, dotándola de un sentido funcional y vivencial que permite superar la apatía creativa y guía de manera efectiva a los estudiantes en la mejora de la coherencia y estructura narrativa de sus textos.

2.3.3 Justificación social

Social y comunitariamente, este proyecto cobra relevancia al estrechar el vínculo entre la escuela y el hogar. La presente investigación demuestra que la familia no debe ser un espectador pasivo, sino un aliado estratégico y un co-educador activo. Al incorporar a los padres, madres y abuelos como narradores didácticos, se revaloriza el capital cultural inmaterial de las comunidades de origen de las estudiantes, fortaleciendo su identidad y la comunicación intergeneracional a través de la preservación escrita de sus saberes tradicionales.

2.3.4 Justificación metodológica

Metodológicamente, se justifica en la aplicación rigurosa del enfoque de Investigación-Acción, estructurado bajo las fases de deconstrucción, reconstrucción y evaluación reflexiva de la práctica docente. El uso de instrumentos coherentes con este paradigma como el diario de campo, la guía de observación, las rúbricas de producción escrita, los talleres participativos y el portafolio pedagógicao ofrece una ruta metodológica replicable para que otros docentes evalúen y transformen críticamente sus propias intervenciones pedagógicas frente a problemas reales del aula.

2. 4 Línea de investigación

Esta investigación se adscribe a la línea institucional de Didáctica en instituciones educativas, esta línea corresponde a la práctica pedagógica, a partir de la reflexión se realiza la investigación acción a partir de la implementación de metodologías activas, estrategias de aprendizaje significativo, ejecución de sesiones de aprendizaje. Permite el análisis de los diferentes enfoques de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares

2.5 Hipótesis de acción

2.5.1 Hipótesis general de acción

"La participación de las familias como narradoras de historias tradicionales mejora la producción de textos narrativos en las estudiantes de tercer grado de una Institución educativa publica de Cusco"

2.5.2 Hipótesis específicas de acción:

- ✓ El análisis crítico del nivel inicial de escritura permitirá visibilizar las limitaciones de mi práctica docente tradicional, sentando las bases para diseñar un plan de mejora.
- ✓ La integración de las familias como narradoras de historias tradicionales generará un entorno motivacional que facilitará la planificación con sentido de los textos.
- ✓ La aplicación sistemática de la textualización, la coevaluación entre pares y la retroalimentación mejorarán la estructura narrativa, la coherencia y la cohesión de las estudiantes.
- ✓ El seguimiento continuo a través del portafolio pedagógico permitirá evidenciar y regular los avances en la apropiación de la competencia escritora.
- ✓ La evaluación reflexiva de la intervención demostrará la efectividad de la propuesta y consolidará la transformación de mi desempeño docente en la mediación de la escritura.

2.6 Plan de acción

Tabla 1

Matriz de plan de acción objetivos específicos, actividades, recursos y evidencias de la Investigación-Acción

Objetivos Específicos de Investigación-Acción	**Actividades**	**Recursos**	**Evidencias**
1. Diagnosticar el nivel inicial de producción de textos narrativos en las estudiantes antes de la intervención.	• Elaboración e implementación de la rúbrica de evaluación diagnóstica de textos narrativos para identificar el nivel inicial de redacción. • Observación participante y registro en el cuaderno de campo sobre el desempeño inicial de las estudiantes y la práctica pedagógica.	• Rúbrica de evaluación diagnóstica, en concordancia con los criterios de MINEDU • Cuaderno de campo (Diario de campo docente). • Pruebas de producción escrita inicial de las estudiantes.	• Instrumentos de evaluación diagnóstica aplicados y sistematizados. • Registros descriptivos en el cuaderno de campo. • Muestra de escritos iniciales de las estudiantes.
2. Integrar a las familias como narradoras tradicionales para dinamizar la recopilación de historias y la planificación de los relatos.	• Taller de sensibilización «Juntos mejoramos los aprendizajes» para presentar la propuesta y firmar compromisos. • Talleres de soporte pedagógico con padres y abuelitos para coordinar la narración oral de historias tradicionales. • Diseño y aplicación de guiones de entrevista para que las estudiantes recopilen los relatos en el hogar.	• Papelotes, plumones y materiales para talleres. • Vestimentas tradicionales, títeres o siluetas. Fichas de compromiso • Grabadoras/audios de apoyo.	• Fichas de talleres y actas/papelógrafos de compromisos firmados por las familias. • Lista de asistencia a los talleres. • Audios, transcripciones y fichas de entrevista completadas por las estudiantes.
3. Aplicar procesos y estrategias de	• Organización de ideas mediante	• Organizadores gráficos de	• Esquemas gráficos de planificación

textualización, coevaluación y retroalimentación en la elaboración de borradores de los textos narrativos.	organizadores gráficos antes de redactar. • Redacción de los primeros borradores de textos narrativos (inicio, nudo y desenlace). • Dinámicas de coevaluación en pares guiadas con listas de cotejo y preguntas orientadoras. • Retroalimentación y revisión docente para la reescritura final de los textos.	planificación. • Hojas de borrador. • Fichas y listas de cotejo de coevaluación entre pares. • Guías de preguntas orientadoras para la revisión.	completados. • Borradores con marcas visibles de revisión entre pares y autocorrección. • Fichas de coevaluación aplicadas entre pares.
4. Monitorear la evolución en la producción de textos narrativos de las estudiantes a través del análisis progresivo de sus evidencias y producciones en el portafolio.	• Organización y actualización continua del portafolio pedagógico de cada estudiante con sus borradores y versiones finales. • Revisión periódica y análisis comparativo del avance escritural individual y grupal.	• Portafolios pedagógicos físicos. • Matriz/ficha de seguimiento continuo de aprendizajes.	• Portafolio de cada estudiante ordenado cronológicamente con sus versiones de borrador y versión final. • Fichas de seguimiento y control de evidencias registradas.
5. Evaluar reflexivamente la eficacia global de la intervención en la competencia de escritura y en la transformación de la práctica pedagógica.	• Aplicación de la rúbrica de evaluación final (de salida) para medir los logros alcanzados en la producción de textos narrativos. • Análisis crítico-reflexivo de los diarios de campo docentes para evaluar	• Rúbrica de evaluación de salida en concordancia con los criterios de MINEDU • Cuaderno de campo (Reflexión final docente).	• Matriz comparativa de resultados (Diagnóstico vs. Salida). • Portafolio colectivo de narraciones publicado y presentado a la comunidad.

	la transformación pedagógica. • Compilación y socialización pública del portafolio colectivo “Historias de nuestras raíces”.	• Portafolio colectivo publicado	• Registro audiovisual/fotográfico de la socialización pública.

Nota. Elaboración propia.

2.7. Contexto de la investigación

La presente investigación-acción se desarrollará en una Institución Educativa Pública del nivel primario ubicada en la ciudad del Cusco en el distrito de San Sebastián. El ámbito espacial específico de intervención correspondió al aula de tercer grado de educación primaria, así como al rincón de lectura destinado a las interacciones pedagógicas y al rescate de la tradición oral.

En el aspecto temporal, el estudio se ejecutará a lo largo de un año lectivo 2026-2027, estructurándose conforme a las fases cíclicas de la espiral de la investigación-acción pedagógica (deconstrucción o diagnóstico de la práctica inicial, planificación y ejecución del plan de acción centrado en la integración de las familias como narradoras de saberes tradicionales, y la evaluación reflexiva de los cambios logrados tanto en la mediación docente como en la producción de textos narrativos de las estudiantes).

2.8 Delimitación

2.8.1 Delimitación espacial: El estudio se desarrollará en la ciudad del Cusco, en una Institución Educativa Pública del nivel primario. El ámbito específico de intervención pedagógica y de observación directa correspondió al aula del tercer grado de primaria.

2.8.2 Delimitación temporal: La investigación se ejecutará a lo largo de un año lectivo entre 2026 y 2027 estructurándose metodológicamente conforme a las fases de la espiral de la investigación-acción: la deconstrucción o diagnóstico de la práctica pedagógica inicial, la planificación y ejecución del plan de acción transformador, y la evaluación reflexiva de los resultados.

2.8.3 Delimitación poblacional:

A) Sujeto de estudio principal: La docente investigadora, quien asume la autorreflexión crítica y la deconstrucción de su propia práctica pedagógica cotidiana.

B) Estudiantes: Un total de 27 estudiantes cursando el tercer grado de educación primaria, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años.

C) Aliados estratégicos: Los padres, madres de familia y abuelos de la comunidad educativa, quienes participan como actores clave y narradores de saberes tradicionales.

2.8.4. Delimitación de categorías

Categoría 1 Producción de Textos Narrativos: Centrado en el desarrollo y mejora de la coherencia, la cohesión, la estructura narrativa y la superación de la apatía hacia la escritura en los textos de las estudiantes.

Categoría 2 Participación Sociofamiliar: Analiza la incorporación activa de las familias como colaboradoras y portadoras de historias tradicionales para dinamizar el proceso de aprendizaje.

Tabla 2

Categorías, subcategorías y descripción en la investigación-Acción

Categorías	Subcategorías	Descripción en la Investigación-Acción
Producción de Textos Narrativos	• Estructura textual (planificación, textualización, revisión y coevaluación)	Desarrollo y mejora de la coherencia, la cohesión y la estructura narrativa en los escritos de las estudiantes.
	• Apropiación y actitud ante la escritura:	Superación de la apatía, el desinterés y la resistencia frente a la redacción, dotando a los textos de un sentido funcional.
3. Participación Sociofamiliar	• Alianza estratégica y sensibilización:	Involucramiento de los padres de familia y superación de la creencia de que la educación formal es exclusiva de la escuela.

• Tradición oral como recurso didáctico:	Incorporación de las familias como "narradores didácticos" y fuentes vivas de saberes e historias tradicionales para dar sentido a la planificación de los textos.

Nota. Elaboración propia basada en el proceso de investigación-acción.

2.8.5 Limitaciones

- ✓ El estudio se circunscribió de manera específica a un solo grupo de estudiantes (27 niñas del tercer grado de educación primaria) de una institución educativa pública de la ciudad del Cusco, por lo que los hallazgos y transformaciones pedagógicas documentadas responden a esta realidad sociocultural particular y no pueden generalizarse de manera directa a otros contextos o niveles educativos.
- ✓ La integración de los padres y abuelos como "narradores didácticos" estuvo condicionada por la disponibilidad horaria y laboral de las familias, lo cual redujo en algunos casos su participación presencial directa en el aula, debiendo canalizarse a través de entrevistas y registros recopilados en casa.
- ✓ Al ser una investigación de carácter crítico-reflexivo donde la docente asume un doble rol como investigadora y actora de la práctica pedagógica, el proceso estuvo expuesto a la subjetividad propia del registro en el diario de campo, requiriendo un rigor constante en la triangulación de evidencias para minimizar sesgos en la deconstrucción y evaluación de la práctica.

III. MARCO TEÓRICO

3.1 Antecedentes de investigación

3.1.1 Antecedentes internacionales

Marthe Villa, L., & Guerrero Rebolledo, C. C. (2019)., en Barranquilla, Colombia, desarrollaron una investigación se desarrolló bajo un paradigma introspectivo-vivencial, con enfoque mixto y diseño de Investigación-Acción-Participación (IAP) en la Institución Educativa Técnico Agropecuaria de Santa Cruz .Ante la problemática de un bajo rendimiento en las habilidades comunicativas y de escritura en la infancia.su investigación se propuso evaluar la tradición oral como recurso pedagógico para mejorar la producción de textos. El trabajo incluyó a un grupo de estudiantes de primaria y a sus madres, empleando instrumentos como bitácoras, entrevistas y pruebas

diagnósticas. La intervención consistió en una secuencia didáctica fundamentada en relatos locales, títeres y acompañamiento en las fases de redacción. Los resultados evidenciaron un progreso notable en la microestructura, macroestructura y superestructura de los textos de los alumnos. Este antecedente resulta muy cercano al presente proyecto debido al uso de la tradición oral y la vinculación familiar, aportando un referente metodológico sobre cómo la memoria colectiva dinamiza el aprendizaje de la escritura.

