



Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICOS

SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos

TESIS

**Presentada para optar Grado Académico de Doctor en Ciencias de la
Educación.**

AUTOR

Rosa Del Pilar Sánchez Rojas.

**LAMBAYEQUE – PERU
2016**

Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos

Mg. Rosa Del Pilar Sánchez Rojas
Autor

Dr. Mario Víctor Sabogal Aquino
Asesor

APROBADO POR:

Dr. Manuel Tafur Morán
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. Miriam Francisca Valladolid Montenegro
SECRETARIO DEL JURADO

Dr. Wilson Walter Lozano Díaz
VOCAL DEL JURADO

DEDICATORIA

A:

Jesús, mi eterno amigo,
que ilumina mi camino
y junto a él forjo mi destino.

Todos mis seres queridos
que me han apoyado siempre.

LA AUTORA

AGRADECIMIENTO

A:

Las personas que
desinteresadamente
colaboraron en el
desarrollo de este
trabajo de investigación.

LA AUTORA

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
Dedicatoria.....	2
Agradecimiento.....	3
Índice.....	4
Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9

CAPITULO I

ANÁLISIS TENDENCIAL DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

1.1.- Ubicación de la Institución Educativa donde se llevó a cabo la Investigación.....	12
1.2.- Origen, evolución y tendencias de la problemática.....	17
1.3.- Características del Proceso Enseñanza Aprendizaje en la Producción de textos....	23
1.4.-Metodología de la Investigación.....	28

CAPITULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MODELO DE LAS ETAPAS DE ESCRITURA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

2.1. Fundamentos Teóricos del Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos.....	31
2.1.1. Escritura.....	38
2.1.2. Expresión Escrita.....	41
2.1.3. Producción de textos.....	42
2.1.4. Etapas del proceso de producción de textos.....	44
1. Planificación.....	45
2. Textualización.....	45
3. Revisión.....	45
2.1.5. Procesos implicados en la escritura productiva.....	46
a) Planificación del mensaje.....	46

b) Construcción de estructuras sintácticas.....	47
c) Búsqueda de elementos léxicos.....	48
d) Procesos motores.....	48
2.1.6. Propiedades del texto.....	48
a) La coherencia.....	49
b) La cohesión.....	49
c) Adecuación.....	50
2.1.7. La producción de textos desde el enfoque del área de Comunicación.....	51
2.1.8. El aprendizaje de la escritura en el 2º grado de primaria.....	53
2.1.9. El enfoque comunicativo textual.....	54
2.1.10. Texto.....	55
2.1.11. Enfoques didácticos de la expresión escrita	56
2.1.12. Modelo de Producción de Textos.....	58
2.1.13. Modelo de Hayes y Flower	59
a) Planificación.....	60
b) Textualización.....	61
c) Revisión.....	61

CAPITULO III

RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

3.1. Análisis e interpretación de los resultados del Instrumento de evaluación.....	63
3.2. MODELO TEÓRICO: Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos.....	65
3.3. PROPUESTA: Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos.....	67
3.3.1. Fundamentación Pedagógica del Modelo.....	67
3.3.2. La Finalidad de la Propuesta.....	70
3.3.3. Concepción Didáctica de la Propuesta.....	74
3.3.4. El Objetivo Fundamental.....	75
3.3.5. Fases de la Estrategia Didáctica.....	76
1. Planificación.....	76
2. Textualización.....	77
3. Revisión.....	77

4. Reflexión.....	78
3.3.6. Objetivos.....	79
A. General.....	79
B. Específicos.....	79
3.3.7. Metodología para la aplicación del Modelo de las Etapas de Escritura.....	79
3.3.7.1. Estrategia N° 1: Escribimos en voz alta.....	79
3.3.7.2. Estrategia N° 2: Escribimos de forma libre.....	82
3.3.7.3. Estrategia N° 3: Describimos animales y elaboramos un álbum.....	83
Conclusiones.....	88
Recomendaciones.....	89
Bibliografía.....	90
Anexos.....	98

RESUMEN

Con el propósito de optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje del área de Comunicación se plantea el siguiente problema se observa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del Segundo Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11527 del distrito de Zaña, de la provincia de Chiclayo, Departamento de Lambayeque, deficiente desarrollo de la capacidad de escribir. Esto se manifiesta en limitaciones que muestran para desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión; lo que trae como consecuencia deficiencias en la producción de textos.

En consecuencia el objetivo de la investigación consiste Elaborar el Modelo de las Etapas de Escritura, fundamentada en la teoría del Proceso de la Escritura de Flowers y Hayes, Teoría Psicogenética de Jean Piaget, Teoría Sociocultural de Vigotsky y Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausbel, con la finalidad de superar el deficiente desarrollo de la capacidad de escribir en los estudiantes de Segundo Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11527 del distrito de Zaña, de la provincia de Chiclayo, Departamento de Lambayeque; por lo tanto, se logra que puedan desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión; que les permita superar las deficiencias en la producción de textos.

Después de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos; un test para medir la capacidad de escribir y una ficha de observación docente se logra comprobar que debido a la escasez de desconocimiento de estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos, los docentes no cuentan con los procedimientos necesarios para estimular a sus estudiantes en el desarrollo de sus capacidades para producir textos, utilizando métodos tradicionales en la realización de actividades de aprendizaje que se caracterizan por ser monótonas, superficiales mecanicistas e impositivas; además de centrarse únicamente en aspectos generales de los contenidos.

Las conclusiones arribadas en la investigación confirman de manera fehaciente la urgente necesidad de una propuesta innovadora de estrategias didácticas para el aprendizaje de la escritura que posibilite en los niños y niñas desarrollar la capacidad de producción de textos.

Palabras Clave:

ABSTRACT

In order to optimize the learning process of the Communication area, the following problem is observed in the learning process of the students of the Secondary School of Primary Education of the I.E. N ° 11527 of the district of Zaña, of the province of Chiclayo, Department of Lambayeque, deficient development of the capacity to write. This is manifested in limitations that show to develop the processes of planning, textualization and revision; Resulting in shortcomings in the production of texts. Consequently the objective of the research is to Elaborate the Stages of Writing Model, based on Flowers and Hayes's Theory of the Writing Process, Jean Piaget's Psychogenetic Theory, Vygotsky's Sociocultural Theory, and David Ausbel's Significant Learning Theory, With the purpose of overcoming the deficient development of the ability to write in the students of Second Grade of Primary Education of the EI N ° 11527 of the district of Zaña, of the province of Chiclayo, Department of Lambayeque; Therefore, it is possible that they can develop the processes of planning, textualization and revision; That allows them to overcome the deficiencies in the production of texts. After the application of data collection instruments; A test to measure the ability to write and a teacher observation sheet can verify that due to the lack of knowledge of teaching strategies for teaching and learning the production of texts, teachers do not have the necessary procedures to stimulate their Students in the development of their capacities to produce texts, using traditional methods in the accomplishment of activities of learning that are characterized by being monotonous, superficial mechanistic and taxing; In addition to focusing solely on general aspects of content. The conclusions arrived at in the research confirm the urgent need for an innovative proposal of didactic strategies for the learning of writing that enables children to develop the capacity to produce texts.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, requiere de personas bien preparadas académica e intelectualmente y con facilidad de interactuar en su contexto, para lograrlo se requiere de una buena fundamentación académica en el desarrollo de las competencias comunicativas, entre ellas la capacidad de producción de textos.

La escritura es una forma de comunicación que nos permite organizar lo que pensamos, creemos, soñamos o hacemos y lo podemos comunicar a lectores lejanos en el tiempo y en el espacio. Lamentablemente en esta escuela y particularmente en el grupo a mi cargo, este tipo de comunicación solo la utilizamos como una manera de entretener a los niños o en el mejor de los casos como un contenido para enseñar ortografía y gramática.

En los últimos años abundan los lectores o consumidores de textos, pero la creatividad, la invención y la innovación de nuevos escritos se ha visto considerablemente reducida y por lo mismo los buenos escritores escasean.

Es un reto de manera personal enfrentar esta problemática y en el ámbito de mi competencia impulsar la producción de textos en los estudiantes abordando la problemática; ya que entre las principales deficiencias que he detectado están: que ven la escritura como un tema escolar, no la usan para comunicarse, para registrar datos, para organizar sus actividades o cuando menos para ir a comprar, cuando se ven en la necesidad de hacerlo la pobreza de contenido es evidente, ideas incoherentes, desconocen la estructura y función de los textos, no reconocen estrategias que les permitan realizar una buena producción, desconocen estrategias para la corrección y casi no les gusta compartir sus trabajos con otros.

Esta propuesta de investigación pretende explicitar el diseño e implementación de una estrategia de enseñanza y aprendizaje denominada Modelo de las Etapas, para el abordaje de uno de los aspectos más importantes en la enseñanza del área de Comunicación, como es la producción de textos escritos en un grupo de estudiantes del segundo grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11527.

La Comunicación a través de la historia ha sido un medio para el mejoramiento del individuo, su realidad y las relaciones con sus semejantes. En tal sentido, es una herramienta más en el proceso de construcción del ser humano, de prepararlos para la vida en sociedad y poder generar riquezas (entendida en su sentido amplio: económico, social, humano).

La educación básica plantea la formación de un individuo proactivo y capacitado para la vida en sociedad, la aplicación de la Comunicación en la vida cotidiana a través de la producción de textos, formará en el estudiante la base necesaria para la valoración de la misma, dentro de la cultura de su comunidad, de su región y de su país.

Se ha observado que una proporción creciente de niños y niñas que asisten a las escuelas públicas presentan deficiencias en el aprendizaje porque tienen dificultades en la producción de textos. Este es el caso abordado en la presente investigación cuyos estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N° 11527 de Zaña presentan un bajo rendimiento escolar debido al deficiente desarrollo de la capacidad de escribir. Esta deficiencia en el desarrollo de su capacidad para escribir se manifiesta en dificultades para desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión de textos.

Dentro de la institución educativa N° 11527 se puede observar directamente, estas deficiencias en el proceso cognitivo, lo que permite plantear propuestas de solución coherentes con la realidad para formar alumnos que logren desarrollar todas sus capacidades.

Un verdadero mejoramiento de la calidad de nuestra educación requiere una inversión considerable de toda la sociedad. Esto es más que solo nuevas reglamentaciones y cursos de perfeccionamiento. Es necesario que todos comencemos por reevaluar el valor de la educación y consecuentemente reasignemos nuestros recursos materiales y atencionales.

Actualmente existen evidencias que los alumnos del segundo grado de Educación Primaria de la I.E.N. N° 11527 del Distrito de Zaña; presentan dificultades en la producción de textos debido a diversos factores entre ellos la falta de una estrategia didáctica adecuada; por lo que el problema planteado en la siguiente investigación es: se observa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del Segundo Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11527 del distrito de Zaña, de la provincia de Chiclayo, Departamento de Lambayeque, deficiente desarrollo de la capacidad de escribir. Esto se manifiesta en limitaciones para desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión; lo que trae como consecuencia deficiencias en la producción de textos; que es una propuesta para responder a las demandas de la realidad actual.

El objetivo de la presente investigación se orienta a elaborar el Modelo de las Etapas de Escritura, fundamentada en la teoría del Proceso de la Escritura de Flowers y Hayes, Teoría Psicogenética de Jean Piaget, Teoría Sociocultural de Vigotsky y Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausbel, con la finalidad de superar el deficiente desarrollo de la capacidad de producción de textos en los estudiantes de Segundo Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11527 del distrito de Zaña, de la provincia de Chiclayo, Departamento de Lambayeque; por lo tanto, se logra que puedan desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión; que les permita superar las deficiencias en la producción de textos.

La hipótesis a defender si se elabora un Modelo de las Etapas de Escritura, fundamentada en la teoría del Proceso de la Escritura de Flowers y Hayes, Teoría Psicogenética de Jean Piaget, Teoría Sociocultural de Vigotsky y Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausbel; entonces, se superará el deficiente desarrollo de la capacidad de producción de textos en los estudiantes de Segundo Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 11527 del distrito de Zaña, de la provincia de Chiclayo, Departamento de Lambayeque; por lo tanto, se logra que puedan desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión; que les permita superar las deficiencias en la producción de textos.

La investigación tiene como misión contribuir a formar alumnos y docentes reflexivos y creativos en torno a la producción de textos, convirtiendo a los docentes en mediadores de la construcción de los nuevos conocimientos fomentando en el alumno la apropiación de estrategias didácticas, convirtiéndose en protagonistas activos de su propio aprendizaje.

Para facilitar su comprensión el trabajo de investigación se ha organizado en tres capítulos:

El primer capítulo contiene el análisis del objeto de estudio, a partir de la ubicación de institución educativa, el análisis de cómo surge el problema, teniendo en cuenta el proceso histórico de la enseñanza de la producción de textos y las tendencias; como se manifiesta actualmente y la descripción de la metodología que oriento el trabajo de investigación.