González López, O. M. (2018), en Boyacá, Colombia, Un estudio publicado en la revista Educación y Ciencia evaluó el impacto de una unidad didáctica basada en la historia local para fortalecer la oralidad y la escritura en estudiantes de primaria de la I.E.T. Enrique Olaya Herrera (Sede Gaunza Abajo, Guateque). Bajo el paradigma sociocrítico, un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación-Acción, el proceso se desarrolló en cuatro fases: diagnóstico inicial, diseño, ejecución y socialización. A través de talleres y salidas de campo, los alumnos entrevistaron a pobladores sobre labores tradicionales (ordeño, amasijos, fique, molienda, cultivo de café) e integraron estos aprendizajes en actividades escritas y orales. Los resultados se difundieron en emisoras comunitarias y en el libro compilatorio Relatos de Gaunza Abajo, con 34 textos estudiantiles. La investigación demostró que el rescate sociocultural incrementa la motivación y la fluidez, coherencia y extensión textual, evidenciando que la oralidad y la memoria viva sirven como puente directo hacia la escritura. Este antecedente aporta evidencia a la presente investigación al validar el uso de relatos locales como insumo para superar dificultades lectoescritoras, orientando el diagnóstico, la recopilación de historias y la evaluación pedagógica. Se diferencia del estudio actual en la población y el modelo educativo, pues aquel atendió a 8 estudiantes de 4.º y 5.º en aula multigrado rural, mientras que este proyecto se aplica a estudiantes de 3.er grado en un contexto urbano.

Flórez Duque, J. H., & Velazco Suárez, L. E. (2017), en Colombia, Un estudio cualitativo bajo la metodología de Investigación-Acción, desarrollado en el Centro Educativo Rural Curpagá (Cácota) con estudiantes de cuarto y quinto ciclo, buscó desarrollar la lectura y la producción escrita mediante la tradición oral. Siguiendo las fases de Kemmis y McTaggart, se inició con un diagnóstico (pretest y encuestas) y se implementó un plan de 15 talleres prácticos basados en mitos, leyendas, coplas, relatos familiares y entrevistas. El seguimiento se realizó con diarios de campo, observación, grabaciones, el Libro Viajero y portafolios. Los resultados del postest mostraron avances significativos: en producción escrita, casi la mitad de los estudiantes manejó adecuadamente la situación comunicativa (48 %) y la estructura de redacción (49 %), reflejando riqueza léxica, coherencia y corrección ortográfica. Los autores concluyeron que la incorporación de la tradición oral es un recurso eficaz que corrige deficiencias lectoescritoras, fortalece la autoestima y preserva la memoria cultural, destacando el rol del docente y la familia como andamiajes clave del aprendizaje colaborativo. Este antecedente aporta un referente metodológico e instrumental aplicable mediante

talleres secuenciales, rúbricas y el uso del portafolio pedagógico. Se diferencia de la presente investigación en su alcance amplio e interdisciplinario (trovas, coplas, periodismo, gastronomía, mitos) con énfasis simultáneo en lectura y escritura en aula multigrado (3.º, 4.º y 5.º). En contraste, este proyecto se delimita específicamente a mejorar la producción de textos narrativos mediante historias tradicionales con participación familiar, dirigido exclusivamente a estudiantes de tercer grado.

Chaves Rojas, I. del S., & Martínez Ordóñez, R. C. (2006). levaron a cabo un estudio con el objetivo principal de establecer de qué manera la tradición oral funciona como base para la producción etnoliteraria en quinto grado de primaria, además de analizar el estado de la oralidad ancestral y proponer alternativas pedagógicas para rescatar el legado histórico y cultural de su comunidad. El trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo e interpretativo, abarcando a estudiantes de quinto grado de la Escuela Integrada de Genoy, junto con padres de familia y docentes. Para la recolección de información aplicaron técnicas como la observación participante, encuestas, entrevistas profundas a sabios locales y el registro de textos escritos. Sus hallazgos son de gran relevancia para la presente investigación ya que indicaron que las historias tradicionales y los saberes compartidos por padres y abuelos especialmente alrededor del fogón estimulan fuertemente la imaginación y la creatividad infantil, reflejándose en la creación de cuentos, mitos, leyendas y coplas. Sin embargo se diferencia ya que constituye un estudio de diagnóstico e interpretación cualitativa ejecutado en el 5.º grado de primaria, mientras que la presente investigación es participativa e interventora que incorpora a las familias directamente dentro del aula como narradoras en 3.er grado de primaria, evaluando la transformación de la práctica pedagógica mediante ciclos de acción y reflexión.

Bolaños Trujillo, N. A., Antury Ávila, D. G., & Anturi, J. (2021), en Caquetá (Colombia), Bolaños Trujillo et al. (2021) desarrollaron una investigación-acción participativa en la I.E.R. El Lobo (Caquetá, Colombia) para implementar estrategias didácticas para el desarollo de la producción de textos narrativos en estudiantes del IV ciclo de primaria multigrado. El diagnóstico inicial mediante entrevistas a docentes y estudiantes evidenció dificultades en microestructura, macroestructura y superestructura. A partir de ello, diseñaron tres fases: preparación (adecuación de espacios, bitácoras textuales, tradición oral, cuadernos viajeros e integración familiar con juegos tradicionales); producción textual (primer borrador libre, talleres de estructuración textual sobre puntuación, segmentación y secuencia narrativa, retroalimentación, reescritura y coevaluación); y evaluación (comprobación de logros, revisión sistemática y divulgación). Tras el análisis, los autores comprobaron que las dinámicas lúdicas impulsaron positivamente el entusiasmo, la agilidad al redactar y el dominio de los momentos del relato (planteamiento, conflicto y cierre). Igualmente, recalcaron la necesidad de conectar el proceso educativo con el entorno cultural, los relatos ancestrales y la intervención activa de los padres, deduciendo que el juego transforma la enseñanza

y ayuda a consolidar escritores hábiles. Este estudio previo cobra importancia al reflejar que las dinámicas reflexivas, lúdicas y participativas conectadas con el ámbito familiar y social potencian la destreza escritora mediante experiencias con sentido. El trabajo se diferencia de esta investigación debido a que su eje central fueron los juegos tradicionales, en tanto que este proyecto posiciona a las familias como protagonistas activos del aprendizaje por medio de cuentos tradicionales en un contexto urbano cusqueño.

3.1.2 Antecedentes nacionales

Morales Ortiz, Y. Y., Pérez Prado, J. L. y Velarde Gonzales, B. N. (2025), en Lima, Perú. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, de nivel aplicado y con un diseño de Investigación-Acción pedagógica participativa en una I.E. EIB de Sarhua (Ayacucho, Perú), con 24 estudiantes de sexto grado, 3 sabios locales y 5 padres de familia. Buscaron implementar estrategias didácticas para desarrollar la escritura en su legua materna aprovechando la tradición oral. En la fase diagnóstica, se aplicó una rúbrica de escritura, entrevistas semiestructuradas a sabios y un grupo focal con padres. Luego, se diseñaron e implementaron 32 sesiones estructuradas en la planificación, textualización y revisión, empleando el binomio fantástico, fanzines y campamentos de relatos, culminando en libros cartoneros (Mi Cartilla de Saberes). Finalmente, se analizaron las producciones finales, donde la rúbrica reflejó una evolución sustancial en claridad, concordancia y vocabulario variado, incorporando términos ancestrales. Se concluyó que la tradición oral constituye una estructura narrativa viva de alto valor pedagógico, donde el encuentro entre estudiantes, sabios y familias transforma la palabra hablada en un insumo clave para la producción escrita y la reafirmación cultural. Este antecedente brinda una sólida base empírica, teórica y metodológica para fundamentar los objetivos del presente estudio, al proporcionar un modelo para diseñar rúbricas diagnósticas, revalorar el diálogo familiar para recopilar relatos y validar las fases del proceso escritural. Se diferencia de la investigación actual en el nivel educativo y el idioma, ya que trabajó con sexto grado y en lengua originaria (quechua), mientras que esta investigaciónse centrará en la producción de textos narrativos en español.

Chura Quispe, E. (2015), en Puno, Perú. realizó una investigación-acción pedagógica en la I.E.P. N.º 70 175 "San Juan Bosco" de Juli (Puno, Perú) con 20 estudiantes de primaria en un entorno rural. El objetivo fue elevar y fortalecer el nivel de producción de textos mediante estrategias metodológicas. El estudio se estructuró en fases propias del enfoque. La información se recolectó mediante diarios de campo, registros de observación y grabaciones. En la fase de reconstrucción, se aplicaron estrategias como "Textos en rompecabezas" para estructurar inicio, nudo y desenlace, tarjetas de secuencia, trabajo colaborativo en pares y canciones en aimara para rescatar saberes previos e identidad cultural. Los resultados obtenidos mostrarón un avance significativo en la producción escrita, utilizando el aimara y el contexto comunitario como puente para expresarse en

castellano, superando prácticas tradicionales como el copiado mecánico. Se concluyó que las didácticas activas y la reflexión docente mejoran la producción textual y transforman la práctica pedagógica. Esté antecedente aporta un modelo metodológico y didáctico cualitativo para desarrollar competencias escritas en contextos interculturales, demostrando el valor del material concreto, recursos visuales y trabajo en pares durante la planificación, redacción, revisión y edición. Se diferencia de la presente investigación en que Chura Quispe centró su propuesta en estrategias conducidas internamente en el aula por el docente, mientras que el presente estudio coloca como núcleo dinamizador a las familias como narradoras de historias tradicionales, integrando directamente el entorno familiar.

3.1.3 Antecedentes locales

Cueva Champi y Florez Loaiza (2025) en Cusco, Perú, desarrollaron una investigación en la I.E.P. Rural N.° 50794 "Javier Heraud" en Taucamarca, Paucartambo, Cusco con 14 estudiantes del V ciclo (5.º y 6.º grado) en un entorno rural bilingüe.La investigación planteó como propósito principal examinar el impacto de la pedagogía andina narrativa en el progreso de la competencia escritora de los alumnos. Con un carácter aplicado y un diseño de corte preexperimental, el proceso comenzó en marzo de 2025 mediante una prueba diagnóstica inicial; esta dejó al descubierto que más del 70% de los escolares mostraban desinterés por escribir debido al desfase existente con su entorno cultural. Luego, se implementó una intervención pedagógica articulada a la pedagogía andina narrativa y se recolectó información mediante observación participativa, entrevistas y análisis textual con rúbricas. Los resultados demostraron que esta estrategia elevó la motivación intrínseca, promovió la participación activa y mejoró la planificación, organización y coherencia en la redacción, demostrando que la tradición oral actúa como vehículo para transmitir conocimientos ancestrales y enriquecer la escritura. Este antecedente respalda de manera directa los propositos de la investigación actual, al utilizar rúbricas para el diagnóstico inicial, sustentar el uso de historias tradicionales como insumo de planificación y validar la guía del proceso escritor con referentes culturales cercanos. Se diferencia en la población y el modelo escolar, pues Cueva Champi y Florez Loaiza trabajaron con el V ciclo en aula multigrado, mientras que esta investigación-acción se aplica específicamente con estudiantes de 3.er grado de primaria e integra a las familias de manera directa.

Ccalta Hancco, I. (2022), en Paruro, Cusco, realizó una Investigación-Acción Pedagógica en la I.E. N.° 50327 de Cusibamba, una escuela rural unidocente bilingüe (quechua-castellano), con 14 estudiantes de primaria. La investigación tuvo como finalidad principal establecer el grado de desarrollo en la redacción de textos anclados en saberes ancestrales frente al cambio climático. Con base en la propuesta metodológica de Restrepo, estructurada en las etapas de deconstrucción, reconstrucción y evaluación, se implementaron un total de 12 sesiones a lo largo de medio año. La estrategia integró salidas de campo para observar Fito indicadores y zoo indicadores como estímulo

para planificar, textualizar borradores y revisar los escritos mediante rúbricas analíticas, diarios de campo y registros fotográficos. El diagnóstico reveló que solo el 36 % alcanzaba el logro esperado. Tras la propuesta, el 64 % logró el nivel esperado, evidenciando avances en los procesos de escritura. Se demostro que las vivencias locales generan intención comunicativa, promueven el hábito de reescritura tras el reposo del texto y que las rúbricas compartidas facilitan la autoevaluación y coevaluación. Se concluyó que los saberes ancestrales mejoran significativamente la producción escrita en sus distintas fases. Este antecedente aporta un referente metodológico clave al ofrecer un modelo de rúbrica validada para el diagnóstico inicial, respaldar el uso de saberes tradicionales en la planificación y validar la reescritura guiada y entre pares. Se diferencia en la población y el tipo textual: Ccalta Hancco investigó en un aula unidocente/multigrado (1.º a 6.º) abordando diversos tipos de texto, mientras que la presente investigación-acción se aplica exclusivamente con estudiantes de 3.er grado de primaria y se focaliza específicamente en textos narrativos.

Llalla Salcedo, S. (2011), en Cusco, Perú. El estudio se ejecutó bajo la metodología de investigación-acción, organizada en fases reflexivas que contemplaron el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación. Su objetivo principal consistió en conectar la redacción de variados tipos de textos con el contexto cultural de los alumnos del tercer grado "A" en la Institución Educativa N.° 56039 de Tinta, Cusco. La etapa diagnóstica puso de manifiesto problemas de coherencia y cohesión, una escritura desordenada que no distinguía tipologías textuales y poca motivación para redactar, un problema arrastrado por dinámicas tradicionales basadas en el dictado y la copia. Igualmente, se detectó la carencia de contenidos culturales locales en la programación curricular y una baja valoración de los saberes comunitaria por parte del profesorado. Como vía de solución, la propuesta introdujo estrategias didácticas orientadas a sumar la vida diaria, el entorno cultural y los conocimientos locales a las clases, asegurando de este modo un puente firme entre la escuela y el hogar. Los hallazgos confirmaron que fusionar la cultura del lugar impulsa favorablemente la creación escrita, brindando a los estudiantes la oportunidad de transmitir sus experiencias, costumbres y pensamientos para consolidar sus habilidades comunicativas. Este referente cobra gran valor porque demuestra que involucrar a los sabios locales y a los padres facilita la recuperación de la tradición oral y los saberes andinos, tomando la cultura como una herramienta pedagógica de cambio. El estudio se diferencia de la presente investigación en que abarcó una gama más amplia de tipos de textos, mientras que este proyecto se centra de manera exclusiva en optimizar la producción de relatos narrativos.

3.2 Bases teóricas

3.2.1 Modelos cognitivos y procesuales de la producción de textos.

Dentro de la evolución de las teorías sobre el proceso de escritura que ha transitado desde los simplistas modelos de traducción "piénsalo-dilo" y los modelos de etapas prescriptivos hasta las concepciones actuales, los modelos cognitivos representan un cambio fundamental de paradigma. Estos modelos abandonan la visión lineal o basada en bloques estáticos para caracterizar la escritura como un sistema complejo, jerárquico, interactivo y recursivo de procesos mentales. El modelo del proceso de composición propuesto por Flower y Hayes (1981) se posiciona como el referente teórico de mayor alcance, impacto y solidez estructural en este campo. Estos autores conciben el acto de redactar como una dinámica orientada a la resolución de problemas, donde quien escribe despliega operaciones estratégicas como inferir, analizar y planificar. A diferencia de los ejercicios que admiten una única respuesta correcta, la producción textual enfrenta al redactor a un escenario complejo y abierto conocido como un "problema mal definido", lo cual demanda administrar de forma constante diversas exigencias y condicionantes. Todo este planteamiento teórico se apoya en tres principios esenciales:

A) Naturaleza procesual y mental: El acto de redactar se compone de una serie de operaciones cognitivas específicas que los autores disponen y ponen en marcha de forma dinámica y adaptativa en cualquier fase del proceso compositivo.

B) Organización jerárquica y recursiva: Los procesos no operan de forma lineal ni aislada; están estrechamente interrelacionados y son recursivos, de modo que la ejecución de una actividad puede desencadenar la necesidad de activar otra en distintos niveles del sistema.

C) Orientación hacia metas: La escritura es una actividad dirigida hacia objetivos. Durante el proceso, los escritores construyen una red jerárquica compuesta por metas globales y submetas parciales que guían y controlan el curso de la composición. Esta capacidad de regenerar y crear nuevas metas a partir de los descubrimientos durante el acto de escribir dota al proceso de alta creatividad, evitando que el autor quede limitado rígidamente por los objetivos iniciales.

Flower y Hayes (1981) explican que el universo del redactor se articula a partir de tres pilares básicos: las operaciones mentales que representan el eje mismo de la escritura, el entorno de la tarea donde se ubica la situación retórica externa que envuelve al autor y el texto que va tomando forma durante el proceso. De igual modo, sostienen que en la memoria a largo plazo se conserva de manera estable el bagaje previo del escritor, abarcando sus saberes sobre la temática, las características del destinatario y los planes de composición ya estructurados. El verdadero desafío radica en lograr evocar estos conocimientos almacenados y ajustarlos a los requerimientos específicos de cada nueva producción escrita.

Para Cassany (2012), escribir es un suceso que se fundamenta en tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar. Sobre todo, enfatiza en un sistema de control llamado “el monitor”, el cual se encarga de regular los momentos en los que se debe trabajar cada proceso básico. La eficacia del

texto final no proviene de seguir una secuencia fija o lineal, sino de la calidad y profundidad con la que se desarrollan interactiva y recursivamente estos procesos mentales.

Para fundamentar metodológicamente el desarrollo de la competencia escrita en el aula, resulta indispensable integrar los aportes de la pedagogía del texto con los modelos de la psicología cognitiva. En este sentido, Anna Camps (2003) caracteriza el trabajo por proyectos desde una perspectiva doble y complementaria: como propuestas de producción de textos con una intención comunicativa real, y como propuestas de aprendizaje con objetivos específicos y explícitos. Lejos de concebir la escritura como una tarea escolar aislada, la producción textual resalta la necesidad de considerar y manifestar de manera clara tanto al receptor como el entorno social y las condiciones de la situación comunicativa al momento de redactar.

Dentro de la fase preparatoria y de realización de los proyectos de escritura propuestos por Camps (2003), el proceso de producción textual no se aborda de forma lineal ni improvisada, sino que se enmarca en un conjunto de operaciones mentales que operan de manera recursiva. Esta dimensión metodológica se articula y refuerza plenamente con los componentes teóricos de Daniel Cassany (2012), quien postula que la composición escrita requiere coordinar tres procesos básicos bajo la supervisión de un monitor interno, en concordancia con Flower y Hayes (1981):

A) La planificación: Implica construir una representación mental y esquemática del texto antes o durante la escritura. Como señala Camps (2003), el trabajo por proyectos potencia esta fase ya que el alumno es el ejecutor de decisiones, realiza esquemas y sobre todo redirecciona toda su composicion a objetivos, evitando que el alumnado se lance a escribir sin un rumbo claro. Cualquier necesidad de comunicación escrita nace de un contexto real en el que el emisor define una audiencia, un tema y un propósito concreto. Para resolver este problema retórico, el escritor acude a la memoria a largo plazo, donde se almacenan los conocimientos lingüísticos, textuales y socioculturales necesarios. Para Cassany (2012), esta fase comprende tres subprocesos interconectados: generar, que propicia la recuperación rápida y fluida de conocimientos e ideas guardadas en la memoria; organizar, para clasificar y jerarquizar la información seleccionada; y formular objetivos, estableciendo metas tanto para el contenido del escrito como para la metodología de trabajo.

B) Textualización o redacción: Consiste en convetir el esquema mental a un discurso verbal redactado y continuo. Este proceso, según Cassany (2012) y Camps (2003), supone una alta carga cognitiva, ya que el redactor debe atender en paralelo múltiples exigencias: la intención comunicativa, la adecuación al destinatario, las normas ortográficas y gramaticales, y las restricciones del formato textual. En términos sencillos, en esta etapa se combinan los códigos lingüísticos y el saber hacer de manera eficaz.

C) La revisión: En el enfoque de los proyectos de escritura, la revisión no se basa en una evaluacion de tipo tradicional punitiva y final, sino un momento formativo esencial que da pie a nuevas

reescrituras y replanificaciones. Apoyándose en la teoría de Cassany (2012), las sucesivas revisiones de los borradores permiten al estudiante contrastar su texto con los objetivos iniciales de aprendizaje, comprender por qué determinadas estructuras no funcionan y evaluar de forma continua su propio proceso de escritura. Para Cassany (2012), la revisión se divide en dos acciones fundamentales: leer, que implica repasar y verificar el avance del borrador, y rehacer, que consiste en modificar y corregir aspectos de fondo o forma que no cumplan con el propósito planificado. Cabe resaltar que la escritura posee un mecanismo de control e interactividad donde el monitor interno regula la alternancia entre la planificación, la redacción y la revisión. Así, la escritura se confirma como un proceso recursivo y no lineal, en el cual el autor puede detener la redacción en cualquier momento para buscar más ideas o corregir un párrafo, ajustando sus estrategias de trabajo según sus hábitos y las demandas de la tarea.

3.2.2 Naturaleza y complejidad de la escritura en el contexto escolar.

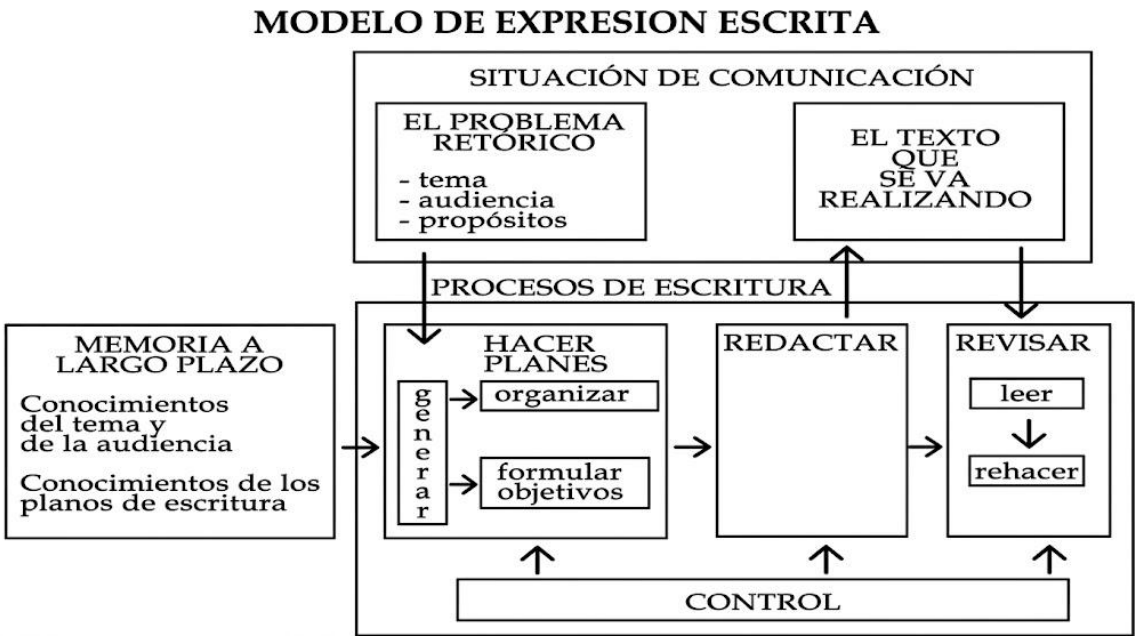
Los estudiantes en cada etapa atraviesan una fase fundamental en la que la escritura deja de ser un ejercicio de codificación alfabética para convertirse en una herramienta de expresión con auténtica intención comunicativa. Desde el enfoque psicolingüístico y sociocultural de Daniel Cassany, la redacción no se concibe como una simple transcripción fonética ni como una técnica neutral, sino como una actividad lingüística orientada a propósitos sociales en la que el significado se construye de manera activa. En este sentido, escribir supera con creces la visión mecanicista que reduce la escritura a la caligrafía, la copia o la discriminación de signos ortográficos aislados. al como sostienen Cassany et al. (2012), trazar grafías o enlazar letras representa únicamente una de las microhabilidades más elementales dentro del amplio y complejo dominio de la composición escrita. Para comprender a fondo esta complejidad, resulta muy valioso integrar los planteamientos cognitivos de Cassany con el enfoque de Anna Camps, autora que utiliza de forma expresa el término de producción de textos. Por un lado, Cassany examina en detalle las operaciones cognitivas internas y el dominio del código escrito; por otro, Camps —desde la pedagogía textual— subraya que redactar constituye una práctica discursiva integral y contextualizada. De acuerdo con Camps (2003), resulta insuficiente limitarse a solicitar a los alumnos que redacten para luego corregir el producto final, puesto que es fundamental considerar tanto la diversidad de saberes involucrados como la complejidad de las operaciones mentales que demanda el acto escritor. Esta articulación de enfoques evidencia una mirada teórica integral: mientras los postulados de Cassany esclarecen los procedimientos mentales del redactor, los aportes de Camps demuestran que la didáctica requiere un proceso de andamiaje en el cual el maestro acompaña la redacción para ceder progresivamente el control de los conocimientos y estrategias necesarias que permiten formar escritores autónomos.