El segundo capítulo presenta el marco teórico el mismo que contiene: tendencias generales y actuales, enfoques, la enseñanza y el aprendizaje del proceso de producción de textos; factores en el proceso de producción de textos; y las estrategias didácticas.

El tercer capítulo está referido a la propuesta metodológica, para desarrollar la capacidad de producción de textos.

Se concluye este trabajo reconociendo la importancia del Modelo de las Etapas de escritura para la producción de textos en el desarrollo de las actividades del área de Comunicación.

CAPITULO I

ANÁLISIS TENDENCIAL DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL AREA DE COMUNICACIÓN

INTRODUCCION

El capítulo I del trabajo de investigación que se presenta está estructurado en cuatro apartados que describen la ubicación de la Institución Educativa N° 11527 donde se llevó a cabo la investigación; el origen y tendencias de la problemática; las características del proceso enseñanza aprendizaje en la producción de textos y la metodología aplicada.

La importancia de la presente investigación está centrada en el estudio del Modelo de las Etapas de Escritura para la producción de textos en el segundo grado de Educación Primaria, como contribución al desarrollo de la capacidad de producción de textos.

1.1.-UBICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DONDE SE LLEVÓ A CABO LA INVESTIGACIÓN

Podemos decir que nuestros estudiantes saben elaborar textos de modo competente si, al haber terminado la etapa escolar, pueden satisfacer todas sus necesidades comunicativas en la modalidad escrita produciendo variados textos de diversos géneros con formas de organización textual diferentes de acuerdo a la situación comunicativa.

Los textos escritos responden a convenciones particulares. Así, como no es lo mismo redactar un informe para dar cuenta de un fenómeno natural que elaborar un ensayo argumentativo sobre un tema histórico, se requieren estrategias específicas para abordar determinados tipos de textos.

Para que logren desenvolverse de manera autónoma en la producción escrita, es necesario que los estudiantes cuenten con un amplio repertorio de recursos para elaborar textos escritos. Esto supone comprender el sistema de escritura, ampliar el vocabulario y usar las convenciones propias de la escritura, por eso la investigación a desarrollar trata sobre el desarrollo de la capacidad de producción de textos.

El Distrito de Zaña fue fundado el 29 de noviembre de 1563 con el nombre de Villa Santiago de Miraflores de Zaña durante la época colonizadora por el capitán Baltasar Rodríguez, debido a su estratégica ubicación entre Chiclayo y el valle del río Jequetepeque.

En la época prehispánica sólo habitaban esa zona indígenas descendientes de la Cultura Mochica, quienes hicieron importantes obras de regadío en la zona. Los españoles los desplazaron a los cerros aledaños. Los españoles trajeron durante los tiempos del virreinato a esclavos negros para el trabajo agrícola y de servicio.

Durante este período Zaña destacó por su opulencia, tan famosa en esos días que el pirata Edward Davis invadió la ciudad en 1686, arrasando con las riquezas de los españoles que poseían sus tierras en esa zona. Zaña logró recuperarse, pero por desgracia el 15 de marzo de 1720 las aguas del río dejaron su cauce y atacaron con gran fuerza a la ciudad, destruyendo todo lo que estaba a su paso.

Actualmente, Zaña es un pequeño pueblo que trata de luchar por la conservación de su pasado histórico, y el progreso de sus habitantes a través de la agricultura.

El distrito de Zaña se ubica en la provincia de Chiclayo, Región Lambayeque; sus límites son, por el norte con los distritos de Chongoyape, Picsi y Chiclayo; por el sur con el distrito de Lagunas y la provincia de Chepen; por el este, limita con los distritos de Nueva Arica y Oyotún; por el oeste con los distritos de Reque y Eten

La población del distrito de Zaña según el censo del año de 2007 tuvo una población de 12 013 habitantes.

Entre las actividades económicas más sobresalientes del Distrito de Zaña tenemos:

- ✓ La agroindustria En el distrito de Saña se encuentran las fábricas de azúcar de Pucalá y Cayaltí, que constituyen núcleos de desarrollo y población más dinámicos que la capital distrital. Asimismo, se ubica la fábrica de la Compañía Papelera y Celulósica del Norte.

- ✓ La agricultura, Sus cultivos principales son la caña de azúcar, el arroz y el maíz.

- ✓ La ganadería, actividad económica que ocupa a los grandes sectores poblacionales del distrito, dedicándose a la crianza de animales mayores, Ganado vacuno, equinos (caballos).

- ✓ Producción artesanal de dulces Los pobladores de la ciudad de Saña producen afamados dulces, con los que acuden a las diversas feria; del departamento y de la región

- ✓ El Comercio. Se realiza en pequeña escala en el mercado interno que ha desarrollado la población lugareña, se abastecen del fluido comercio que se desarrollan con la ciudad de Chiclayo; en su mercado de abastos se realiza todas las transacciones comerciales del día, así como en las bodegas y otros pequeños establecimientos comerciales del lugar.

- ✓ Turismo. Zaña es reconocida actualmente por poseer muchos recursos y atractivos que se resisten al paso del olvido.

Cuenta con varias iglesias de la época colonial, cuya arquitectura y antigüedad son parte importante del potencial turístico de la región, además de ser Saña la cuna del Señor de Sipán y Madre del Tondero.

Recursos tanto naturales como el bosque seco de la Otra Banda, recursos culturales como el Místico Cerro Corbacho y su variedad de recursos inmateriales como sus reconocidas

décimas, el Lundero, sus leyendas, costumbres, su gente y su maravillosa gastronomía.

Los servicios básicos de los que se abastece la población de Zaña, lo proporciona la municipalidad distrital del lugar, otros lo realizan empresas privadas tales como Electro Norte y Telefónica, el servicio de transportes realizan pequeñas empresas de carácter privado, se cuenta también con el servicio de la policía nacional, la gobernación distrital, tenientes gobernadores en los caseríos; existe un centro de salud el mismo que atiende los requerimientos de salud de la población, se cuenta con una oficina del Banco de la Nación, entre otros.

Entre los servicios Educativos que se ofrece a la población de Zaña, tenemos las siguientes instituciones: cinco centros de educación inicial de gestión estatal y tres particulares; seis centros educativos primarios de carácter público y cuatro de carácter privado; tres instituciones educativas de secundaria de carácter estatal y dos instituciones educativas particulares.

El centro poblado de Saltur de acuerdo a don Alejandro Segura Dávila, coronel de la PNP en retiro y acucioso investigador que vivió en esta cálida tierra cañera comprensión de la Hacienda, luego Cooperativa y ahora Empresa Agro Industrial Pomalca nos relata en su Documento “Breve Reseña Histórica del Centro Poblado Saltur” publicado en el año 1998 que el antiguo nombre de este pueblo era LA CALERITA, y luego cambió a SALTUR. También nos dice que este nombre fue bautizado por uno de los hacendados de apellido Ibáñez que adquirieron estas tierras aproximadamente en los años 20 del siglo XX. Este joven hacendado, según nos relata don Alejandro, se enamoró locamente de una bella joven hija de peones de su hacienda, y que al no poder comprometerse con esta bella joven por el rechazo de su propia familia, por ser ella muy pobre, motivó que este amor imposible causara una profunda tristeza en la bella joven que dañó su débil corazón, muriendo de amor. En memoria de este imposible amor, el joven hacendado dio el nombre a esta tierra tomando las primeras letras de su nombre y apellidos de esta joven formando la palabra SALTUR. El nombre de esta joven fue Saturnina Leandra Tafur Uriarte.

Cruzando información con otras fuentes y relacionándolas con historias de pueblos vecinos, considero este relato como una versión muy confiable ya que el supuesto antiguo nombre La Calerita hace mención a una de las principales actividades a la que se dedicó este pueblo desde la época colonial que fue la producción de cal, teniendo como materia prima las rocas calizas que forman parte del cerro.

En relación al nombre Saltur, este nombre no es conocido ni se encuentra en antiguos registros de esta zona y recién aparece con esta denominación a inicios de los años 30 del siglo pasado. Por último es cierto que los penúltimos hacendados de estas tierras fueran la

Familia Ibáñez. Los últimos fueron la Familia De La Piedra Del Castillo que compraron estas tierras el año 1932.

La ubicación del Centro Poblado Saltur es a 25 km al Este de Chiclayo, existe una vía asfaltada, que hace poco fue nuevamente asfaltada, se encuentra a 26 m.s.n.m.; la Institución Educativa Antonio Raimondi tiene los siguientes límites: Por el Norte: Con la carretera a Sipán; Por el Sur: Con el frontis de la Av. Pomalca; Por el Este: con la terrenos agrícolas.; Por el Oeste: Con terreno del Sr. Horacio Carmona.

La Institución Educativa Primaria de Menores N° 11527 está ubicada en la avenida Pomalca N° 94, del centro poblado de Saltur, del distrito de Zaña, provincia de Chiclayo, región de Lambayeque.

La institución Educativa Primaria N° 11527, fue creada el 23 de diciembre de 1983, según Resolución Directoral N° 02370.

La historia de nuestra Institución Educativa hay que ligarla siempre con la memoria de la población saltureña; Saltur, desde la época de la hacienda Pomalca, como un poblado anexo y de propiedad de los señores Ibáñez Burga, luego negociaron a la firma “Viuda de la Piedra e Hijos”, quienes en la época latifundista explotaron estos terrenos especialmente con caña de azúcar, industrializándola en el ingenio azucarero de Pomalca.

Al llegar inmigrantes provenientes de Piura y Cajamarca, para trabajar en las labores de siembra y cosecha de la caña de azúcar, se formó la población de Saltur en lo que hoy se conoce como Pueblo Viejo, desde el siglo pasado, sin que exista una escuela formal y con presencia del Estado, hubieron personas con un alto espíritu filantrópico enseñaban las primeras letras a los niños que lo requerían, tales como la Sra. Rosa Delgado, luego por insistencia y la misma necesidad de superación se creó la Escuela Fiscal Mixta N° 748 que dependía funcionalmente de Pucallá, cambiando posteriormente en 1970 a Centro Educativo Mixto N° 11527, que impartía solamente educación en el nivel primaria, luego al pasar el tiempo las necesidades educativas de los pobladores de Saltur en materia de educación fueron incrementándose, creándose el Centro Educativo Primario y Secundario “Antonio Raimondi Dell Acqua” con R. D. N° 02370 del 23 de Diciembre de 1983.

Ha tenido Directores recordados como la Sra. Martha Delgado Sánchez, la Prof. Haydeé Díaz Cobeñas, el Prof. Tobías Ochoa Paúcar, el Prof. José Arnaldo Salomón Mundaca; el Lic. Oscar Ignacio Rojas, la Prof. María Isabel Fernández Cortez, la profesora Mg. Luz Felicia Castro Bonilla, el profesor Lic. Juan Timaná Yovera, la profesora Mg. Constanza Consuelo Toscanelli Ramos, la profesora Mg. Nora Marlene Esteves Cueva, Mg. María Angélica Rojas Ruiz, en el 2015 el Mg. Pedro Rojas Gómez.

El ámbito de influencia de la Institución Educativa Antonio Raimondi es muy amplio, abarca las localidades de Sipán, Rinconazo, La Punta, Huaca Rajada, Caballo Blanco, Pacherez, Collique Alto y Bajo; de donde proceden los estudiantes.

Tiene una población escolar de 816 alumnos en los dos niveles, cuenta con 52 Profesores, todos titulados y con gran experiencia, lo que permite aprovecharlos mejor, relacionándolo con su respectiva especialidad.

En el pasado contaba con un Banda de Músicos, la misma que logró reconocimiento a nivel regional, así mismo la escolta y estado mayor, han escrito páginas gloriosas, habiéndose hecho acreedores de más de medio centenar de gallardetes por su participación en los diversos desfiles a nivel departamental. Hoy estamos en vías de recuperar el renombre que merece nuestra escuela.

Con todo lo mencionado somos una institución que crece y quiere encontrarse acorde con los avances que demandan las nuevas tendencias de la educación globalizada en el mundo actual y por ello trabajamos día con día.

Actualmente es dirigido por el profesor Pedro Luis Rojas Gómez, con una plana docente conformada por 21 profesores, un subdirector y 2 personas de servicio.

La zona de influencia de la institución educativa primaria de menores N° 11527 es urbana y rural.

Los servicios educacionales que presta en el nivel primario son para niños y niñas de 6 años hasta 14 años de edad, en el turno de la mañana.

Entre los servicios que se presta a los padres de familia tenemos: Charlas de orientación familiar y también se da servicios para la profundización de la fe mediante la presencia del párroco de la iglesia, clase de catequesis y visitas de diferentes grupos parroquiales.