Sin embargo, en la práctica educativa, diversos actores y la sociedad en general mantienen la concepción errónea de que las faltas ortográficas pesan más que aspectos vitales como la cohesión,

la coherencia y la creatividad. Estos prejuicios a menudo se transforman en frustración y desinterés, transmitiendo la idea de que utilizar siempre un lenguaje formal es superior al uso de registros coloquiales o expresivos, lo que termina por limitar la creatividad del alumnado. Para orientar con éxito la composición escrita, la mediación pedagógica debe centrarse en brindar motivación y hacer comprender al estudiante que ambos aspectos son fundamentales; al momento de escribir, el estudiante requiere sentirse motivado para atender tanto la ortografía y los signos gramaticales como la claridad de su idea principal. Las sesiones del área de comunicación deben centrarse en explorar cómo se siente el estudiante al escribir y si realmente comprende los beneficios funcionales de la escritura en un contexto social determinado.

Figura 1

Modelo de expresión escrita de Cassany



Nota. Tomado de Describir el escribir (p. 68), por D. Cassany, 1989, Paidós.

Para lograr una comunicación correcta, la habilidad escritora exige articular dos dimensiones clave: el uso de los procesos de escritura y el dominio del código lingüístico. Como señala Cassany (2012) se puede definir que la competencia escrita es la habilidad de dominar estos dos aspectos. Por un lado, el estudiante requiere dominar los códigos lingüísticos, los cuales abarcan la adecuación (saber usar el registro infantil o formal adecuado para un relato), la coherencia (organizar la secuencia temporal y el hilo temático de la historia) y la cohesión (vincular las oraciones mediante conectores lógicos como "había una vez", "de repente" o "al final"). Por otro lado, el escritor debe dominar el "saber hacer", es decir, las estrategias mentales que activa para transformar sus ideas y

vivencias en un relato escrito estructurado. Al respecto, Cassany (2012) enfatiza que el escritor debe apropiarse de este proceso. La composición escrita se resume así en un proceso dinámico en el cual el escritor combina eficazmente el código lingüístico y las estrategias de redacción.

De acuerdo con Cassany (2012), las principales dificultades en la redacción se originan principalmente en dos dimensiones: por un lado, en la falta de apropiación del código escrito, el cual se reflejada en los errores ortográficos, gramaticales y de cohesión; por otro lado, en la presencia de procesos deficientes de composición, que se manifiestan en la falta de orden al momento de planificar la escritura, ideas poco desarrolladas y problemas para adaptar el mensaje al destinatario. Esta afirmación proporciona una matriz analítica sumamente útil para categorizar el desarrollo escritor de los estudiantes según su dominio del código y de sus estrategias:

En primer lugar, se identifica al escritor competente, quien domina la estructura de un texto para su nivel escolar y aplica estrategias autónomas para planificar, redactar y corregir sus propios textos narrativos. En segundo lugar, se encuentra el escritor bloqueado, un perfil muy recurrente en la educación primaria que reconoce las letras y las reglas gramaticales básicas, pero escribe tal como habla, asume la redacción como un acto directo y único, no elabora borradores y experimenta frustración cuando el texto exige una estructuración lógica compleja. En tercer lugar, el escritor sin código es aquel estudiante con una alta riqueza narrativa oral, que sabe estructurar perfectamente el conflicto y el desenlace de una historia, pero presenta marcadas lagunas en la ortografía, la segmentación o la puntuación al plasmarla en el papel. Por último, se ubica al escritor no iniciado, que muestra dificultades severas tanto en las normas ortográficas básicas del código como en la capacidad de organizar sus ideas para componer un relato inteligible.

Desde la perspectiva de Anna Camps, estos perfiles y sus bloqueos asociados se explican a través de los modelos de procedimiento descritos por Bereiter y Scardamalia. Los escritores inexpertos o bloqueados suelen operar mediante el modelo de "decir el conocimiento" (knowledge telling), limitándose a encadenar frases de manera sucesiva desde la memoria de forma lineal, sin una planificación reflexiva ni una revisión profunda. Por el contrario, los redactores expertos avanzan hacia el enfoque denominado transformación del conocimiento (knowledge transforming), mediante el cual diseñan, estructuran y ajustan sus escritos atendiendo a las intenciones comunicativas y al contexto discursivo.

3.2.4 Enfoques didácticos de la producción de textos:

El acceso a la lengua escrita transforma sustancialmente el estilo cognitivo y la organización de la vida social. En este sentido, Cassany et al. (1994) destacan que alfabetizarse funcionalmente implica desarrollar la autonomía necesaria para desenvolverse con eficacia ante las demandas escritas de la sociedad. Dentro de esta adquisición se identifican cuatro niveles interconectados:

ejecutivo (traducción del código), funcional (uso interpersonal cotidiano), instrumental (acceso a la información) y epistémico (transformación del pensamiento).

Dentro del entorno educativo, la didáctica de la escritura requiere enfocarse principalmente en lograr una comunicación real, promoviendo tanto la comprensión como la creación de textos auténticos que atiendan las verdaderas necesidades de los estudiantes.

La didáctica de la lengua ha evolucionado a través de diversos planteamientos metodológicos. Cassany et al. (1994) clasifican las propuestas de enseñanza de la expresión escrita en cuatro enfoques fundamentales: El enfoque Gramatical que centra su atención en la norma lingüística, la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. Su secuencia didáctica tradicional parte de la explicación de la regla y el ejercicio mecánico hacia la redacción final, evaluando esencialmente la corrección formal del producto. Otras de la propuesta es el eenfoque Funcional ffundamentado en la lingüística textual y en la sociolingüística, pone énfasis en la comunicación y en la diversidad de registros y tipos de texto. El estudiante trabaja con textos reales para utilizarlos como instrumentos comunicativos orientados a objetivos específicos. Por otro lado el enfoque procesal está basado en el proceso de composición o producción escrita, iinfluenciado por la psicología cognitiva, desplaza el foco de atención desde el escrito terminado hacia el alumno y sus operaciones mentales. Enfatiza las fases de planificación (búsqueda de ideas y esquemas), redacción, evaluación y revisión continua, otorgando un rol central al asesoramiento docente durante la elaboración del texto. Y el eenfoque eepistémico que se centra en el contenido, cconcibe la lengua escrita como una herramienta cognitiva superior. Asume que redactar no es solo transmitir información previa, sino un proceso en el que el acto de escribir genera nuevos conocimientos y permite reflexionar y estructurar el pensamiento sobre un tema.

Para llevar a la práctica los enfoques procesal y epistémico, es necesario transformar la dinámica de trabajo en el aula mediante recursos procedimentales activos, tales como el taller de rredacción, que cconstituye la metodología organizativa por excelencia para promover hábitos positivos de trabajo con la lengua escrita. Frente a la clase magistral centrada en conceptos teóricos, el taller es un espacio procedimental donde la escritura se vive como una actividad abierta, creativa y colaborativa.

Así mismo propone la ggestión de borradores y trabajo Procesal, Cassany enfatiza en que al estudiante se le enseña que el texto final es el resultado de etapas sucesivas que incluyen la generación de ideas, la ordenación jerárquica, la textualización y la relectura crítica. En lugar de exigir un escrito perfecto al primer intento, se valora el borrador como un objeto de trabajo modificable.

También prioriza como un acto de suma importancia y base para llegar al producto final la coredacción y ccoevaluación entre Pares, Cassany et al. (1994) destacan la co-redacción como una

técnica en la que el maestro (o un mediador experto) escribe conjuntamente con el estudiante para ejemplificar en tiempo real cómo se gesta el proceso de composición, cómo se resuelven bloqueos y cómo se aplican estrategias de revisión. Asimismo, la corrección debe entenderse como una técnica didáctica voluntaria, variada y participativa, donde la coevaluación entre pares fomenta la cooperación, ayuda a detectar problemas de coherencia o cohesión y desmitifica el error.

3.2.5 La teoría de los fondos de conocimiento (FdC)

3.2.5.1 Desconexión entre las prácticas culturales del hogar y el ámbito escolar

Aunque la institución educativa constituye un pilar fundamental para la formación, resulta evidente que no representa el único espacio en el cual tiene lugar el aprendizaje, pues es importante destacar que los alumnos adquieren conocimientos en diversos entornos. Bajo este enfoque, surgen nuevas discusiones en torno a cómo la escuela y el sistema educativo pueden facilitar el acceso a las redes sociales, herramientas, diálogos e ideas propias de los ámbitos informales, con la finalidad de potenciar el desarrollo integral de los sujetos (Coll, 2010).

Este escenario provoca un marcado desfase o confrontación entre la cultura y la institución escolar, lo cual da pie a reconsiderar la mirada que mantiene la escuela frente al entorno cultural externo. De este modo, el desafío central que enfrenta la escuela radica en identificar espacios formativos que permitan a los estudiantes potenciar sus motivaciones y atender sus requerimientos particulares, asumiendo una corresponsabilidad entre la institución educativa y los demás actores sociales (Coll, 2010).

3.2.5.2 Origen de los fondos de conocimiento (FdC) e identidad

El enfoque (FdC) esta situado en la intersección entre la antropología, la psicología y la pedagogíaa, la teoría del conocimiento se da origen en la década de 1960, con el antropólogo Wollf, quien utiliza el termino para definir al bagaje de conocimientos adquiridos de la comunidad campesina en temas de economía familiar,(Cernadas Ríos, 2023). Posteriormente, investigaciones etnográficas desarrolladas por autores como Luis Moll y Norma González en comunidades fronterizas y marginadas de Tucson (Arizona) desarrollaron este concepto dentro del ámbito educativo, reconociendo a los fondos del conocimiento,como un "capital cultural de los pobres" donde surge la importancia de estor aportes culturales para la adquisición de nuevos conocimientos.

En este sentido, los fondos de conocimiento se conciben como el conjunto de destrezas y saberes acumulados a lo largo de la historia y forjados dentro de cada cultura, los cuales resultan indispensables para el bienestar, el desarrollo personal y el funcionamiento de los hogares (Moll et al., 1992).

Los fondos del conocimento, se plantean como un proyecto que realiza la busqueda de la practicas de cultura de cada estudiante, las integra y valida como parte de aprendizaje, este enfoque se centra en acercar la escuela a la practicas culturales de los estudiantes.

Pero a lo largo de los años los fondos del conociento se ha sido replanteando, como lo realizó Esteban-Guitart (2012a, 2014) quien indica que los fondos de identidad son clave para que cada persona descubra quien es, que recursos posee, los saberes que tiene y tradiciones familiares y comunitarias que poseen, las cuales se transmiten a lo largo del tiempo, (Esteban-Guitart, 2012a).

Para llevar esto al aula, el verdadero desafío como docentes es saber mirar más allá de los libros: implica descubrir, valorar y traer al centro de la clase lo que nuestros estudiantes ya traen consigo sus intereses, vivencias y saberes previos. Cuando logramos entrelazar estos saberes cotidianos con las actividades escolares, ocurre algo transformador: los estudiantes se sienten genuinamente representados, aumenta su motivación y su rendimiento mejora. En el fondo, se trata de tender un puente natural entre lo que viven en casa y lo que aprenden en la escuela, haciendo que su educación tenga sentido y arraigo real.

3.2.5.3 Principios pedagógicos y metodológicos del enfoque.

Desde este enfoque la familia se considera como unagente educativo importante que sirve como anclaje para el desarrollo del conociento y el aprendizaje, pues a pesar de haber sufrido cambios, sigue siendo el primer lugar de aprendizaje donde los estudiantes adquieren practicas socioculturales y el primer espacio de zocialización.En este sentido, la intervención de las escuelas con las familias debe ser una transicion del aislamiento hacia un verdadero protagonismo educativo(Cernadas Ríos, 2023).

La incorporación de la teoría de los fondos del conociento al ámbito educativo requiere transformar la práctica pedagógica e institucional a través de tres pilares fundamentales:

- **Reconfiguración de las relaciones de poder y visitas etnográficas:** Se realiza un cambio de roles, el docente pasa a ser un alumno más, que visita los hogares del estudiantado con un propósito etnográfico para documentar empíricamente las habilidades, competencias y saberes del entorno familiar (Cernadas Ríos, 2023).
- **Contextualización educativa:** Denominada también "enseñanza de contexto", constituye el vínculo integrador entre los nuevos conocimientos formales que imparte la escuela y las vivencias o conocimientos previos derivados del hogar (Cernadas Ríos, 2023).
- **Grupos de estudio y mediación**: Los docentes constituyen comunidades de práctica para actuar como mediadores entre las familias y el currículo escolar, adaptando las experiencias documentadas en unidades didácticas y actividades orientadas al aula (Cernadas Ríos, 2023).

3.2.5.4 Historia oral y los fondos de conociento

La historia oral se comprende como una metodología viva que permite captar cómo las personas experimentan y significan los procesos históricos de su entorno (Collado, 2006). Lejos de ser un simple registro anecdótico, el relato de vida es la herramienta mediante la cual cada sujeto ordena, cuestiona y reconstruye su propia realidad a partir de su fondo de conocimiento.

Dentro del aula la historia oral busca revalorar, las fuentes del identidad y fondos de conociento de familias,de los estudiantes. Dentro de las aulas, esta perspectiva adquiere un profundo sentido humanizador. Al rescatar las voces de la comunidad, se reconoce que la vida cotidiana de las familias es una fuente legítima de saber. Historias a menudo silenciadas como las de agricultores, artesanos, migrantes o sabios de la comunidad poseen un valor pedagógico incalculable para afianzar sentido identidario de los estudiantes. Como señala Brito (2014), son precisamente estos actores quienes encarnan las dinámicas de una sociedad en constante transformación.

Integrar la historia oral en la escuela busca reconstruir el entramado social, económico y cultural que da forma al día a día de las y los estudiantes. El propósito central es comprender las redes comunitarias a través de las cuales circulan los fondos de conocimiento e identidad. En primer el "rreconocimiento del saber local" parte en identificar las vivencias, tradiciones y saberes acumulados por las familias y brindarles un protagonismo ya que no son externos a la escuela, sino su complemento más genuino que aporta un vasto conociento para desarrollar aprendizajes. También los fondos del conocimento circula como un "puente cultural" La historia oral conecta los espacios de aprendizaje no formal (el hogar, la comunidad, las festividades) con el currículo escolar formal, al indagar en los fondos de conociento e identidad se logra entender realmente al estudiante. Y sobre todo se centra en la ttransformación pedagógica ya que cuando el profesor indaga sobre el bagaje histórico de los estudiantes, logra diseñar situaciones de aprendizaje significativas que potencian el progreso académico y fomentan una práctica docente reflexiva y crítica.

3.2.6. Familia, saberes comunitarios y tradición oral desde la mirada de Rengifo

Rengifo (2000) plantea que el aprendizaje en las culturas de raigambre agro céntrica no se reduce a una adquisición conceptual y abstracta propia de la escuela occidental moderna, sino que se vivencia a través de la crianza. Dicha práctica se concibe como un proceso de crianza basado en el afecto y el cuidado mutuo, cuyo énfasis recae en el vínculo dinámico entre la comunidad, la naturaleza y las personas. Dentro de este entorno, los conocimientos se reconstruyen día a día en lugar de transmitirse a través de imposiciones discursivas rígidas. Tal como refiere el autor a partir de vivencias comunitarias, se aprende mediante la experiencia directa: observando, oyendo, ejecutando y entrando en contacto físico con el entorno circundante. De este modo, el traspaso de

saberes entre generaciones articula la dinámica colectiva, otorgando a los mayores y adultos un rol esencial como custodios y renovadores del conocimiento ancestral.

Rengifo (2000) subraya como un eje prioritario la relación entre la memoria y la oralidad tradicional. El autor explica que el legado cultural pasa de una generación a otra mediante relatos, consejas, mitos y narraciones que describen acontecimientos cotidianos o fundacionales del entorno colectivo, vinculándose estrechamente con la naturaleza, como manantiales, montes, fauna y vegetación. La palabra y el hecho están indisolublemente vinculados: Al narrar, se vive lo narrado; la palabra no es una simple representación abstracta, sino que recrea la vida misma. El recuerdo (nayra): A diferencia de las culturas de tiempo lineal donde el pasado se percibe como un lastre, en las culturas orales el recuerdo y las narraciones del pasado actúan como un estímulo dinámico que anima e impulsa las actividades del presente. El ejercicio del ichacho: El autor menciona prácticas como el ichacho el ejercicio del "tal vez, ¿será esto o aquello lo mejor?" como un proceso reflexivo y plural donde se valoran las distintas alternativas para decidir en conjunto y conectar a las nuevas generaciones con la memoria colectiva y los saberes locales.

3.2.5.6 La conversación entre escuela, familia y saber local

Rengifo (2000) reflexiona sobre cómo la escuela tradicional ha operado históricamente imponiendo un conocimiento occidental mecanicista que tiende a minusvalorar o invisibilizar el saber encarnado de la comunidad. Sin embargo, el autor reconoce que las comunidades no rechazan los códigos de la modernidad (como la lectoescritura), sino que buscan integrarlos y "criar" la escuela, exigiendo un diálogo horizontal. Para que exista un verdadero aprendizaje significativo, Rengifo (2000) propone la mediación cultural y el uso de espacios curriculares flexibles como el "tercio curricular" que permitan incorporar la sabiduría de la comunidad y la participación de los mayores dentro de los espacios educativos para generar nuevos aprendizajes.

3.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

- **Coherencia:** Desde la perspectiva de Cassany (2012), esta propiedad textual se refiere a la capacidad de ordenar los contenidos de manera progresiva y lógica en torno a un eje temático principal, vinculándose directamente con la estructuración narrativa tradicional de inicio, nudo y desenlace.

- **Cohesión:** De acuerdo con los planteamientos de Cassany (1989), comprende la red de mecanismos gramaticales, signos de puntuación y conectores temporales que permiten entrelazar las proposiciones para dotar de continuidad y fluidez al relato.

- **Coredacción:** Estrategia pedagógica interactiva descrita por Cassany (1989), en la cual el profesor o un compañero guía experto acompaña de manera conjunta al alumno en la escritura. Su propósito es guiar en tiempo real la toma de decisiones, la superación de bloqueos y la mejora progresiva del escrito.

- **Código lingüístico:** Conjunto de convenciones formales, reglas normativas y recursos léxicos, ortográficos y gramaticales (que incluyen la adecuación, la coherencia y la cohesión) analizados por Cassany (1995) como la base estructural de la lengua escrita.

- **Fondos de conocimiento (FdC):** Conceptualizados originalmente por Moll et al. (1992) para designar el cúmulo de destrezas, saberes y recursos prácticos que las comunidades y los hogares construyen a lo largo de su historia mediante su participación en dinámicas sociales y cotidianas, y los cuales emplean para potenciar su calidad de vida y bienestar.

- **Fondos de identidad (FdI):** Categoría derivada de los aportes de Moll et al. (1992) que alude al proceso mediante el cual el estudiante asume, interioriza y resignifica sus fondos de conocimiento para configurar su autoconcepto, sus principios valóricos y sus referentes culturales tanto dentro como fuera del aula.

- **Historia oral pedagógica:** Metodología de corte cualitativo y comunitario planteada por Cernadas Ríos (2023), enfocada en recuperar testimonios, relatos y leyendas compartidos por los abuelos, padres o sabios de la comunidad para convertirlos en insumos y ejes significativos de aprendizaje.

- **Planificación:** Etapa constitutiva del proceso de escritura estudiada por Camps (1990), en la cual el redactor delinea propósitos comunicativos, organiza ideas, delimita a su audiencia y construye representaciones mentales. Lejos de ser lineal, opera de manera constante a lo largo de toda la composición.

- **Producción de textos narrativos:** Práctica discursiva contextualizada e integral que, según Camps (1990), demanda que el alumno integre el manejo del código escrito con las operaciones cognitivas de la composición para dar forma a un relato dotado de destinatarios reales y propósitos comunicativos genuinos.

- **Sentido Identitario en la expresión escrita:** Dimensión conceptual basada en los modelos de Camps (1990), definida como aquella cualidad del texto redactado por el escolar donde se reflejan costumbres, vivencias, personajes y rasgos culturales de su contexto local y familiar, validando la escritura como un instrumento de afirmación cultural y personal.

- **Textualización (o redacción):** Operación cognitiva central en la composición de textos que, tal como explica Cassany (1989), consiste en materializar el plan mental previo y los esquemas organizativos en un discurso escrito que resulte continuo, verbal y coherente.

- **Revisión:** Momento formativo fundamental dentro de la composición escrita que Cassany (1989) define como un espacio indispensable para la autorregulación, la evaluación y la reescritura del texto.

IV. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo el cual resulta pertinente porque permite comprender, interpretar y transformar la realidad educativa desde la perspectiva y la práctica de los propios actores involucrados, profundizando en los significados, las interacciones sociales y las dinámicas cotidianas del aula. Como señala Caballero Merlo (2025), el enfoque cualitativo posibilita identificar la estructura dinámica de las realidades educativas sin reducirlas a mediciones cuantitativas experimentales. En concordancia con la naturaleza del estudio, no se busca generalizar estadísticas, sino indagar en profundidad las causas de una problemática pedagógica concreta, analizando el contexto sociocultural, la vivencia de las estudiantes y la intervención reflexiva de la docente investigadora.

4.2 Tipo y diseño de investigación

A. Tipo de investigación

El estudio corresponde a una investigación aplicada de tipo investigación-acción (IA), específicamente orientada hacia la Investigación-Acción Pedagógica y sistematización. De acuerdo con Elliott (2001), esta modalidad metodológica vincula de manera directa la reflexión teórica con la intervención práctica en el aula. Permite que el docente asuma un rol crítico y transformador de su propio quehacer diario, superando las dificultades de enseñanza a través de la revisión sistemática de su intervención pedagógica.

B. Diseño de investigación

El diseño metodológico se estructura bajo el espiral de ciclos de la investigación-acción (Kemmis & McTaggart, adaptados por Bancayán-Oré & Vega-Denegri, 2021). Este proceso es flexible, dinámico y cíclico, y se despliega en cuatro fases interconectadas que guiarán el desarrollo de la intervención:

- **Fase de deconstrucción (diagnóstico):** Consiste en el análisis crítico y la revisión sistemática de la práctica pedagógica inicial de la docente. Implica examinar las limitaciones de la enseñanza tradicional de la escritura en el aula, identificar los factores que generan resistencia en las estudiantes ante la hoja en blanco, y registrar las evidencias mediante diarios de campo y observaciones diagnósticas.

- **Fase de planificación (diseño del plan de acción):** A partir de los hallazgos de la deconstrucción, se diseña una hoja de ruta orientada a resolver el problema identificado, materializada en la hipótesis de acción: "La participación de las familias como narradoras de historias tradicionales mejora la producción de textos narrativos en las estudiantes de tercer grado".

- **Fase de acción (Implementación):** Corresponde a implementación de la propuesta pedagógica estructurada en talleres prácticos basados en la tradición oral (mitos, leyendas, relatos familiares y entrevistas a adultos mayores), articulando la escucha activa con las fases del proceso de escritura.

- **Fase de evaluación reflexiva (Reflexión y Reajuste):** Es la etapa donde se analizan los resultados y las transformaciones logradas tanto en el desempeño docente como en las producciones escritas finales de las estudiantes, evaluando el impacto de la intervención.