Existen aulas del 1^{er} al 6^{to} grado de educación primaria distribuida de la siguiente manera: 3 aulas de primer grado; 3 aulas de segundo grado; 4 aulas de tercer grado; 3 aulas de cuarto grado; 4 aulas de quinto grado; 3 aulas de sexto grado.

Se ha observado que una proporción creciente de niños y niñas que asisten a las escuelas públicas presentan deficiencias en el aprendizaje porque tienen dificultades en la producción de textos. Este es el caso abordado en la presente investigación cuyos estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N° 11527 de Zaña presentan un bajo rendimiento escolar debido al deficiente desarrollo de la capacidad de producción de textos. Esta deficiencia en el desarrollo de su capacidad para producir textos se manifiesta en dificultades para desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión de textos.

1.2.- ORIGEN, EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS DE LA PROBLEMÁTICA

La escuela tradicional no ha podido responder a los desafíos de la demanda y servicios educativos, los métodos de enseñanza que han utilizado están basados en la copia y la mecanización que han dado como resultado aprendizajes escolares deficientes porque los niños pierden la oportunidad de desarrollar su real capacidad de construir categorías de pensamiento y descubrir la lógica que hay detrás de los textos escritos, en este sentido el mejoramiento de la calidad educativa, constituye un programa prioritario en el contexto de la modernización de la educación.

Con el cursar de la historia muchos han sido los especialistas interesados en encontrar los métodos ideales para enseñar a escribir a los niños. En esta pesquisa, múltiples han sido las soluciones propuestas, las cuales se han visto concretadas en variados y novedosos métodos para su enseñanza-aprendizaje los que, por supuesto, han ido de la mano con el desarrollo de las Ciencias, en general y de la Lingüística y la Didáctica, en particular.

Una de las principales expectativas del menor y de sus familiares al comenzar la escuela se centra en el aprendizaje de la escritura, pues el dominio y acceso a la lengua escrita le permiten al escolar su entrada en un mundo antes vedado para él. Por consiguiente, cierta impaciencia se genera cuando aparecen en los alumnos los naturales escollos, tropiezos y errores durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, que algunos logran vencer más fácilmente que otros.

La cultura acumulada por nuestra sociedad se recoge y eterniza, esencialmente, en la lengua escrita. De ahí, que resulte comprensible la preocupación e insatisfacción de los adultos cuando los niños, adolescentes y jóvenes no alcanzan un dominio idiomático con los niveles de calidad esperados, que les permita comprender adecuadamente el significado de los textos, construirlos y responder en forma pertinente a las diferentes situaciones comunicativas que enfrentan en su vida escolar y social.

El poco interés hacia la lectura, en particular la literatura, el pobre desarrollo léxico y el uso de un registro único e “universal”, que no siempre se ajusta a la situación de comunicación en que se produce, limita en buena medida el enraizamiento cultural de nuestra joven generación.

Razones más que suficientes para que los métodos y procedimientos destinados a la enseñanza-aprendizaje de la escritura continúen siendo objeto de estudio y de reflexión por buena parte de los profesionales e investigadores procedentes de las ciencias sociales, humanísticas y pedagógicas.

En los inicios del siglo XXI, las nuevas circunstancias mundiales derivadas de la

globalización, la regionalización económica, el desarrollo tecnológico y la generación así ilimitada de información a gran escala, han dado paso a la aparición de la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento que demanda de ciudadanos mejor educados, más críticos y con mayores habilidades y competencias para enfrentar los cambios futuros.

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado habitado por 6200 millones de personas, de las cuales, de acuerdo con la UNESCO, solamente 1155 millones tienen acceso a una educación formal en sus diferentes grados, niveles y modalidades; mientras que en contraste, 876 millones de jóvenes y adultos son considerados analfabetos y 113 millones de niños en edad escolar se encuentran fuera de las aulas de las escuelas por diversas circunstancias.

Según la UNESCO (1990; 2000), en la Conferencia Mundial sobre Educación llevada a cabo en Jomtien (Tailandia); así como en el foro de Dakar han reflexionado y tratado con preocupación el bajo nivel de la producción de textos escritos que muestran las escuelas en los países en desarrollo, especialmente en América Latina, África y Asia. De cada 10 niños que acuden a dichas escuelas 8 de ellos adolece de serios problemas a la hora de poner en acto su capacidad de producir textos escritos de calidad.

Ante este panorama mundial caracterizado por la pobreza extrema, la inequidad y la falta de oportunidades para todos de acceder a una buena educación, diversos organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO, el BID, el Banco Mundial y la CEPAL, han señalado que en los nuevos escenarios mundiales dominados por la globalización, la competitividad, la alta tecnología y la información; la educación se constituye, en el pilar estratégico del desarrollo de las naciones y por consiguiente, en una mejor posibilidad de aspirar a una vida digna por parte de los ciudadanos.

El laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO reúne a los sistemas Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa de América Latina en el esfuerzo por mejorar la calidad y equidad.

Para cumplir con este objetivo, la evaluación de logros educativos se considera esencial. Como parte de este esfuerzo, en 2006 se realizó el SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) se evaluaron los conocimientos en lenguaje, matemáticas y ciencias de estudiantes de tercer y sexto grado de educación primaria. Además este estudio recogió información sobre los factores asociados a los logros educativos de los estudiantes en estas áreas con el fin de generar conocimientos respecto de las variables que inciden en la calidad de la educación en los países latinoamericanos.

El estudio, además, investigó los principales factores asociados a los logros cognitivos de los estudiantes y encontró que el desempeño de las escuelas de América Latina y el Caribe explica entre el 40 y el 49 % de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se confirma así que el clima escolar, junto con el nivel socioeconómico y cultural promedio de la escuela, son las principales variables en importancia asociadas al desempeño, mientras el resto de la varianza en los logros cognitivos es imputable a las diferencias socioeconómicas y culturales de los mismos estudiantes y sus familias.

Los problemas y retos señalados han determinado el cambio en la concepción de la educación y diseño e implementación de nuevas políticas, en los diferentes países de la modernización, promoviendo además canales de participación de la sociedad para optimizar la atención de las jóvenes generaciones.

En este sentido se plantea el cambio paradigmático de la educación centrada en la enseñanza y en el docente, por una educación centrada en el aprendizaje y en el alumno, puesto que en la actualidad se considera que el aprendizaje es una actividad propia del aprender, de su actividad mental y capacidad comunicativa.

El primero de Julio del 2002 "El Comercio" dio cuenta de un estudio realizado en 43 países por El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), en el cual participo Chile, Argentina, Brazil, México y Perú. Como la metodología era similar se pudieron comparar los resultados de las pruebas sin ningún tipo de restricción. Los Países Latinoamericanos quedaron en el tercio inferior de los 41 que reportaron resultados.

El Perú no es ajeno a este problema, ya que ha declarado a la educación en emergencia, al constatarse que los estudiantes no cumplen con los estándares mínimos en cuanto a las competencias fundamentales se refiere tanto en el área de comunicación integral, lógico-matemática y ciencias.

Los resultados de las evaluaciones que se han realizado en el país, constituyen importante información sobre fortalezas y estados carenciales del sistema educativo, que deben ser considerados para formular cualquier propuesta que apunte a una educación de calidad. Al respecto, las evaluaciones nacionales sobre el rendimiento escolar en Producción y Comprensión de Textos realizadas por la Unidad de Medición de Calidad de la Educación (UMC), en particular la efectuada en el año 2001, ubica a los estudiantes en un nivel bajo de desarrollo de los aprendizajes, lo cual repercute en el logro de sus aprendizajes posteriores.

Esta situación se observa con mayor incidencia en las instituciones educativas ubicadas en entornos con niveles de desarrollo socioeconómico más bajos, sobre todo en aquellas ubicadas en zonas rurales y bilingües (en las que se habla castellano y una o más lenguas originarias). Tal situación también se ve reflejada en instituciones educativas

privadas, que aunque con mejores resultados no alcanzan los niveles de desempeño esperados para el grado.

Entre los resultados de la evaluación nacional 2001 realizada por la Unidad de Medición de Calidad de la Educación, UMC, se pueden destacar los siguientes: El porcentaje de alumnos a los que les gusta la Comunicación decrece al pasar de la Educación Primaria a la Educación Secundaria. Una probable explicación es que con el tiempo, los estudiantes enfrentan mayores dificultades en la medida en que existe mayor exigencia y complejidad en el desarrollo de capacidades para enfrentar nuevos retos. En cuanto al factor docente, se reporta que aquellos que tienen expectativas positivas sobre la capacidad de aprendizaje de sus alumnos constituyen un factor influyente de manera favorable sobre los resultados de estos últimos en todas las áreas.

Es por ello que el Presidente de la República es su mensaje a la Nación del 28 de Julio de 2003, declaró oficialmente en emergencia a la educación peruana para el bienio 2003 – 2004 y manifestó su compromiso de revertirla mediante el incremento de presupuesto de Educación en no menor del 0,25 % del P.B.I. para el año 2004. En abril del 2004, la gestión del Ministro Javier Sota Nadal dispuso la aprobación de los Lineamientos de Política Educativa extendiendo la emergencia educativa para el periodo 2004 – 2006, mediante el Decreto Supremo N° 006-2004-ED.

A raíz de este problema en el sistema educativo nace el programa de Emergencia Educativa que plantea como meta que los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, mejoren sus capacidades para: leer, escribir, resolver problemas, ser críticos y reflexivos, proporcionando a los educandos los medios para tener una forma eficaz de pensar, más que ayudarlas a adquirir conocimientos.

En el departamento de Lambayeque la realidad que atraviesa la educación no es diferente puesto que actualmente no se está garantizando que dentro de los procesos de aprendizaje en las diferentes áreas del currículo, los niños y niñas estén desarrollando la capacidad básica de producción de textos. Es necesario trascender la escuela y movilizar la comunidad mediante distintas iniciativas de diversidad creativa y participativa. Esta movilización se enmarca en el Pacto Social de Compromisos Recíprocos suscrito en el seno del acuerdo nacional, el cual propone incrementar los recursos y unir capacidades para comenzar a revertir el fracaso escolar.

En el distrito de Zaña se ha observado que en los centros educativos públicos el rendimiento promedio es inferior al del sector privado, lo que evidencia un grave problema de equidad. No todos los colegios privados cumplen con los requisitos de calidad, sin embargo algunos de ellos cuentan con las condiciones óptimas de

aprendizaje y elevan el promedio de logros de los mismos. Ello coloca a la escuela pública en centro de preocupación de las políticas y vincula fuertemente la atención al problema de la calidad educativa en deterioro a la adopción de políticas compensatorias para los sectores más desfavorecidos, en el marco estipulado por la nueva Ley General de Educación.

El Diseño Curricular Nacional (2009) tiene como uno de los propósitos de la educación peruana (p. 21) “garantizar su conocimiento (del castellano) para un uso adecuado tanto oral como escrito” (p.23), inclusive uno de los tres organizadores del área de Comunicación es la producción de textos escritos: “Se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros. Esta capacidad involucra la interiorización del proceso de escritura y sus etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura. Incluye la revisión de la tipología textual para la debida comprensión de sus estructuras y significados y el uso de la normativa -ortografía y gramática funcionales. En este proceso es clave la escritura creativa que favorece la originalidad de cada estudiante requiriendo el acompañamiento responsable y respetuoso de su proceso creativo” (p. 168). El organizador de la producción de textos se traduce en una competencia por ciclo y éstos a su vez en capacidades, contenidos y actitudes por grado.

Actualmente el proceso de aprendizaje de los estudiantes exige habilidades y destrezas de todo tipo y mejor aún, el desarrollo de competencias, de modo que es importante el buen uso de la lengua materna como medio de comunicación y de expresión de sus conocimientos y capacidades.

A partir del quehacer pedagógico y en particular, de la realización de análisis en la comprensión y producción de textos con estudiantes de Educación Básica Primaria, ejecutados en distintas áreas, se han detectado problemas como los que se especifican a continuación: el uso inadecuado de la estructura de textos escritos, las insuficiencias en su comprensión y significación al no tener claros los conceptos para abordarlos tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, y la no claridad sobre el propósito de la situación comunicativa concreta a la que se enfrenta.

Con mucha frecuencia, es notable en las producciones escritas de los estudiantes, una información que poco aporta a la significación del texto, así como la contradicción de los argumentos o la falta absoluta en la identificación de éstos, lo cual genera un texto desorganizado, es decir, sin una estructura definida; en consecuencia, el propósito comunicativo del texto fracasa, ya que se convierte en una lista de frases o párrafos

desarticulados que por el uso inadecuado o desconocimiento de conectores demuestran el poco manejo de la estructura sintáctica. Esta situación puede generarse por múltiples circunstancias en las que intervienen los protagonistas del proceso de enseñanza; aquí no es necesario asignar grados de culpabilidad, pero sí es importante hacer una discriminación de las principales causas del problema: en primer lugar, la falta de lectura y de mecanismos que conlleven a su realización constante dentro de las programaciones previstas en cada área, hace que el estudiante no adquiera las habilidades necesarias que ésta le brinda para el análisis, comprensión y composición de cualquier tipo de texto; en segundo lugar, no existe un programa institucional, en algunos centros educativos, de motivación hacia la lectura y producción de textos que evidencie el ejercicio permanente de los estudiantes hacia los mismos; finalmente, se tiene un concepto equivocado al pensar que la lectura y producción de textos orales y escritos es un campo exclusivo del área de Comunicación.

Se ha observado que una proporción creciente de niños y niñas que asisten a las escuelas públicas presentan deficiencias en el aprendizaje porque tienen dificultades en la producción de textos. Este es el caso abordado en la presente investigación cuyos estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N° 11527 de Saña presentan un bajo rendimiento escolar debido al deficiente desarrollo de la capacidad de producción de textos.

Esta deficiencia en el desarrollo de su capacidad de producción de textos se manifiesta en dificultades para desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión de textos.

Los niños y niñas que presentan este problema en el desarrollo de su capacidad para la producción de textos evidencian las siguientes deficiencias:

) Planificación:

- Dificultad para proponer un plan de escritura para organizar sus ideas.
- Dificultad para seleccionar el tema y el propósito del texto que produce.

) Textualización:

- Dificultad para redactar y organizar las ideas.
- Presenta repeticiones.
- Escaso uso de recursos ortográficos de puntuación y tildación para dar claridad y sentido al texto que produce.
- Evita elaborar borradores del texto.

) Revisión:

- Dificultad para detectar errores de estructura, coherencia y ortográficos.
- Escasamente consulta dudas con el profesor y compañeros.

Dentro de la institución educativa N° 11527 se puede observar directamente, estas deficiencias en el proceso cognitivo, lo que permite plantear propuestas de solución coherentes con la realidad que se enfrenta para formar alumnos que logren desarrollar todas sus capacidades de producción de textos escritos. Ya que los maestros de dicha Institución no se reúnen para programar y no toman en cuenta al momento de diversificar el currículo las necesidades de los estudiantes, ocasionando que los alumnos desaprobeen en dicha capacidad, naciendo en ellos el rechazo por la producción de textos.

Un verdadero mejoramiento de la calidad de nuestra educación requiere una inversión considerable de toda la sociedad. Esto es más que solo nuevas reglamentaciones y cursos de perfeccionamiento. Es necesario que todos comencemos por reevaluar el valor de la educación y consecuentemente reasignemos nuestros recursos materiales y atencionales.

1.3.-CARACTERISTICAS DEL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La escritura, que proviene del latín script ra, es la acción de plasmar los pensamientos en un papel a través de signos, pero escribir demanda habilidades de pensamiento como: coherencia, orden, estructura y un uso adecuado de la gramática y ortografía. Diferentes autores definen la producción de textos o la expresión escrita desde varias perspectivas, pero llegan a relacionarse entre sí.

Cuando se hace referencia a la producción de textos, por lo general, se alude a la composición escrita o escritura productiva, mediante la cual se expresan ideas a través de signos gráficos. Cuetos (2009) señala que en este tipo de escritura intervienen varios procesos como son la planificación, los procesos lingüísticos sintácticos y léxicos, y los procesos motores, existiendo un consenso al respecto. Aunado a ello, González (2009) señala que además de los procesos señalados anteriormente se encuentra el proceso de revisión.

La producción de textos es un proceso que involucra en la persona experiencias, conocimientos, capacidad de ordenar ideas, estrategias para coordinar múltiples procesos y habilidades lingüísticas como: fonológica, morfo-sintáctica, léxico-semántica y pragmática. Saber escribir es una habilidad compleja que requiere de habilidades de orden superior.

La expresión escrita se concibe como una realidad con tres dimensiones fundamentales:

- El proyecto, en el cual se establece la motivación del trabajo, la finalidad de la composición una vez acabada y los elementos con que se cuenta.
- El texto, en el cual las ideas que se desea expresar se armonizan con los elementos lingüísticos que se han de utilizar.

- La conciencia autocrítica, de lo que se va haciendo y del resultado final, con el objeto de comprobar en qué medida se utilizan adecuadamente los elementos que a su disposición tiene el que escribe y en qué medida también se han alcanzado los objetivos señalados en el proyecto.

En el estudiante, la habilidad de la lectura y la escritura están estrechamente relacionadas a procesos complejos que involucran operaciones mentales superiores, los cuales le ayudarán a comprender su entorno y a desenvolverse adecuadamente en todas las áreas del conocimiento.

El aprendizaje creativo del lenguaje, el desarrollo de las capacidades para que los niños/as puedan leer y comprender textos escritos y que a la vez puedan producir textos de diversa naturaleza y función es una tarea indelegable y principal de la escuela. (Inostroza, 1997, p. 4)

Los problemas de escritura —sería mejor llamarla textualización o redacción, para evitar el matiz mecánico de transcripción, con el que se le asocia— están vinculados con lo que Ferreiro y Teberosky (1979) trabajaron en su libro *Los sistemas de escritura*; a partir de este, desde hace ya más de tres décadas, varios países de América Latina incorporaron, en sus planes nacionales, la idea de que escribir no era igual a copiar dictados; no obstante, en el Perú, estas son aún creencias y prácticas generalizadas. Así lo evidencian diversos estudios realizados.

Para Ferreiro y Teberosky (1979), escribir es representar gráficamente el lenguaje de forma funcional y personal, y supone la apropiación del código de escritura; este incluye las prácticas culturales, la representación de pensamiento, las hipótesis de trabajo en diversas fases, el ajuste pragmático, las habilidades de representación grafo-motora, entre otros aspectos. Por ello, el dibujo de la grafía, las planas, la transcripción a partir de un modelo y el dictado, así como otras prácticas que privilegian el dibujo de las letras, no deben ser los aspectos centrales en la adquisición del sistema de escritura.

También subsisten otros problemas pedagógicos, involucrados con la textualización, que se deben considerar. La enseñanza abusa de la repetición; por ejemplo, en los primeros grados de educación primaria, los ejercicios de trazos se sobredimensionan y pierden efectividad en los niños, así como sentido para los docentes. Los maestros suelen creer que esta práctica es provechosa, porque asumen, ingenuamente, que los menores no han iniciado su proceso de adquisición del sistema textual. Incluso, luego de ser capacitados al respecto, persisten en los trazos y aluden otras justificaciones: por ejemplo, que los trazos ayudan a desarrollar la expresión grafo-plástica y la capacidad motora fina. Efectivamente, estas actividades colaboran con ello; sin embargo, para desarrollarlas, existen otras alternativas

eficaces, como el corrugado, el rasgado, el moldeado, entre otras. El peligro, más bien, radica en que los niños asuman que la producción de textos es un asunto mecánico, repetitivo y automático, ajeno de la creatividad personal. Esto no implica que los ejercicios de trazos desaparezcan; implica que se encuentren en un ámbito apropiado.

Otra actividad frecuente es el dibujo repetitivo de letras descontextualizadas. Cuando visitamos un aula de primer y segundo grado de primaria, verificamos la presencia de carteles, pegados en las paredes, con vocales o palabras aisladas, sin conexión con el entorno. Si revisamos los materiales y cuadernos de trabajo, constataremos lo mismo: las tareas repiten una misma letra, que rellena toda una página. El agravante es que, si bien en la etapa previa de trazos, los profesores creían que preparaban al niño para la escritura, en esta tienen la convicción de que, con la repetición, sí inician su enseñanza. Observan un aprendizaje verificable: la reproducción del dibujo de la letra. No obstante, esta es apenas una actividad mecánica, comparable a la de copiar un dibujo; no es, necesariamente, un indicio de que el niño escriba (Córdova, 2006 y 2009).

En la siguiente fase, el docente insiste en que el niño copie sílabas y palabras, suponiendo que es sencillo, y hasta obvio, que encuentre correspondencia entre las letras, sonidos y sílabas, tal como un adulto las reconoce.

Asimismo, la metodología tradicional jerarquiza la memorización de sílabas y palabras como unidades de la escritura. Desde luego, la mayoría de profesores desconoce que los niños tienen en principio, como unidad de sentido (aunque sin ser necesariamente conscientes de ello), el morfema, y no la sílaba o la palabra.

1. Planificación:

Etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto.

Durante esta etapa habrá que dar respuestas a los siguientes interrogantes:

Sobre las características de la situación comunicativa:

) ¿A quién estará dirigido el texto?

) ¿Cuál es la relación del autor con el destinatario?

) ¿En calidad de qué escribe el autor?: ¿a título personal?, ¿en representación de alguien? ¿representando a un grupo?

) ¿Con qué propósito escribe?

Sobre las decisiones previas a la producción del texto:

) ¿Qué tipo de texto se escogerá de todos los posibles?

) ¿Cuál será su aspecto general, la silueta del texto?

) ¿Qué material se empleará? (textura, tamaño de la hoja)

) ¿Qué instrumento se usará para escribir? (lapicero, plumón, máquina de escribir, computadora)

) ¿El instrumento escogido es conveniente para el papel y el formato seleccionados?

Los indicadores a desarrollar son:

) Selecciona el destinatario, tema y propósito del texto que produce.

) Propone un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo.

2. Textualización:

Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso. Durante la textualización se consideran algunos aspectos como:

Tipo de texto: estructura.

Lingüística Textual: funciones dominantes del lenguaje; enunciación (signos de personas, espacio, tiempo); coherencia textual (coherencia semántica, progresión temática, sustituciones, etc.)

Lingüística oracional (orden de las palabras o grupos de palabras, relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas, etc.)

Los indicadores a desarrollar son:

) Redacta y organiza las ideas.

) Mantiene el tema, evitando vacíos de información y digresiones, aunque puede presentar repeticiones.

) Usa recursos ortográficos de puntuación y tildación para dar claridad y sentido al texto que produce.

) Elabora borradores del texto.

3. Revisión:

Orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento. Se da respuesta a interrogantes, como:

¿Hay coherencia entre los diferentes apartados del texto?

¿Las palabras empleadas están escritas correctamente?

¿El registro empleado es el más adecuado?

¿Sintácticamente las expresiones están bien construidas?

¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad?

¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia?

¿Hay unidad en la presentación de las ideas?

¿Se cumple con el propósito comunicativo?

La etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso de producción textual. En realidad, la metacognición abarca las diversas etapas, pues en todo momento tenemos necesidad de corroborar si estamos haciendo bien las cosas o no.

Durante las tres etapas, el escritor tendrá que estar preparado para afrontar problemas de tipo lexical o gramatical, problemas de organización textual y problemas de tipo temático.

Los indicadores a desarrollar son:

)Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.

)Revisa la adecuación de su texto al propósito.

)Revisa si se mantiene en el tema.

)Revisa si utiliza de forma pertinente palabras (conectores) para relacionar las ideas.

)Busca detectar errores de estructura, coherencia y ortográficos.

)Consulta dudas con el profesor y compañeros.

)Aplica guías de control que le permitan evaluar el texto.

)Reescribe el texto con los nuevos aportes, cuidando la legibilidad y el tipo de letra que están usando

)Presenta la versión final del texto.

La planificación, la textualización y la revisión son importantes, pero también lo son el propio autor, el lector y las variables sociales que condicionan el proceso de producción. Cobra relevancia, pues, la afirmación de que un texto es la creación compartida entre el autor y el lector. Esto refuerza la decisión de que los productos de los alumnos sean compartidos con los demás (compañeros, profesores, alumnos de otros grados) para ir afirmando la responsabilidad de escribir lo que queremos, pero pensando en los efectos que producirá en los demás. Esto es, autonomía para tomar decisiones y solucionar problemas. Definitivamente, la escritura es un hecho social y, como tal, contribuye, además, al desarrollo del pensamiento crítico. (Cassany, Daniel, 2000,p. 143.)

1.4.-METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION:

La metodología utilizada en el presente estudio está en correspondencia al tipo de investigación propositiva, elaborar el Modelo de las Etapas de Escritura para la producción de textos que posibilite desarrollar eficientemente la capacidad de producción de textos en los niños y niñas de segundo grado de primaria. Para desarrollar la investigación se han desarrollado tareas específicas las cuales se mencionan a continuación:

) En un primer momento se realizó el estudio del problema a un nivel externo, fenomenológico es decir se investigó acerca de cómo se manifestaba el problema de las deficiencias para la producción de textos en los niños y niñas en el ámbito mundial, nacional y departamental, para lo cual se utilizó el método histórico lógico en la determinación de las tendencias históricas del proceso enseñanza aprendizaje de la producción de textos.