4.3 Población y participantes

4.3.1 Población

En el marco de la investigación-acción pedagógica, la selección de los participantes no responde a un muestreo estadístico probabilístico, sino a un muestreo intencional o de conveniencia, dado que el estudio se centra en transformar una problemática real dentro del propio escenario de trabajo de la docente investigadora. De acuerdo con Martínez Miguélez (2020) y los criterios de la investigación cualitativa en educación, los participantes son actores clave que intervienen de manera directa y dinámica en el proceso de deconstrucción e intervención.

4.3.2 Participantes

Los participantes de la presente investigación se dividen en tres grupos fundamentales:

4.3.2.1 La docente investigadora (Sujeto de autorreflexión): Es la investigadora principal y responsable de llevar a cabo la intervención pedagógica. Asume un rol activo de reflexión crítica sobre su propio quehacer diario, deconstruyendo las prácticas tradicionales de enseñanza y rediseñando su mediación en el aula.

4.3.2.2 Las estudiantes: La población y grupo de estudio está conformada por 27 estudiantes matriculados en el tercer grado de primaria entre los 8 y 9 años, de una Institución Educativa Pública de la ciudad del Cusco,Fueron seleccionadas porque en este grupo se evidenció el problema central de investigación: dificultades significativas en la producción de textos narrativos y apatía o resistencia frente a la escritura debido a la descontextualización de los aprendizajes.

4.3.2.3 Las familias: Un grupo activo de 27 padres, madres de familia y abuelos, procedentes de diversas localidades y provincias de la región Cusco. Participan como coeducadores y narradores didácticos de la tradición oral. Su incorporación es vital porque aportan el capital cultural inmaterial (mitos, leyendas y relatos familiares) que sirve como puente motivacional para que las estudiantes superen la orfandad narrativa y otorguen un sentido identitario a sus producciones escritas.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En concordancia con el enfoque cualitativo y la naturaleza de la investigación, la recolección de datos se llevará a cabo mediante la triangulación de fuentes, permitiendo registrar tanto la evolución de la práctica docente como el progreso escritural de las estudiantes.

4.4.1 Técnica de la observación participante:

Instrumento: El cuaderno de campo se utilizó para documentar el día a día en el aula, las tensiones frente a la escritura y las reflexiones críticas de la docente investigadora.

4.4.2 Técnica del análisis de producciones y procesos: Instrumento: Rúbricas de evaluación diagnóstica (MINEDU) y de salida. Permitieron medir la evolución de la redacción de textos, la coherencia y la cohesión textual.

4.4.3 Técnica de la entrevista y talleres participativos: Instrumento: Guiones de entrevista familiar y registros de participación en los talleres de rescate de saberes orales.

4.5 Procedimiento

El desarrollo metodológico se estructuró en función de las fases cíclicas de la investigación-acción:

- **Fase de ddiagnóstico / deconstrucción:** Se aplicó una evaluación diagnóstica inicial (MINEDU) y registros de observación para identificar las limitaciones en el dominio de los procesos didácticos y la apatía de las estudiantes.

- **Fase de planificación:** Se diseñó el plan de acción enfocado en integrar a las familias como narradoras de historias tradicionales.

- **Fase de acción (intervención):** Se ejecutaron talleres participativos con los padres y abuelos en el aula, articulando la escucha activa de relatos con las fases del proceso de escritura (planificación, textualización, revisión y coevaluación).

- **Fase de evaluación reflexiva:** Se compararon los resultados del proceso mediante el análisis sistemático de portafolios y la rúbrica final (MINEDU) para evaluar las transformaciones logradas.

4.6. Técnicas de análisis de datos

Para procesar la información de naturaleza cualitativa, se aplicó el análisis de contenido y categorización inductiva-deductiva:

- **Reducción de datos:** Organización sistemática de las notas del diario de campo, transcripciones de talleres y los borradores de los estudiantes contenidos en sus portafolios.

- **Triangulación:** Contrastación de las evidencias obtenidas desde la perspectiva de la docente (diario de campo), de las producciones de las niñas (rúbricas) y de la voz de las familias (registros de talleres) para garantizar la validez del estudio.

- **Interpretación crítica:** Reflexión profunda orientada a valorar el proceso de cambio de la práctica pedagógica y el impacto de la tradición oral en la mejora de la competencia escritora.

I.V TABLA DE POR MESES CON FASES

N.°	FASES Y ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
I	FASE I: DIAGNÓSTICO Y PROBLEMATIZACIÓN										
1	➢ Revisión bibliográfica y consolidación del marco teórico. ➢ Aplicación de la evaluación diagnóstica de escritura (MINEDU) ➢ Sistematización de evidencias diagnósticas y registro en el diario de campo.	X	X								
II	FASE II: SENSIBILIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN CON FAMILIAS										
2.1	➢ Ejecución del Taller de Sensibilización «Juntos mejoramos los aprendizajes» y dinámica *"Casita y globo"*. ➢ Firma de padrón de compromisos familiares como aliados pedagógicos ➢ Elaboración consensuada del Planificador / Cronograma de narraciones por familias.			X							
III	FASE III: CAPACITACIÓN Y EJECUCIÓN DE INTERVENCIÓN (Reconstrucción)										
3.1	➢ Talleres de soporte didáctico y ensayos con padres (modulación de voz, títeres, vestimentas). ➢ Inmersión oral en la hora del Plan Lector: Participación de familias como *Narradores Didácticos*. ➢ Aplicación de entrevistas profundas y guiones de indagación por parte de las estudiantes. ➢ Desarrollo de sesiones de aprendizaje: Planificación reflexiva (organizadores gráficos).			X	X	X	X	X			

N.°	FASES Y ACTIVIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
	➢ Textualización y elaboración de primeros y segundos borradores y procesos de coevaluación entre pares, revisión reflexiva y heteroevaluación docente.										
IV	FASE IV: EVALUACIÓN Y MONITOREO DE EVIDENCIAS										
4.1	➢ Organización y análisis progresivo del pportafolio pedagógico “Historias de nuestras raíces”. ➢ Evaluación de salida / postest mediante la Rúbrica Analítica de producción escrita (MINEDU) ➢ Socialización pública del portafolio en la comunidad educativa.					X	X	X	X		
V	FASE V: COMPILACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y DIFUSIÓN (Evaluación reflexiva)										
5.1	➢ Edición, diagramación e ilustración del Libro/Portafolio Colectivo final. ➢ Triangulación de datos (Diarios de campo, entrevistas y rúbricas de producción escrita). ➢ Redacción del informe final de tesis y sustentación de resultados.								X	X	X

V. PRESUPUESTO

RUBRO / CLASIFICADOR	DESCRIPCIÓN DE BIENES O SERVICIOS	CANTIDAD / UNIDAD	COSTO UNITARIO (S/.)	COSTO TOTAL (S/.)
1. Materiales Didácticos de Escritura y Aula	Fotocopias de bitácoras de escritura	30 unidades	0.20	150.00
	Archivadores para portafolios de evidencias («Historias de nuestras raíces»)	30 unidades	8.00	240.00
	Plumones, colores, crayolas y pintura para ilustraciones	5 estuches / paquetes	25.00	125.00
	Papelógrafos, cartulinas, corrospum y cintas para talleres de sensibilización	1 paquete global	80.00	80.00
	Impresión de fichas de planificación, esquemas gráficos y rúbricas	fotocopias	0.20	150.00
Subtotal Materiales Didácticos				**S/. 745.00**
2. Recursos para Narración Oral y Soporte Familiar	Materiales para títeres y siluetas (telas, paletas, fieltro)	1 kit	120.00	120.00
	Globos y rompecabezas para la dinámica «Casita y globo» (taller de familias)	1 kit de dinámicas	35.00	35.00
Subtotal Materiales Didácticos				**S/. 260.00**
3. Publicación y Difusión de Productos Finales	Fotocopias e impresiones de guiones de entrevistas y diarios de campo	300 hojas	0.20	60.00
4. Servicios y Trabajo de Campo Técnico	Imprevistos o contingencias durante la aplicación (5% aprox.)	Global	110.00	110.00
SUB TOTAL	I			**170.00**
PRESUPUESTO TOTAL GENERAL				**S/. 1175**

VI. REFERENCIAS

Bolaños Trujillo, N. A., Antury Ávila, D. G., & Anturi, J. (2021). *Estrategias para la producción de textos narrativos* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria del Caribe]. Repositorio Institucional CECAR. https://repositorio.cecar.edu.co/entities/publication/a589bf32-a672-4683-8686-09bf41ce1e16

Caballero Merlo, J. N. (2025). *Metodología de la investigación desde un enfoque cualitativo, resultados y experiencias.* UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria, 9(2), 16–26. https://revistas.unesum.edu.ec/index.php/unesumciencias/article/view/935

Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Editorial Graó https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3989

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir* (P. Comas, Trad.). Paidós. https://es.scribd.com/doc/312948507/132506246-Describir-El-Escribir-Daniel-Cassany-1-pdf

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura.* Anagrama. https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1ar%20lengua.pdf

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua.* Editorial Graó. https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1ar%20lengua.pdf

Ccalta Hancco, I. (2022). *Producción de textos basados en conocimientos ancestrales en cambio climático en estudiantes de la Institución Educativa N.° 50327 de Cusibamba-Paruro 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco] https://repositorio.unsaac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12918/7121/253T20220492_TC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cernadas Ríos, F. X. (2023). *[Reseña del libro Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*, por M. Á. Santos Rego, M. Lorenzo Moledo y G. Míguez Salina]. Perfiles Educativos, 45(182), 218-223. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61267 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982023000400218

Chaves Rojas, I. del S., & Martínez Ordóñez, R. C. (2006). *La tradición oral como fuente de la producción etnoliteraria en el grado quinto de la Escuela Integrada, sede de la Institución Francisco de la Villota del Corregimiento de Genoy – Municipio de Pasto* [Tesis de especialización, Universidad de Nariño]. Repositorio Institucional Universidad de Nariño.

Chura Quispe, E. (2013). *Mejoramiento del nivel de producción de textos mediante la construcción de materiales educativos en el área de comunicación de los niños y niñas del cuarto grado de la IEP N.° 70175 "San Juan Bosco" de Juli* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional del Altiplano] https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/index.php/Record/RNAP_ee728115fdf7c72155769ae9529fefd4/Details

Cueva Champi, S., & Florez Loaiza, C. A. (2025). *Aplicación de la pedagogía andina narrativa en la producción de textos en estudiantes del V ciclo primaria de Taucamarca, 2025 [*Trabajo de investigación de bachillerato, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa].

Elliott, J. (2001). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (P. Manzano, trad.; 4.ª reimpr.). Ediciones Morata. https://drive.google.com/file/d/1fTQ-heo3ocjrOhjFvqxuQewKia9pcUf8/view

Flórez Duque, J. H., & Velazco Suárez, L. E. (2017). *La tradición oral como estrategia pedagógica para desarrollar la lectura y escritura en los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado, del CER Curpagá del municipio de Cácota* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. unab.edu.com https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/items/3d34531f-5dc2-4bce-b0ac-042e0a89d0cc

Gil Escudero, G., y Santana Rosales, B. (1985). *Los modelos del proceso de la escritura*. Estudios de Psicología, 19-20, 87-101. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916

González López, O. M. (2018). *Unidad didáctica para promover oralidad y escritura desde la historia local. Educación y Ciencia,* (21), 119–132. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e9402

Llalla Salcedo, S. (2011). *Produciendo textos escritos, a partir de la cultura local, con niñas y niños del tercer grado de educación primaria en la Institución Educativa 56039 de Tinta (Canchis, Cusco)*. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. https://tarea.org.pe/old/digitalizaciones/produciendo-textos-escritos-a-partir-de-la-cultura-local-con-ninas-y-ninos-del-tercer-grado-de-educacion-primaria-en-la-institucion-educativa-56039-de-tinta-canchis-cusco/

Marthe Villa, E., & Guerrero Rebolledo, C. C. (2019). *La tradición oral como una alternativa para fortalecer la producción textual en estudiantes de tercero de primaria* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional CUC. cuc.edu.co https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/2fe484bd-7daa-4e0a-ac6b-5f1bad157953

Martínez Miguélez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual).* Revista de Investigación en Psicología, 9(1), 123-146. **https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247**

Morales Ortiz, Y. Y., Perez Prado, J. L., & Velarde Gonzales, B. N. (2025). *Tradición oral para fortalecer la escritura creativa en lengua originaria en el sexto grado, en una I.E. de Victor Fajardo* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.