) En un segundo momento se realizó el estudio de la literatura existente para lo cual se utilizó el método de análisis – síntesis en la revisión de libros, documentos científicos, portales de internet de los cuales se pudo extraer valiosa información para construir el marco teórico y la concreción del modelo teórico elaborado.

) En un tercer momento se efectuó el análisis de la práctica escolar, para lo cual se utilizó el método empírico, por lo que se efectuaron visitas a la I.E. N° 11527 específicamente a las secciones de segundo grado “A” y “B” con el fin de aplicar técnicas e instrumentos de investigación que permitieron:

- Conocer las deficiencias en los procesos de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de producción de textos en los niños y niñas de segundo grado de primaria.
- Conocer el nivel de desarrollo de la capacidad de producción de textos en los niños y niñas de segundo grado de primaria.
- Conocer el tipo de estrategias metodológicas utilizadas en los procesos de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de la capacidad producción de textos de los niños y niñas del segundo grado de primaria.

Ahora se detalla el cómo se lograron cada uno de estos objetivos específicos:

- Para conocer las deficiencias en los procesos de enseñanza – aprendizaje se aplicó una ficha de observación de clase cuya duración fue de 50 minutos que permitió conocer el rol desempeñado por el docente, niños y niñas durante las actividades de aprendizaje.
- Para conocer el nivel de desarrollo de la capacidad para la producción de textos en los niños y niñas se elaboró y se aplicó una prueba que contenía una imagen, para que a

partir de la observación de la imagen, los niños y niñas produzcan un texto.

- Para verificar el tipo de estrategia metodológica utilizada durante las actividades de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de producción de textos en los niños y niñas de segundo grado de primaria, se aplicó una encuesta para el docente.

) En un cuarto momento se llevó a cabo la modelación del campo de acción de la investigación como resultado del enfoque sistemático – estructural y dialéctico del análisis del problema.

Para dar solución al problema abordado en la siguiente investigación se tomó como fundamento la teoría del Proceso de la Escritura de Flowers y Hayes, Teoría Psicogenética de Jean Piaget, Teoría Sociocultural de Vigotsky y Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausbel, para lo cual los métodos fundamentales que se utilizaron son: el método de modelación, sistémico, estructural, funcional y el dialéctico, tanto en la determinación del modelo teórico propuesto como en su significación práctica.

) En un quinto momento se llevó a cabo el análisis y procesamiento de los datos obtenidos a través de las técnicas e instrumentos de investigación utilizados.

Tomando en cuenta la hipótesis planteada y los objetivos fundamentales en primera instancia la investigación se ubica en el paradigma positivista por lo que las técnicas utilizadas en la recolección y análisis de los datos son de tipo cuantitativas y en una segunda instancia se ubica en el paradigma interpretativo en base a elaborar una propuesta teórica como solución al problema. El universo o población de estudio ha estado constituido por 50 niños y niñas del segundo grado de primaria quienes conforman el grupo de estudio y que constituyen la muestra en su totalidad, teniendo en cuenta que 16 niños y niñas conformaban la sección “A” y 18 niños y niñas integraban la sección “B”. Una vez aplicadas las técnicas e instrumentos descritos anteriormente se procedió a analizar e interpretar los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES:

) La Institución Educativa N° 11527 busca desarrollar las habilidades y destrezas de los niños y niñas teniendo en cuenta sus necesidades y las demandas de la comunidad actual.

) El proceso enseñanza aprendizaje de la producción de textos se genera en el contexto de la vida real. Cuando los estudiantes pueden establecer conexiones con situaciones de la vida diaria, ellos están mejor equipados para expresar sus opiniones y tomar decisiones.

) La investigación educativa muestra que existen algunos factores que intervienen en la calidad de la educación y la enseñanza del área de Comunicación sobre los cuales es posible actuar directamente, tales como: el currículo, la formación docente y los recursos de aprendizaje; que deberían ser considerados como elementos fundamentales de toda intervención pedagógica que apunte a la superación del deterioro de la producción de textos.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MODELO DE LAS ETAPAS DE ESCRITURA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

INTRODUCCION

El capítulo II del trabajo de investigación que se presenta está estructurado en subtítulos con sus respectivos epígrafes que describen las teorías que sustentan esta investigación así como algunos alcances sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en la producción de textos en el área de Comunicación.

Actualmente existe una gran diversidad de definiciones en torno a la producción de textos que son múltiples y acertadas, ya que en cada una de ellas se contemplan una serie de categorías conceptuales que ofrecen diferentes aspectos sobre esta capacidad eminentemente humana.

2.1. Fundamentos Teóricos del Modelo de la Escritura por Etapas para la Producción de Textos

Hoy más que nunca es fundamental plantear la necesidad de que la escuela incorpore la escritura como un medio a través del cual el alumno pueda comunicarse y manifestar sus deseos, inquietudes y pensamientos, así como un medio para expresarse y plasmar su creatividad.

Es fundamental dejar de lado el punto de vista errado que concibe la escritura como un fin en sí misma, para enfocarla como un proceso de Transformación del Conocimiento en el que converge. Una serie de hipótesis que se ponen a prueba hasta convertirse en verdaderos conflictos cognitivos que abren paso a la construcción de nuevos saberes.

La escritura es un sistema de representación que el niño reconstruye de forma espontánea a través de la mediación del ambiente en el que se desenvuelve. De manera que la enseñanza de la escritura no se basa en el manejo de un código, sino que se inclina al desarrollo de un sentido comunicativo en el que prevalece la certeza de que el uso adecuado de este sistema de representación es un proceso que está inmerso en la producción de textos escritos. En otras palabras, codificación, entendida como la puesta en papel de las ideas a través de grafías, y escritura, como proceso de construcción de significados, están interrelacionados y son inseparables, en tanto que el docente logre comprender que es la necesidad de la propia escritura lo que permite avanzar en el conocimiento del sistema y

volver valioso su manejo. Es necesario partir de la escritura para llegar a la codificación, y no como se ha concebido tradicionalmente, aprender un código para finalmente llegar a escribir.

De esta forma, la escritura se conecta al hecho cultural y social, promulgando en el escritor importantes beneficios en torno a su desarrollo intelectual, social y afectivo. De esta forma, comprender que la escritura no precisa un acto rígido, ni de suma complejidad, abre la posibilidad de ampliar sus horizontes hacia diversas acciones a partir de las que se facilite la estimulación adecuada de todas las fases del proceso.

Partiendo de esto, la estrategia idónea para abordar el aprendizaje de la escritura en el aula es aquella que permita la transformación del pensamiento en el niño, promoviendo situaciones en las que pueda construir el conocimiento y asumir su rol como escritor, consciente de que sus producciones pueden tener múltiples fines y destinatarios.

El docente ha de ofrecerle al alumno suficientes herramientas que le permitan hacer uso de la escritura en un ambiente real, lo que concede paso al aprendizaje a partir de la interrelación del autor con su entorno. Este planteamiento demanda, según Smith (citado en Anzalone et al., 1997), la necesidad de brindar al niño la oportunidad de considerar los propósitos sociales de la escritura, gracias a lo que desarrolla habilidades a partir de situaciones cotidianas tales como: escribir una lista de compras, un mensaje para un amigo, tomar nota de una dirección, tarjetas de felicitaciones, entre otros. Así, se verifica la globalidad en el uso de la escritura, razón por la que en la escuela no se debe utilizar un solo tipo de texto, sino facilitar la producción de aquellos textos en los que se emplea la lengua escrita en contextos reales y auténticos.

Durante el aprendizaje de la escritura, en sus vivencias cotidianas, el niño realiza importantes descubrimientos y se plantea hipótesis fundamentales que demuestran la capacidad que posee de reconstruir ese objeto de conocimiento, de manera que cuando el niño ingresa al sistema educativo formal ya posee una gran cantidad de información que es canalizada con la sistematización de este aprendizaje en la escuela.

El niño se comporta como un artista que es capaz de crear un texto, detenerse para observarlo, mejorarlo y transformarlo gracias a las experiencias que se le ofrezcan y a las oportunidades de comprender el funcionamiento de este sistema de representación.

El papel del docente se centra en descubrir la forma en la que los niños evolucionan en su aprendizaje de la escritura, por ello debe conocer la evolución que éstos siguen y desarrollar su propio potencial como escritor. El docente observa lo que el niño hace, escucha sus dudas y comentarios, atiende sus conflictos y busca formas de ayudarlo a alcanzar su rol de autor. De acuerdo con esta propuesta, el docente se convierte, no en un enseñante de la

escritura, sino en un compañero que comparte la experiencia y crece junto a sus alumnos, ya que los niños aprenden más de lo que hace el maestro que de lo que éste les dice.

A lo largo de este proceso, es fundamental lograr una atención individualizada. Esto es posible gracias a la posibilidad de que ellos puedan concentrarse en su propio texto mientras el docente recorre el espacio, observando y atendiendo las preguntas de manera individual. Lo anterior permite lograr un ambiente que facilita el trabajo eficiente ya que cada participante está centrado en su meta como escritor. No obstante, ello no implica que el aula de clases esté en completo silencio ya que los niños necesitan compartir sus experiencias con el docente y con sus compañeros, por lo tanto, habrá movimiento mas no desorden.

Es importante la comprensión que asume el docente de que ese proceso es inherente al niño y sólo él puede determinar la ayuda que necesita, de manera que el docente atienda sus dudas y no aquello que él considera que éste debe aprender.

El trabajo cooperativo permite el avance significativo del grupo, de niveles de menor conocimiento a otros de mayor conocimiento. La puesta en común les permite a los niños enriquecer los planteamientos de su texto con base en las ideas ofrecidas por sus pares. El docente no es el único con capacidad para orientar y motivar el trabajo, los compañeros también juegan un papel importante en la creación de los textos.

La escritura fluye de forma natural, los niños no esperan que se les indique cómo han de iniciar un texto, qué tipo de grafía deben usar o acerca de qué tema escribir, lo importante es escribir. En el camino se van resolviendo los conflictos que surgen del encuentro del autor con sus propias ideas, son más importantes los contenidos expresados a través de la escritura que la forma en que éstos se presenten, de manera que la ortografía, el margen, el tipo de grafía y otros aspectos inherentes a la forma quedan relegados para el momento en que el texto ya esté escrito.

La posibilidad de que ellos mismos puedan seleccionar acerca de lo que pueden escribir les ayuda a desarrollar seguridad en sí mismos y a encontrar los temas que desean trabajar, y los mismos están relacionados, por supuesto, con sus experiencias previas, escriben acerca de aquello que conocen. Se ha demostrado que los escritores que aprenden a escoger sus temas amplían no sólo su información sino también las técnicas a utilizar en sus creaciones, puesto que se les ha permitido elegir libremente sus opciones (Graves, 1991).

Esto no elimina la posibilidad de que algún niño se bloquee en un momento determinado, he aquí la importancia de una estrategia que le ayude a superar este momento sin que le genere angustia. Por ello, para crear un ambiente favorable para el desarrollo de lectores y escritores es fundamental que el docente conozca a sus alumnos de manera que

pueda ofrecer orientaciones pertinentes con sus necesidades e intereses, cuando éstos así lo requieran.

El niño ha de tener la posibilidad de leer y escribir gran variedad de textos (poesías, cuentos, trabalenguas, noticias, chistes, adivinanzas, artículos de opinión, invitaciones, normas, por nombrar sólo algunos).

Los niños aprenden a narrar textos literarios logrando apropiarse de las pautas estructurales propias del género. Así mismo, los niños respetan de forma espontánea las reglas gramaticales que le dan coherencia y cohesión al texto, mediante el uso apropiado de los tiempos verbales y el enriquecimiento del contenido a través de la inclusión de descripciones de ambientes y personajes, así como el uso del suspenso y la aceleración o retardo de las acciones a desarrollar. Comprenden, por lo tanto, que deben considerar la sucesión de transformaciones por las que debe pasar un texto hasta llegar a considerarse como versión definitiva.

Por otra parte, es imprescindible que el proceso de escritura esté basado en el conocimiento de la audiencia a la que va dirigido el texto, que el niño tenga un destinatario real, auténtico, que le permita definir las características de su texto. El producto final del proceso puede ser publicado para el disfrute de dicha audiencia (padres, docentes, compañeros, comunidad) pero cumpliendo con las exigencias que el lector está esperando, he aquí el rol de la revisión como subproceso primordial para obtener un resultado satisfactorio.

El proceso de revisión, enmarcado desde una perspectiva dinámica y amplia, se desarrolla a la luz de la comprensión del texto que se escribe. En este sentido, la dimensión global y significativa que posee en sí mismo este proceso, específicamente en su configuración inicial, trasciende los planos convencionales vinculados con la forma del texto, es decir, la grafía, ortografía, sintaxis, entre otros (Castellano et al., 2001).

Ello implica, sobre todo en las primeras edades, cuando se integra una serie de capacidades que posibilitan la formación de un escritor competente, dar cabida de forma prioritaria a la valoración de la producción textual desde su estructura, organización y claridad de las ideas, lo que no significa que deba existir el dominio total del sistema alfabético, a fin de abordar posteriormente la corrección con un patrón de normativas inherentes a la gramática.

La revisión y corrección de la producción textual, desde este punto de vista, invita a considerar como punto de partida “que los niños son capaces de escribir textos antes de conocer y saber usar el sistema alfabético notacional” (Ansalone et al., 1997, p. 97). En esas primeras edades, se generan múltiples conexiones, y con ello múltiples saberes, que conforman la base sobre la que se fundamenta el aprendizaje del sistema convencional de

escritura, razón por la que el proceso de revisión y corrección tiene sentido en tanto se desarrolla paralelamente al hecho mismo de escribir. No se trata entonces de convertir estos procesos en grillos que atrapen la construcción escrita en una fosa indolente para quien escribe, se trata de fomentar, a través de éstos, un “darse cuenta” desde la incorporación intelectual que se aúna a lo descubierto, hasta el convencimiento certero del por qué modificar o cambiar lo escrito.

Los profesores de primaria se enfocan en la apropiación de frases u oraciones; exigen su repetición y copiado. En esta etapa, sin embargo, lo trascendental sería reforzar el medio escrito; es decir, el niño debería crear un vínculo entre el registro gráfico del habla y su funcionalidad en el mundo.

La escuela, por lo general, desperdicia un momento crucial e insiste en que los cursos de Comunicación trabajen el texto como una institución social autónoma, vinculada a la ciencia o a la Literatura, y alejada de la vida real y concreta de los niños (Córdova, 2006). Si persiste en la repetición de frases u oraciones normativas, es porque su meta es la lectura de textos académicos. Más aún, los textos escolares exponen frases y oraciones aisladas, porque asumen que la lectoescritura es un asunto de laboratorio, ajeno a la interacción social de los estudiantes.

Otra forma de repetición es el dictado. Esta práctica puede ser apreciable cuando se la emplea adecuadamente. El dictado uniformiza los textos y es un recurso para modelarlos a un formato; en las narraciones, por ejemplo, se trabajan los verbos de acción, referencia, conectores, formas de inicio de secuencias, fórmulas de desenlace, entre otros temas. No obstante, el abuso del dictado refuerza el rol pasivo del alumno en la escritura, limita su creatividad y estandariza los resultados, de modo que el niño no se reconoce en aquello que produce; por esa razón, no lo valora. Finalmente, el dictado es una de las manifestaciones de la asimetría en la relación profesor-alumno, así como de los roles activo-pasivo, que conducen a una ausencia de compromiso en el proceso de textualización de los niños.

Ya en el cuarto y el quinto ciclo de la primaria (tercer, cuarto, quinto y sexto grado, respectivamente), los niños refuerzan la repetición cuando transcriben, en su cuaderno, la tarea de un libro de texto. Al no haber integrado, en los años anteriores, la escritura como medio propio de expresión, quedan condicionados a transcribir, copiar, pegar o, simplemente, imprimir las tareas. En consecuencia, surge, desde ciertos sectores de la educación, recelo frente a las tecnologías de la información y comunicación (TIC): las responsabilizan de desalentar la creación personal y propiciar el plagio, cuando, por el contrario, este problema es consecuencia de no haber acostumbrado a los alumnos —desde los tres años— en las prácticas de lectoescritura.

De otro lado, los niños no observan a sus maestros escribiendo más allá de sus obligaciones académicas o administrativas. Si no los ven escribir, publicar, enviar cartas, ¿cómo asimilarán la importancia funcional de la escritura? Lo más probable es que los propios maestros hayan aprendido a leer y escribir incorporando destrezas estrictamente académicas, descontextualizadas y fuera del ámbito personal; por ello, no logran transmitir aquello que no practican. Este problema refleja un doble discurso: por un lado, el profesor está convencido de que leer y escribir ayuda a los niños a profesionalizarse, conseguir el ascenso social y elevar su calidad de vida; pero, por el otro, él mismo no lee con frecuencia, salvo cuando su trabajo lo exige. Por lo tanto, los niños no redactan sus tareas y, por eso mismo, resultan muy susceptibles al plagio.

Se escribe aun cuando no se pretenda hacer literatura. Escribir es una práctica comunicativa que se realiza en situaciones concretas y de acuerdo con diferentes propósitos, como elaborar una lista de compras, por ejemplo. Por otro lado, como también se ha podido observar, en la vida diaria, los actos de leer, escribir, escuchar y hablar suelen aparecer estrechamente relacionados. Estas habilidades son ejercidas alternativamente por los individuos según las circunstancias en las que se encuentren.

Esto debe ser tomado en cuenta, especialmente cuando, como parte del área de Comunicación, se diseñen actividades y estrategias para el desarrollo de la comprensión y la producción de textos, pues es usual que se pretenda enseñar aisladamente, con fines didácticos, lo que naturalmente se realiza de forma complementaria.

No se pretende desconocer las indudables diferencias entre la comunicación oral y escrita, entre la producción y la comprensión. Más bien, se busca evitar que, con el fin de facilitar la labor docente, se incida en la práctica exclusiva de alguna de las habilidades básicas (hablar, escuchar, escribir y leer). Más recomendable resulta que los y las estudiantes participen de situaciones comunicativas complejas que les exijan adaptar sus discursos y alternar los roles de emisores y receptores permanentemente, así como las formas de comunicación.

Por otra parte, se debe crear conciencia entre los y las estudiantes de que la producción y la comprensión se complementan. En otras palabras, deben saber que ser mejores oyentes o lectores los ayudará a ser mejores escritores u oradores. De la misma manera, producir discursos orales o escritos con cuidado de la forma y el contenido, los hará receptores más atentos, sensibles y críticos frente a los mensajes que reciban.

Un hecho importante en este contexto, es reflexionar sobre el campo de acción del docente en el desarrollo de las habilidades inherentes a la revisión y corrección de la producción textual, toda vez que estos procesos no conforman un patrimonio exclusivo del

maestro. Desde esta concepción importa, entre otros aspectos, la independencia del niño en torno a lo que él puede escribir, pero sin duda, es relevante el sentido de complementariedad y acompañamiento por parte del docente, especialmente en esos primeros pasos que involucran, muchas veces, un enfrentamiento del niño con su “yo”, con sus posibilidades a veces puestas a prueba.

El docente funge como guía y mediador del proceso de escritura, confía y sugiere sin cesar, apoyándose en el hecho de que el ser humano, siempre interactivo, busca y encuentra diversos caminos en su andar. Lo imperioso, atendiendo a lo expuesto, es precisar que la acción del docente debe promover en el niño, una mirada atenta y crítica a lo que escribió, a su construcción textual, sin cercenar por ello la fluidez. Si esto es así, se desarrollará un sentido de responsabilidad y compromiso ante el hecho de hacerse entender a través del texto, a la vez que se fomentan la autogestión y autocorrección.

A pesar de ser un tema sumamente importante por la urgencia de estudios sobre la problemática tratada existen pocas investigaciones al respecto.

Los principales conceptos teóricos que soportan esta propuesta se relacionan a continuación:

La teoría de Cassany sostiene que: “En definitiva escribir, es un procedimiento de conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto”¹.

La teoría de Perelman se basa fundamentalmente en la forma en que se argumenta delante de un auditorio y el comportamiento ante un grupo de personas a las que se intenta persuadir. Perelman se interesa en la estructura de la argumentación, que es esa actividad mediante la cual se elabora el discurso y cuyo objetivo es la adhesión del auditorio a través del convencimiento o la persuasión².

Martínez afirma que un texto que privilegia la prosa argumentativa es un texto en el que se hacen aseveraciones (tesis), se sustenta, se fundamenta, se ejemplariza, se apoya una idea o conjunto de ideas, con la intención de convencer, persuadir o defender un punto de vista, una tesis o una opinión. Además, tales acciones están organizadas en secuencias estructurales globales como: la introducción de una opinión, la tesis o punto de vista, una justificación o argumentación y la conclusión. La construcción argumentativa en un texto revela la búsqueda

¹ CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Editorial Paidós. 2009.

² PERELMAN, Chaim. El imperio retórico. Editorial Norma. Bogotá, 1997.

intencional de la adhesión del enunciatario o lector imaginario a la tesis u opiniones presentadas por el enunciador en el texto³.

Weston con “Las claves de la argumentación” desarrolla las formas en las que se puede evaluar (comprender) y construir mejor un argumento. Hace énfasis en la búsqueda y selección de las mejores fuentes, la interpretación de los datos, la disposición de las ideas, o las secuencias lógicas que se pueden seguir para comprobar si existe una buena construcción o no de las ideas⁴.

Camps plantea que el aula de clase es el espacio donde se desarrollan diferentes actividades discursivas e interrelacionadas. Dice que la lengua oral impregna la vida escolar y cumple diversas funciones entre las cuales está la de regular la vida social de la escuela, aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir y a relacionarse con la literatura. También es objeto de aprendizaje, especialmente de los usos formales. Afirma que enseñar a leer y escribir requiere de profesores y alumnos hablen de lo que quieren leer y escribir, de lo que escriben, de los comentarios de otros textos. Camps sustenta la secuencia didáctica y afirma que “es como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”⁵

2.1.1. Escribir

Abordar la escritura como un concepto, requiere de cierto eclecticismo, por ello a continuación 4 autores desde su perspectiva hacen una contribución a la definición del mismo.

Liliana Tolchinsky desde una perspectiva pedagógica dice que: “escribir no es sólo una habilidad motora, sino un conocimiento complejo”⁶.

Desde lo anterior se puede decir que el saber instrumental tiene tanta importancia como el saber formal, es allí donde se quiere que el niño este en condición de escribir y de producir, pero que también comprende aquello que escribe y lee, mejorando así la estructura de sus composiciones, que entienda estos mismos como una forma de comunicación y de expresión.

Otra autora Ana Camps concibe la escritura como: la utilización de un proceso para producir un texto, el cual tiene múltiples implicaciones a la hora de ser construido escribir

entonces seria muchos más que graficar signos. Sin embargo, en la escuela, muchas prácticas para aprender a escribir se basan en caligrafía en lugar de producir texto⁷.

³ MARTINEZ SOLIS, María Cristina. Discurso y aprendizaje. Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y Escritura. Universidad del Valle. Cali. 2004.

⁴ WESTON, Anthony. La claves de la argumentación. Editorial Ariel S.A Barcelona 2006.

⁵ CAMPS, Ana. Secuencias didácticas para aprender a escribir. Serie didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Editorial Grao. 2003.

⁶ TOLCHINSKY, Liliana. Aprendizaje del lenguaje escrito. Editorial Antropos. Octubre de 1993. Pág. 45.

A continuación podemos citar dos autores, que ayudan a la construcción del concepto de escritura:

Cassany (1999), dice que aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales, apuntando a lograr cada uno de los objetivos deseados. Aporta igualmente “que parece ser sensato enseñara a escribir narraciones, descripciones y cartas etc. (verbo transitivo), que como verbo intransitivo”⁸.

Escribir entonces no es un ya una obligación de cada persona en una sociedad como requisito para participar en ella sino que es, un objetivo personal y de desarrollo biológico, generado por el ente social más poderoso que es la escuela, allí se construye, se desarrolló o en su defecto no se logra tal desarrollo; pero ya no es el estudiante que descifra ciertos códigos es, un proceso de acompañamiento, en el que participan los maestros, incluso hasta la familia como primer ente educador.

Según Cassany⁹, no es un proceso de lo macro a lo micro, se parte de un texto general del cual se conoce superficialmente y los códigos de escritura que este muestra, después de manera interna se ven los códigos que construyeron ese código general.

Ana Teberosky (1993)¹⁰, argumenta que existe una necesidad de ejercitar el lenguaje escrito, no sólo para manejarlo, sino verlo como un instrumento para comunicar, para comprender, para organizar y para generar ideas.

No sería entonces la escritura un simple proceso mecánico de graficación como antes se mencionaba, sino que es un proceso integral que implica la construcción de ese mecanismo, pero no sólo para dejarlo en el olvido sino para ponerlo en uso, este mismo debe ser entonces el medio ideal para comunicar ideas propias, para comprender el mundo de otros y su principal función para estructurar nuestro lenguaje y sistemas de comunicación.

Deberá entonces el maestro propender interiorizar estos conceptos y ponerlos en su práctica.

En términos simples, la escritura ha pasado de ser concebida como un trazado de signos alfabéticos a un conjunto de trazos que transmiten un mensaje que comunica opiniones, sentimientos, conocimientos, hechos, y que además, da la oportunidad de crear e imaginar.