Rengifo Vásquez, G. (2003). *La enseñanza es estar contento: Educación y Afirmación Cultural Andina. PRATEC* (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas) https://www.pratec.org/wpress/pdfs-pratec/LaEnseanzaestarcontento.pdf

Santos Rego, M. Á., Lorenzo Moledo, M., y Míguez Salina, G. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes. Narcea.* Cita en el texto (parentética): (Santos Rego et al., 2022)Cita en el texto (narrativa): Santos Rego et al. (2022) https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=853052

VII. ANEXOS

7.1 Matriz de consistencia

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Ítems / Indicadores	Técnicas / Instrumentos	Informantes	Diseño
1. Diagnosticar el nivel inicial de producción de textos narrativos en las estudiantes antes de la intervención.	Producción de textos narrativos / Práctica pedagógica inicial.	• Estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace). • Coherencia y cohesión textual. • Dominio inicial de procesos didácticos. • Actitud y resistencia frente a la escritura.	• ¿Cuál es el nivel de logro de las estudiantes en la planificación, textualización y estructura narrativa antes de la intervención? • ¿Cuáles son las limitaciones en la mediación pedagógica inicial del proceso de escritura?	Técnicas: • Evaluación diagnóstica (MINEDU) Observación participante Instrumentos: • Rúbrica de evaluación diagnóstica (MINEDU) • Guía de observación / Diario de campo	• 27 estudiantes del 3.er grado de primaria • Docente investigadora	Investigación-Acción Pedagógica (Fase de Deconstrucción / Diagnóstico)

2. Integrar a las familias como narradoras tradicionales para dinamizar la recopilación de historias y la planificación de los relatos.	Participación sociofamiliar / Planificación escritural.	• Sensibilización y rol de las familias como narradoras. • Recuperación de saberes ancestrales y relatos provinciales. • Planificación motivada del texto narrativo.	• ¿Cómo se organizan e involucran las familias en la narración de historias tradicionales? • ¿De qué manera la escucha activa de los relatos familiares sirve de base para la planificación de las historias?	Técnicas: • Observación de talleres • Entrevista Instrumentos: • Lista de asistencia de participación familiar • Guion de entrevista estudiante-familia	• Padres, madres y abuelos de la comunidad • Estudiantes del 3.er grado • Docente investigadora	Investigación-Acción Pedagógica (Fase de Planificación / Reconstrucción - Talleres)
3. Aplicar procesos y estrategias de textualización, coevaluación y retroalimentación en laelaboración de borradores de los textos narrativos.	Procesos didácticos de la escritura / Mediación pedagógica.	• Textualización de borradores. • Coevaluación y revisión entre pares. • Retroalimentación y reescritura consciente.	• ¿Cómo redactan las estudiantes los borradores incorporando la riqueza del relato oral? • ¿Cómo interviene la coevaluación y retroalimentación en la mejora de la coherencia y cohesión?	Técnicas: • Análisis de la producción escrita • Evaluación formativa y de proceso Instrumentos: • Listas de cotejo de coevaluación entre pares • Fichas de retroalimentación didáctica	• Estudiantes del 3.er grado • Docente investigadora	Investigación-Acción Pedagógica (Fase de Acción / Ejecución de la propuesta)

4. Monitorear la evolución en la producción de textos narrativos de las estudiantes a través del análisis progresivo de sus evidencias y producciones en el portafolio.	Seguimiento del aprendizaje / Evaluación del proceso escritural.	• Progresión en la calidad de los borradores a versiones finales. • Uso de conectores, signos de puntuación y vocabulario. • Apropiación del portafolio como herramienta de autorregulación.	• ¿Qué avances progresivos se observan en las producciones escritas acumuladas en el portafolio? • ¿Cómo evoluciona la autonomía y el sentido de propósito en la redacción?	Técnicas: • Análisis documental / Seguimiento de evidencias Instrumentos: • Portafolio pedagógico de evidencias • Matriz de seguimiento y análisis de progreso	• Estudiantes del 3.er grado • Docente investigadora	Investigación-Acción Pedagógica (Fase de Acción y Seguimiento)
5. Evaluar reflexivamente la eficacia global de la intervención en la competencia de escritura y en la transformación de la práctica pedagógica.	Reflexión crítica / Transformación docente y logros de aprendizaje.	• Logro final de la competencia escritural. • Transformación del rol docente e integración de los procesos didácticos. • Consolidación del vínculo escuela-familia-comunidad.	• ¿Cuáles son los cambios cualitativos finales en la producción escrita de las estudiantes tras la intervención? • ¿De qué manera se transformó la práctica pedagógica docente respecto al estado inicial?	Técnicas: • Evaluación de salida • Autorreflexión crítica docente Instrumentos: • Rúbrica de evaluación final de textos narrativos en concordancia con los criterios de MINEDU • Cuaderno de campo (Reflexión pedagógica final)	• Docente investigadora • Estudiantes del 3.er grado	Investigación-Acción Pedagógica (Fase de Evaluación Reflexiva / Reconsideración)

7.2 Tabla de técnicas y recolección de datos.

Fases de la Investigación-Acción	Categorías de Estudio	Técnicas de Recolección	Instrumentos de Investigación	Informantes / Fuentes
1. Diagnóstico / Deconstrucción	Práctica Pedagógica Docente y Producción de Textos	Observación Participante y Evaluación Diagnóstica	• Cuaderno de campo (Diario docente) • Rúbrica diagnóstica (MINEDU)	Docente investigadora y estudiantes de 3.° grado
2. Planificación y Acción	Participación Sociofamiliar y Mediación Didáctica	Talleres Participativos y Observación de Talleres	• Guiones de entrevista familiar • Listas de cotejo de participación	Padres, madres, abuelos y docente
3. Ejecución y Seguimiento	Procesos Didácticos de la Escritura	Análisis de Procesos y Producción Escrita	• Portafolios pedagógicos • Fichas de coevaluación en pares	Estudiantes de 3.° grado
4. Evaluación Reflexiva	Transformación Docente y Progreso Escritural	Análisis de Resultados y Reflexión Crítica	• Rúbrica de evaluación de salida • Cuaderno de campo (Reflexión final)	Docente investigadora y producciones finales

7.3 Instrumentos preliminares

PROYECTO DE APRENDIZAJE

"Familias que enseñan: Escribiendo historias de nuestras raíces"



Situación significativa

En muchas familias de nuestra aula habita un tesoro inmaterial y una cultura viva que rara vez cruza las puertas de la escuela: los relatos, cuentos y leyendas tradicionales que los padres y abuelos guardan en su memoria y tradición oral. Al mismo tiempo, las estudiantes de tercer grado del Colegio "Virgen de Fátima" necesitan reconectarse con su identidad cultural y superar la escritura instrumental, desarrollando la competencia escribe diversos textos, al transformar la palabra hablada de sus hogares en producciones escritas reflexivas y con valor identitario.

Este proyecto propone abrir el aula a las familias como aliadas pedagógicas y narradoras didácticas: al inicio de clases, durante treinta minutos, los familiares visitarán a las niñas para compartir de manera vivencial los cuentos, mitos y leyendas de sus comunidades de origen. Esta experiencia permitirá que la escuela y el hogar se unan en un espacio de aprendizaje significativo, sirviendo como insumo real para que las estudiantes de tercer grado planifiquen y redacten sus propios textos narrativos con sentido, cohesión y orgullo identitario

¿Cómo convertimos los cuentos, mitos y leyendas de nuestros hogares en hermosos textos escritos para que toda la escuela conozca nuestras raíces?

Producto(s)

PRODUCTO PRINCIPAL:
Portafolio Colectivo e Ilustrado "Historias de nuestras raíces"
PRODUCTOS DE PROCESO:
Ficha o Cuaderno de Bitácora de la "Investigadora de Raíces"
Esquemas de Planificación Reflexiva
Carpeta de Borradores con Marcas de Revisión
Planificador / Cronograma Consensuado de Visitas:

Durante la aplicacion se realiza la selección de competencias, estándares, capacidades y evidencias de aprendizaje.

Cronograma de visitas familiares

Semana	Fecha	Familias	Tema sugerido
Semana 1	Lunes	Nombre:	

Sesión de aprendizaje tipo (se repite cada día de visita)

Título: "Aprendemos de nuestras familias"

MOMENTOS	ESTRATEGIAS / ACTIVIDADES	TIEMPO
INICIO	Acondicionamiento del Espacio e Inmersión: Las estudiantes se trasladan al rincón de lectura y se acomodan en los cojines y alfombras formando un semicírculo acogedor. Se revisan y establecen de manera colaborativa los acuerdos de convivencia para la escucha activa: mantener la mirada atenta, guardar silencio respetuoso durante el relato y levantar la mano al finalizar para formular preguntas]. Activación de Expectativas y Encuadre: Se idica el propósito de aprendizaje: Hoy recibiremos la visita de la familia de nuestra compañera, quienes vienen como narradores didácticos a regalarnos una historia de sus raíces. Nuestra misión será actuar como investigadoras para escuchar con el corazón, preguntar los detalles y planificar nuestro primer borrador. Para despertar el asombro, se plantean preguntas motivadoras: "¿Qué misterios o recuerdos creen que nos trae la familia invitada hoy? ¿Por qué la palabra de nuestros padres y abuelitos es un tesoro para nuestra aula?".	10 MIN
DESARROLLO	A) La Vivencia Narrativa: Ppresentación de los Narradores: La docente invita al familiar (padre, madre o abuelo) a tomar asiento en el centro del rincón de lectura Relato Tradicional: El familiar narra un mito, leyenda o cuento de su comunidad de origen, apoyándose en recursos vivenciales como vestimenta típica, láminas, objetos reales o siluetas. Escucha Atenta: Las niñas permanecen en atenta escucha activa, disfrutando de los matices de voz y los recursos gestuales de las narradoras. B) La Entrevista de Indagación Profunda ("Investigadoras de sus Raíces) Paso al Rol Investigador: Concluido el relato, las niñas asumen su rol de investigadores de sus raíces.	40 MIN

<table>
<tr>
<td></td>
<td>
Formulación de Preguntas Abiertas: Las estudiantes interrogan con amabilidad a la familia para extraer elementos clave

*¿En qué lugar exacto de su tierra ocurrió esta historia?

*¿Quiénes eran los personajes principales y cómo vestían o actuaban?

*¿Cuál fue el problema o misterio más grande (el nudo) que enfrentaron?

*¿Qué enseñanza o recuerdo especial nos deja esta historia familiar?

Análisis Dialógico del Texto: La docente realiza una mediación para reconocer la estructura escuchada: ¿Cómo inició esta historia? ¿Cuál fue el momento de mayor emoción? ¿Cómo terminó?

C) Planificación Reflexiva del Texto Narrativo

Transición a la Escritura: La docente guía a las niñas a sus carpetas para trasladar la oralidad viva al papel.

Uso del Esquema de Planificación: Cada estudiante completa de manera individual su Esquema de Planificación Reflexiva para definir el rumbo de su escrito:
<table>
<tr><td>¿Qué escribe?</td><td>¿Para qué escribe?</td><td>¿Quiénes leerán mi texto?</td><td>¿Qué recursos utilizaré?</td></tr>
<tr><td>La leyenda/cuento narrado por la familia de mi compañera.</td><td>Para perpetuar las raíces familiares y publicar nuestro libro del aula.</td><td>Mis compañeras, profesora, padres y la comunidad del colegio.</td><td>Conectores de secuencia, adjetivos, palabras locales y dibujo.</td></tr>
</table>
D) Textualización y Primer Borrador

Redacción del Borrador: Las estudiantes inician la escritura del primer borrador de la historia, cuidando la secuencia narrativa (Había una vez... Entonces... Finalmente...) e incorporando expresiones locales.

Acompañamiento y Preguntas de Autorregulación: La docente recorre los lugares realizando un andamiaje individual mediante preguntas orientadoras:

*¿La forma en que estás organizando tu inicio es clara para el lector?