Vygotsky, hizo grandes aportes al campo de la alfabetización. Señaló que el juego y el dibujo son precursores del lenguaje escrito (referida a la lectura y escritura), en tanto lenguaje simbólico. Vygotsky también puso énfasis en que la escritura tendría que tener significado

⁷ CAMPS, Ana citada por FONS, Monserrat. Los textos de uso social en el Aula: encuentro provincial de bibliotecas escolares (5º. grado: 2007: Málaga). Sevilla.p.4

⁸ CASSANY, Daniel. Describir, el escribir: como se aprende a escribir. Paidós ibérica. 2005. Pág. 9

⁹ Ibíd. Pág. 98.

¹⁰ TEBEROSKY, Anna. Aprendiendo a escribir. Editorial Horsori. 1993. Pág. 35

para los niños y ser incorporada a actividades significativas, con sentido para ellos y que diera respuesta a las necesidades que se originan desde la vida cultural misma. Esta necesidad de que la escritura se enseñe de modo natural y no como entrenamiento atendería a las necesidades genuinas del niño.

El dominio de la lengua escrita, por ejemplo, implica la abstracción del contexto inmediato y la recreación imaginaria del contexto de nuestro interlocutor, quien puede ser imaginario, desconocido o ideal. El aprendizaje escolar exige dominar sistemas de representación que permitan la creación y manipulación de contextos espacio-temporales remotos.

Proponer a los estudiantes, experiencias de escritura contextualizada, relacionadas con su vida diaria, con sus intereses y que les permita comunicarse e imaginar, se enmarca en la concepción del lenguaje como actividad social y cultural.

Por otro lado, ya hace varias décadas Flower y Hayes (1980 y 1981, en Cassany, Luna & Sanz, 1997) plantearon tres procesos básicos que se ponen en juego en la actividad de escritura: planificar, redactar y revisar el escrito; además incluían un mecanismo regulador llamado monitor quien decide en qué momento trabaja cada proceso, además de favorecer la recursividad e interacción entre los procesos mencionados. Más tarde este modelo fue revisado por el propio Hayes (1996), incluyendo elementos tales como el contexto, la motivación y la memoria que influyen en el proceso de escritura, apareciendo, además, nuevas propuestas en esta línea, como las de Scardamalia y Bereiter (1992). Estos autores proponen dos modelos, uno de ellos para escritores principiantes, decir el conocimiento, y el otro para los expertos, transformar el conocimiento. De forma muy sintética se puede decir que en el primer modelo el escritor utiliza sus conocimientos previos para producir su texto, mientras que en el segundo, el escritor está consciente de a quiénes va dirigido el texto y el objetivo de su escrito. Es decir, adecua sus conocimientos e información a dichos lectores, pero también tiene presente el efecto que quiere lograr en su(s) destinatarios. En 1996 Kellogg plantea un nuevo modelo que incluye las fases de Formulación, Ejecución y Monitorización (en Arias-Gundín y García Sánchez, 2006).

El Marco Curricular hace referencia a los procesos de planificación, escritura, revisión y reescritura de los textos escritos. Sin embargo, un aspecto central a considerar es que estas fases no se dan en forma lineal, sino más bien que son procesos recursivos e interactivos. Esto quiere decir que un buen escritor cuando está escribiendo un texto modifica información que había planificado como válida para su escrito, y va simultáneamente revisándolo, corrigiendo la redacción, los términos que utiliza, el tipo de registro, etc.

2.1.2. Expresión Escrita

Los procesos de transformación que se han dado dentro del contexto de la educación, llevan a los docentes a dar una nueva mirada para asumir una postura diferente acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y procesos de aula, permitiendo la participación e interacción del estudiantado en la construcción de conocimiento y en especial en la producción escrita. Es evidente la necesidad de despertar en los estudiantes la importancia de realizar producciones escritas. Para la aproximación al concepto de escritura, Cassany plantea: “Unir letras y dibujar garabatos caligráficos es una de las microhabilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita” pero yendo un poco más allá en el concepto de escritura, plantea que “Saber escribir -y por lo tanto, es un buen redactor o escritor- quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general”¹¹. De lo cual se concluye que saber escribir es saber construir enunciados en situaciones concretas y en estos enunciados se manifiestan a otras personas saberes, deseos, necesidades, intereses y conocimientos.

Es así como el autor plantea una lista de microhabilidades que hay que dominar para poder escribir, las cuales van desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras de la caligrafía, o de la presentación del escrito, hasta: procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información o también de las estrategias cognitivas, generación de ideas, de revisión y de reformulación¹².

Cassany afirma que “se deben incluir tanto el conocimiento de las habilidades lingüísticas más pequeñas (alfabeto, palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.) como el de las unidades superiores (Párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.)”. pero que además, esta disparidad de habilidades y de conocimientos requeridos se puede agrupar en los tres ejes básicos como son conceptos (saberes), procedimientos (o saber hacer) y actitudes (o reflexionar y opinar¹³).

Con respecto a la escritura se puede afirmar que el mundo moderno exige un amplio dominio de esta habilidad, en todos los contextos, tanto personal, como escolar y por supuesto social, pero no todo acto de codificación de símbolos alfabéticos podría considerarse buena práctica escritural, ya que si bien suple necesidades primarias, se hace necesario el dominio de la escritura acorde a otros niveles de exigencia a los que se puede ver abocado el estudiante en su proceso de formación presente y a futuro en su ciclo de profesionalización así como en el

¹¹ CASSANY Daniel, Sanz Gloria, Luna Marta. Enseñar lengua. Editorial Grao, Barcelona, 1994. p.257.

¹² *Ibíd.*, p.257

¹³ *Ibíd.* p.258.

contexto laboral, de modo que es tarea de la escuela prepararlo para afrontar con éxito dichas exigencias.

En este sentido Cassany plantea que “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad. Quieredecir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas¹⁴. Máxime en los momentos de la masificación de la información y la proliferación de diversas formas de expresión, en los que emergen otros códigos lingüísticos para hacerse entender y comprender las ideas de otros. De modo que no podría hablarse de una tarea sencilla, es compleja en tanto exige de los maestros buenos procesos didácticos, para hacer posibles aprendizajes en los que los estudiantes asuman con entereza su proceso de formación en prácticas escriturales, que redunden en aprendizajes significativos que puedan ser evidenciables en los desempeños tanto cognitivos como actitudinales y procedimentales.

Así mismo, Cassany afirma que “la escuela obligatoria y el instituto ofrecen unos rudimentos esenciales de gramática que no pueden cubrir de ninguna manera las complejas y variadas necesidades de la vida moderna. Y que aparte de no ser una tarea fácil, “en los textos más complejos (como un informe económico, un proyecto educativo y una ley o una sentencia judicial), escribir se convierte en una tarea tan ardua como construir una casa, llevar la contabilidad de una empresa o diseñar una coreografía”¹⁵. De ahí la importancia de concientizar a los estudiantes que escribir no es solamente llenar una hoja en blanco, de letras muchas veces sin organizar las ideas, ni cuidar la ortografía, es necesario despertar en ellos el interés por escribir de manera razonada, es decir; organizando las ideas, elaborar un plan textual, escribir un borrador, revisar, autocorregir y reescribir, hasta encontrar el estilo propio, acorde con sus capacidades, motivaciones y el contexto en el que interactúa, hasta apropiarse del dominio de esta habilidad.

2.1.3. Producción de textos.

Según Pérez (2005), sostiene que, “se entiende por producción de textos, a la estrategia que se usa, para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Implica centrar la atención en el proceso, más que en el producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso” (p.27). Asimismo manifiesta que: es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, etc. que busca transformar la lengua en un texto escrito coherente. No debemos perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo,

¹⁴ CASSANY Daniel. La cocina de la escritura. Editorial Empúries Barcelona, 1993. p.3

¹⁵ Ibíd.,p.3.

por ello debe responder a las características del sector al que va dirigido. Este es un proceso guiado por el docente. Se ubica en lo que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo”, es decir, donde el niño no puede desarrollar un aprendizaje autónomamente, pues requiere apoyo del docente. (p.27).

Para Monné (1998), citado por Cassany (1994), en Aterrosi (2004), manifiesta que las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema de la escritura demuestran que, “se trata de una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que se involucran”...; sin embargo, la capacidad para escribir no se considera una habilidad innata en el individuo, sino que puede desarrollarse y ser objeto de enseñanza-aprendizaje. Se trata por tanto de una capacidad “que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas”. (p. 155)

Asimismo Cassany (1994), señala que una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito en forma coherente. Esta capacidad implica, por otra parte un conjunto de micro habilidades de tipo psicomotriz (caligrafía, presentación del texto...), y cognitivo (estrategias de planificación, redacción y revisión) y, por otra parte uno o más conocimientos que afectan la lengua (puntuación, ortografía, morfosintaxis, léxico...) y las propiedades de elaboración del texto (adecuación, coherencia y cohesión).

En la producción de textos, lo fundamental es el proceso. Es pues, a través de continuas sesiones de producción escrita, lo que permite aprendizajes lingüísticos respecto al texto. Producir textos, es escribir mensajes a través de diversos modelos textuales. Es necesario conocer las etapas secuenciales para su producción, resultando ser un proceso complejo.

Se entiende por producción de textos, a la estrategia que se usa, para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Esta estrategia es desarrollada por los niños desde el inicio de sus aprendizajes, inclusive cuando todavía no escriben de manera convencional y garabatean. El hecho de producir un texto debe pasar por el uso adecuado de conectores, concordancias, vocabulario suficiente, limpieza y legibilidad para poder ser entendidos.

La producción de textos permite a las personas valerse por sí mismas en la sociedad y en el mundo letrado, tomar conciencia que el lenguaje escrito es útil para enfrentar la vida diaria y expresar el mundo interior a través de la palabra escrita.

En la producción de textos es importante que:

- Los alumnos se motiven para escribir.
- Desarrollen sus competencias al hacerlo.
- Socialicen sus textos.

- Valoren la escritura como una práctica que los enriquece afectiva y cognitivamente

Según los lingüistas Beaugrande & Dressler (1996), citados por Pérez (2005), para que la producción escrita cumpla su objetivo y se presente al lector bien elaborado ha de presentar siete características: (p.26)

- Ha de ser coherente, es decir, centrarse en un solo tema, de forma que las diversas ideas vertidas en él han de contribuir a la creación de una idea global.
- Ha de tener cohesión, lo que quiere decir que las diversas secuencias que lo construyen han de estar relacionadas entre sí.
- Ha de contar con adecuación al destinatario, de forma que utilice un lenguaje comprensible para su lector ideal, pero no necesariamente para todos los lectores y de forma que, además, ofrezca toda la información necesaria para su lector ideal o destinatario.
- Ha de contar con una intención comunicativa, es decir, debe querer decir algo a alguien y por tanto hacer uso de estrategias pertinentes para alcanzar eficacia y eficiencia comunicativa.
- Ha de estar enmarcado en una situación comunicativa, es decir, debe ser enunciado desde un aquí y ahora concreto lo que permite configurar un horizonte de expectativas y un contexto para su comprensión.
- Ha de entrar en relación con otros textos o géneros para alcanzar sentido y poder ser interpretado conforme a una serie de competencias, presupuestos, marcos de referencia, tipos y géneros, pues ningún texto existe aisladamente de la red de referencias que le sirve para dotarse de significado.
- Ha de poseer información en grado suficiente para resultar novedoso e interesante pero no exigir tanta que colapse su sentido evitando que el destinatario sea capaz de interpretarlo (por ejemplo por una demanda excesiva de conocimientos previos).

Sin embargo el aprendizaje de la escritura se debe realizar a partir del mismo acto de escribir, siendo necesario que los estudiantes tomen conciencia de los procesos cognitivos implicados en el proceso de producción, y que adquieran conocimientos básicos indispensables para escribir un texto.

Según, Camps (2003), citado por Araujo & Chang (2009), la producción de textos escritos implica tener conocimiento sobre los siguientes aspectos:

- El asunto o tema sobre el cual se va a escribir.
- Los tipos de textos y su estructura.
- Las características de la audiencia a quien se dirige el texto.
- Los aspectos lingüísticos y gramaticales (corrección, cohesión, coherencia).
- Las características del contexto comunicativo (adecuación).
- Las estrategias para escribir el texto y para la autorregulación del proceso. (p.32)

2.1.4. Etapas del proceso de producción de textos.

Cassany (1994), hace referencia que se presenta la expresión escrita como un proceso complejo que se produce en atención a tres etapas básica.

1. Planificación

Es una etapa intelectual e interna, en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase. Se requiere tener un conocimiento de la lengua, el cual no sólo se limita al léxico y a la gramática, sino que se extiende a los esquemas de organización de cada tipo de texto. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta el tipo de texto que se va a escribir.