*¿Qué palabras o detalles que contó el papá/mamá nos ayudarán a que la historia se sienta viva?

Realizamos la revisión entre pares aplicando la coevaluación, para luego redactar la versión final.
</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>CIERRE</td>
<td>
Soporte en la Bitácora del Proyecto: Las niñas completan de forma individual su ficha de bitácora diaria

¿Qué aprendí hoy de la familia que nos visitó?

¿Qué emoción me generó escuchar su historia?

¿Qué compromiso asumo para cuidar la memoria de nuestra familia?
</td>
<td>15 MIN</td>
</tr>
</table>

	Reconocimiento Público al Narrador: La clase entera brinda un aplauso de agradecimiento al familiar participante y se le entrega una tarjeta o diploma simbólico elaborado por las niñas. Metacognición: Se reflexiona en grupo: *"¿Fue fácil planificar nuestro texto después de haber escuchado con atención? ¿Por qué es importante tener un plan antes de escribir?	

Criterios de evaluación e instrumentos

Lista de cotejo – Participación del estudiante en la visita familiar

CRITERIO	SI	EN PROCESO	NO
Escucha con atención y respeto la exposición de la familia invitada.			
Formula al menos una pregunta pertinente relacionada con el tema.			
Completa su ficha de bitácora con reflexiones propias.			
Completa el esquema de Planificación de la escritura.			
Inicia la redacción de su borrador respetando la secuencia			

Otros instrumentos sugeridos

- Ficha de bitácora individual (post-visita)
- Ficha de planificación de escritura, vinculada a los relatos de las historias tradicionales evaluados mediante rubricas.
- Rúbrica de la Muestra familiar de cierre, para evaluar el producto final del proyecto.

Recursos

- Objetos, imágenes, o materiales que cada familia traiga para su narración.
- Fichas de bitácora impresas para cada estudiante.
- Textos breves seleccionados por la docente (leyendas andinas, cuentos y mitos).
- Cartel del cronograma de visitas, visible en el aula.

Cierre del proyecto

Se realizará la Muestra familiar y escolar de aprendizajes: los estudiantes, en pequeños grupos, presentarán a las familias asistentes lo aprendido durante el mes sobre los Historias tradicionales y el principal producto "portafolio de historias de nuestras raíces" a manera de agradecimiento a todas las familias que participaron.

ESQUELA DE CONFIRMACIÓN: "FAMILIAS NARRADORAS"

Proyecto: Historias Tradicionales de Nuestras Familias

Querida familia: Como parte de nuestro proyecto de aprendizaje, abriremos las puertas del aula para recibir la valiosa tradición oral y los saberes de nuestros hogares. Su participación como narradores didácticos inspirará a las niñas de 3.er grado a redactar sus propios textos narrativos con sentido, cohesión e identidad.

Agradecemos llenar esta ficha para organizar con anticipación la sesión donde nos acompañarán.

1. DATOS DE LA FAMILIA PARTICIPANTE

Nombre(s) del familiar que narrará (Padre / Madre / Abuelo / Tío):

.....

Parentesco con el estudiante:

.....

Comunidad, provincia o región de origen del relato:

.....

2. DATOS DE LA PRESENTACIÓN Y DEL RELATO TRADICIONAL

Título o nombre de la historia tradicional que compartirá:

.....

Horario: De 8:00 a.m. a 8:45 a.m.

3. RECURSOS DIDÁCTICOS QUE UTILIZARÁ EN EL AULA

(Por favor, marque con una [X] los materiales con los que acompañará su narración para cautivar la atención de las niñas):

[ ] Traje o prenda típica tradicional (poncho, chullo, lliclla, sombreros, etc.)

[ ] Títeres, siluetas o máscaras de personajes

[ ] Láminas, dibujos o fotografías ilustrativas

[ ] Objetos reales o artesanías de su provincia (vasijas, telares, instrumentos, etc.)

[ ] Música, instrumentos o efectos de sonido ancestrales (pututo, charango, ruidos de la naturaleza)

COMPROMISO FAMILIAR DE ACOMPAÑAMIENTO Y APOYO

Yo,

_____

_____, identificado(a) con DNI N.° _____, me comprometo a:

Ensayar previa y cariñosamente el relato en casa con mi hija para refrescar los detalles de la historia.

Asistir con puntualidad el día y la hora acordada para actuar como narrador(a) didáctico(a) en el rincón de lectura.

Apoyar a mi hija en la contención emocional para que redacte su primer borrador con confianza y orgullo de sus raíces.

....

Firma de los Familiares Responsables

COMPROMISO FAMILIAR DE ACOMPAÑAMIENTO Y APOYO

Yo,

_____

_____, identificado(a) con DNI N.° _____, me comprometo a:

Ensayar previa y cariñosamente el relato en casa con mi hija para refrescar los detalles de la historia.

Asistir con puntualidad el día y la hora acordada para actuar como narrador(a) didáctico(a) en el rincón de lectura.

Apoyar a mi hija en la contención emocional para que redacte su primer borrador con confianza y orgullo de sus raíces.

.....

Firma de los Familiares Responsables

Ficha de bitácora para las estudiantes después de visita familiar.

COLEGIO "VIRGEN DE FÁTIMA"
3.ER GRADO DE PRIMARIA



FICHA DE BITÁCORA N.° _____: "MI CUADERNO DE INVESTIGADORA DE RAÍCES"

Proyecto: Historias Tradicionales de Nuestras Familias _____

1 DATOS DE NUESTRA VISITA NARRADORA



- Familia invitada (Padre / Madre / Abuelo): _____
- Compañera a la que representa: _____
- Título de la historia o leyenda escuchada: _____
- Lugar o provincia de origen del relato: _____

2 LA ARQUITECTURA DE LA HISTORIA (Lo que descubrí al escuchar)

- ¿Quiénes eran los personajes principales y cómo eran?
- ¿Dónde ocurrió la historia? (Escenario o lugar):
- ¿Cómo inició el relato? (Inicio):
- ¿Cuál fue el momento de mayor emoción o problema? (Nudo):
- ¿Cómo se resolvió o terminó la historia? (Desenlace):

3 TESOROS CULTURALES Y PALABRAS VIVAS



- Palabras locales, expresiones tradicionales o frases en quechua que escuché hoy:
  1. _____ : _____
  2. _____ : _____
- ¿Qué objeto, traje típico, lámina o títere trajo la familia para contar su historia?

4 MIS EMOCIONES Y REFLEXIÓN FAMILIAR

- ¿Qué emoción sentí al escuchar la historia de la familia de mi compañera? (Colorea o dibuja tu respuesta)

☐ Orgullo ☐ Asombro / Curiosidad ☐ Alegría ☐ Nostalgia



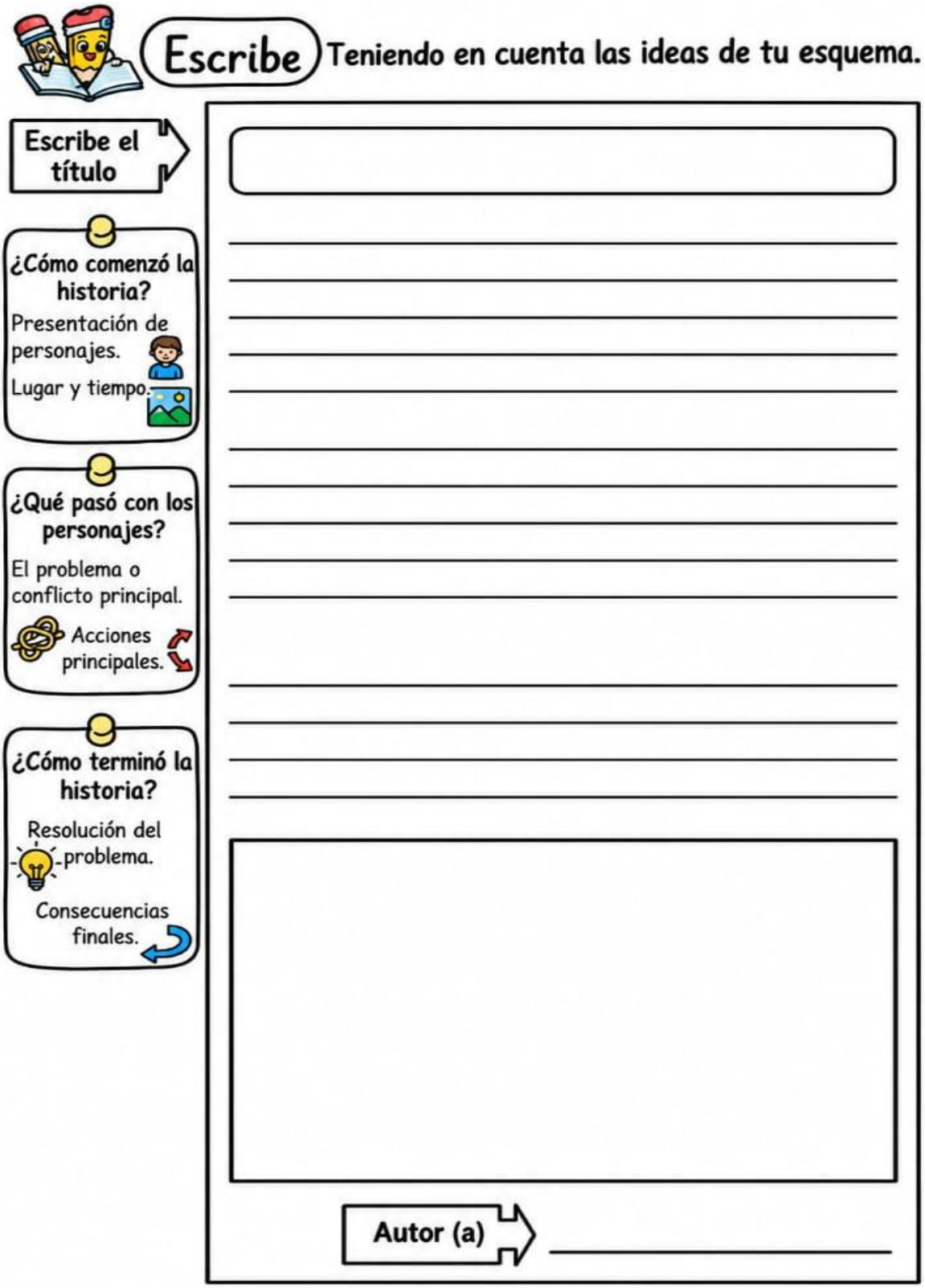
- ¿Por qué fue importante escuchar esta historia el día de hoy?

Firma de la Investigadora: _____ V.° B.° Profesora: _____

Ficha de planificación del texto:



Ficha de textualización



Formato de textualización



Registro de autoevaluación y coevaluación



Revisa

Lee lo que escribiste y marca con un (x). Luego corrige y mejora tu texto.

En mi texto narrativo...	SÍ	NO
Escribí un título llamativo para mi historia.		
Presenté a los personajes principales y el lugar al inicio.		
Desarrollé claramente el problema o conflicto de la historia.		
Organicé la historia en un orden lógico (inicio, nudo, desenlace).		
Describí cómo se sienten y qué piensan los personajes.		
Utilicé conectores de tiempo y lugar (ej. luego, entonces, allí).		
Utilicé adjetivos variados para describir personas, lugares y objetos.		
Cuidé la ortografía de palabras con reglas básicas (acentos, revisé la puntuación (puntos, comas, signos de exclamación e interrogación).		
Escribí un final coherente para mi historia.		



Revisa

Lee lo que escribiste y marca con un (x). Luego corrige y mejora tu texto.

En mi texto narrativo...	SÍ	NO
Escribí un título llamativo para mi historia.		
Presenté a los personajes principales y el lugar al inicio.		
Desarrollé claramente el problema o conflicto de la historia.		
Organicé la historia en un orden lógico (inicio, nudo, desenlace).		
Describí cómo se sienten y qué piensan los personajes.		
Utilicé conectores de tiempo y lugar (ej. luego, entonces, allí).		
Utilicé adjetivos variados para describir personas, lugares (acentos, mayúsculas).		
Revisé la puntuación (puntos, comas, signos de exclamación e interrogación).		
Escribí un final coherente para mi historia.		