Como no es posible desarrollar un texto sobre un contenido que se desconoce, es sumamente importante documentarse y aclarar el contenido del escrito. Para producir un texto es necesario precisar cuál es su finalidad y a quién va dirigido. Hay que tomar en cuenta la audiencia a quien va destinado el texto.

Los escritores competentes dedican tiempo a pensar en la impresión que recibirá el lector al interactuar con el texto escrito.

2. Textualización

Conviene preparar una guía ordenada de los puntos que se tratarán en el escrito. Al iniciar la redacción, es necesario ampliar las ideas esquematizadas que se tienen. En este momento lo importante es desarrollar las ideas, sin preocuparse por la corrección ni el estilo. El escritor debe tratar de desarrollar todas las ideas. Si tiene dudas sobre la ortografía de una palabra o sobre la estructura de una oración, debe marcarla con un círculo o subrayarla y seguir escribiendo. Lo importante, en este momento del proceso de escritura, es desarrollar la totalidad de las ideas.

3. Revisión

Conviene dejar “enfriar” el escrito antes de someterlo a revisión. Esto significa que es necesario dejar pasar “un tiempo prudencial” antes de revisar y redactar la versión final.

La corrección debe alcanzar la ortografía, sintaxis, adecuación semántica, etc. En este momento se debe emplear el diccionario si se presenta alguna imprecisión o duda. Todo texto se puede rehacer y se pueden incluir en él nuevas ideas o comentarios. A esta posibilidad se le llama recursividad.

Asimismo, para el Ministerio de Educación (2007); “La producción escrita consta de tres momentos básicos: uno de reflexión y planificación, otro de redacción, en el que se da forma a lo que se piensa y, por último, uno de revisión y edición.” (p.14). En la planificación (se selecciona el tema, se elaboran esquemas y borradores), en la textualización o revisión, (se desarrollan las ideas, se revisan los borradores), en la revisión, (se afina el texto) y en la

redacción final (se cuida el formato y aspectos formales que debe tener la presentación del texto).

También, Cassany, citado en Ministerio de Educación (2007), aclara que además, estas etapas, suponen una serie de procesos cognitivos. Así, durante el proceso de producción, el escritor realiza las siguientes operaciones: (pp. 14-15)

- Identificación del propósito de la escritura. Este punto respondería a la pregunta ¿Para qué escribo?...
- Identificación de los destinatarios. En esta etapa se responde ¿Para quién escribo? Con ello se pretende establecer el registro que se pretende redactar el texto: coloquial, formal, juvenil.
- Planeación. Corresponde al ¿Cómo lo escribo? Determinará, entre otras cosas, el orden en el que se expondrán las ideas y los recursos que se emplearán para presentarlas.
- Redacción. Es la primera versión del texto. Este debe cumplir con el propósito elegido y ser coherente en cuanto al lenguaje y estructura.
- Corrección. Busca detectar errores de estructura, coherencia, gramaticales y ortográficos que se pasaron en la fase anterior. Se refiere pedir ayuda de otros lectores.
- Edición. Es el momento de la versión final del texto; se elimina lo que no es esencial, se le da el formato y la presentación más adecuados.

2.1.5. Procesos implicados en la escritura productiva.

Cuetos (1991), sostiene que la escritura creativa es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas sub tareas diferentes y en la que intervienen multitud de procesos cognitivos de todo tipo; cada uno de ellos compuestos a su vez de otros subprocesos, para poder transformar una idea, pensamiento, etc. en signos gráficos. Estos procesos son:

- Planificación del mensaje.

De acuerdo a Vieiro (2007), consiste en la búsqueda de ideas e información y en la elaboración de un plan de escritura. Este proceso ocupa dos tercios del tiempo total de la escritura y consta de varias etapas o subprocesos. Sin embargo, “el escritor ha de tomar una serie de decisiones sobre qué aspectos resaltar, cuáles mantener en segundo plano, a quién se dirige la información, cómo se va a decir, qué objetivos se pretenden, qué sabe el lector sobre el tema.” (p.52).

Asimismo, Hayes & Flower (1980), citado por Cuetos (1991), sostienen que son tres las etapas que componen este proceso.

- En la primera se genera la información sobre el tema que se va a escribir mediante búsqueda en la memoria a corto plazo, no siendo necesario recuperar información de la memoria a largo plazo, sino sólo enumerar lo que en ese momento se está percibiendo.

La primera búsqueda en la memoria se hace tomando como guía el tema sobre el que se va a escribir. (p.23)

- En la segunda etapa se seleccionan los contenidos más relevantes de entre los recuperados de la memoria y se organizan en un plano coherente. En esta etapa se pueden rechazar algunas de las ideas generadas, sencillamente porque no encajan en la estructura del plan que se está construyendo. Este plan puede estar organizado en función de variables temporales de manera que se siga un orden cronológico de los sucesos (cuentos, novelas, etc.) o, puede ser que el plan este estructurado de una manera jerárquica desarrollando primero la cuestión principal y después el resto de mayor a menor importancia (noticias periodísticas). (p.24)

- En la tercera etapa se establecen los criterios o preguntas que serán utilizados en el proceso posterior de revisión para juzgar si el texto se ajusta o no a los objetivos plantados: ¿Logra el texto transmitir el mensaje que se pretendía?, ¿Es convincente?, ¿Es ameno?, ¿Está adaptado a los lectores a los que está dirigido?, etc. (p.25)

b) Construcción de estructuras sintácticas.

Después de que ha decidido lo que va a escribir, el escritor construye las estructuras gramaticales que le permitan expresar el mensaje. Es decir, generar los moldes de acuerdo a una serie de reglas: qué tipo de oración voy a utilizar (pasiva, activa, interrogativa, exclamativa, etc.), y la colocación de las palabras funcionales que servirán de nexo de unión de las palabras de contenido. En Cuetos (1991), manifiesta que: Respecto al tipo de oración, es frecuente que tendamos a construir frases con la estructura más simple posible, pues ello nos supone un menor esfuerzo cognitivo. Aún así, nuestras frases escritas son mucho más complejas que las utilizadas en el lenguaje oral, sencillamente porque la escritura nos permite pararnos a pensar como continuar una frase, revisarla una vez terminada y corregirla si es necesario, lo cual no sucede con el habla. De todas estas formas, el tipo de construcción que elegimos para continuar un mensaje no es totalmente caprichoso sino que vienen determinando por diferentes variables lingüísticas y contextuales. (p.26).

Por consiguiente, los factores contextuales o pragmáticos también son decisivos a la hora de elegir la estructura sintáctica. Aunque dispongamos de muchas formas posibles de expresar un mismo mensaje, cada una de ellas cumple un papel determinado y es más adecuada para cada situación. “En cuanto a las palabras funcionales, disponemos de una serie de claves o normas sobre su colocación..., las palabras funcionales desempeñan un importante papel en determinar el mensaje de la oración, por encima incluso de otros factores sintácticos.” (p.29).

c) Búsqueda de elementos léxicos.

A partir de las variables sintácticas y semánticas específicas hasta el momento el escritor busca en su almacén léxico las palabras que mejor encajan en la estructura ya construida para expresar el mensaje ya planificado.

La búsqueda de las palabras se inician a partir del significado o concepto que todavía se encuentra en forma abstracta, ya que aparece claramente comprobado que significado y forma lingüística (bien sea fonológica u ortográfica) se encuentran en almacenes diferentes. Según (Luria, 1974), citado por Vieiro (1997), sostiene que para llegar a la forma ortográfica de la palabra una posible vía de adecuación podría ser:

- Primero, a partir del mensaje que se quiere transmitir, se activa el significado o concepto que se encuentra en el almacén de conceptos, denominado almacén semántico.
- Luego se busca la forma fonológica correspondiente a ese significado en otro almacén específico para palabras, al que se denomina almacén fonológico.
- Por último, tiene lugar la conversión de sonidos en signos gráficos mediante un mecanismo de conversión fonema grafema. Los grafemas resultantes a la palabra que se quiere escribir se deposita en una memoria operativa denominada almacén grafémico, dispuestos a ser emitidos. (pp. 56-57).

d) Procesos motores.

Su misión es transformar, mediante determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos en signos gráficos. En función del tipo de escritura que se vaya a realizar (a mano o a máquina, etc.) y del tipo de letra (cursiva o script; mayúscula o minúscula, etc.) se activan los programas motores que se encargan de producir los correspondientes signos gráficos.

Implican que los patrones motores de las letras y de sus ológrafos (distintas formas de una letra), estén almacenados en la MLP. Estos patrones indican la forma, dirección, secuenciación y tamaño de los rasgos de las letras. Además es necesaria la coordinación grafo motora fina para dirigir el trazo.

2.1.6. Propiedades del texto

Según Ministerio de Educación (2007); manifiesta que, “es importante comprender en primer lugar, que cualquier conjunto de signos lingüísticos no necesariamente forman un texto. Solamente tendrá carácter de tal, si presenta tres características fundamentales: coherencia, cohesión y adecuación. (p.6)

d) La coherencia.

Es la cualidad semántica de los textos que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica.

Según la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, presenta tres tipos de coherencia, estos son: coherencia global o temática; lineal o estructural y pragmática o local.

- Coherencia global o temática; caracteriza al texto como una totalidad, en términos de conjuntos de proposiciones y secuencias completas.
 - Coherencia lineal o estructural; es la que se mantiene entre las preposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones conectadas por medio de las relaciones semánticas.
 - Coherencia pragmática o local; da en la adecuación permanente entre el texto y el contexto.
- (p.111)

Por lo tanto, la coherencia “es la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los que le anteceden y le siguen en la cadena textual, y también de la adecuada lógica entre el texto y sus circunstancias textuales. Por eso un texto es coherente si en el encontramos un desarrollo proporcional lógico y semántico.” (p. 108).

) Requisitos de un texto coherente.

Para garantizar la coherencia del texto redactado, es necesario que se cumpla con los siguientes requisitos.

- El tema central del texto debe identificarse en forma fácil y clara.
- Cada párrafo debe desarrollar una idea principal.
- La conexión entre las ideas debe ser explícita para el lector.
- El texto debe ofrecer ejemplos pertinentes.
- El texto debe satisfacer los requisitos de la variedad formal: buena ortografía, puntuación, léxico académico y adecuada construcción de enunciados. (115)

b) La cohesión

Las ideas de un texto deben estar unidas adecuadamente. Una idea se une a otra mediante los signos de puntuación, los conectores lógicos, la concordancia entre sujeto y predicado, etc. Hace referencia a la Estructura sintáctica del texto.

La Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle; indica que “la cohesión es una unidad semántica constituida por dos planos: el del contenido y el de la expresión.”(p.118)

Se consigue cohesión en un párrafo, cuando todas las oraciones se articulan de forma ordenada y comunican un mismo mensaje. El uso correcto de signos de puntuación, conectores, verbos, pronombres y sinónimos, permiten la cohesión dentro del párrafo.

De acuerdo con Aterrosi (2004), la cohesión textual es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación.

En principio, se considera que esta propiedad está íntimamente relacionada con la coherencia. Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones.

Los referentes se realizan en el texto a través de diversos elementos gramaticales como los diferentes tipos de pronombres: personales, demostrativos, relativos, etc.

Los conectores son elementos que sirven para explicitar las relaciones semánticas o de significado existentes entre las ideas de un texto. Esas relaciones pueden ser de causalidad, de contraposición, de secuencia temporal, etc. Los nexos más frecuentes son los causales (porque, por ello), los concesivos (aunque, a pesar de), los de adición (y, además, también), los de contraste (pero, sin embargo) y los de orden (en primer lugar, por último, por otra parte, etc.).

Los signos de puntuación, como mecanismo de cohesión textual, tienen la función de delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Son organizadores textuales que guían y orientan eficazmente la tarea interpretativa del lector. El uso adecuado de estos recursos es indispensable si se quiere producir verdaderos textos. (pp. 22-23)

c) Adecuación

Es el uso adecuado de la lengua según la intención y el tipo de receptor al que se quiera dirigir el mensaje. No es lo mismo informar sobre un hecho científico que narrar una anécdota. El emisor debe ser capaz de elegir el nivel de lengua a utilizar. Tiene que ver con la Estructura comunicativa.

De acuerdo con la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle; “la adecuación, necesita de una presentación, un registro y un propósito para que el texto se adapte al contenido de la información que transmite y a los destinatarios a los que va dirigida la información.” (p.107). Sin embargo, Aterrosi (2004), sostiene que:

“La adecuación a la situación comunicativa, requiere de una selección del tipo de texto que se va a producir, del estilo que se va a utilizar, del vocabulario, entre otros aspectos. Por ello, es importante que el escritor responda siempre a preguntas como las siguientes: ¿qué es lo que se me está proponiendo escribir?, ¿con qué propósito escribo en este caso?, ¿cuál es el lector al que me dirijo?, ¿qué efecto quiero provocar en él?, ¿cuál es el tipo de texto adecuado para lograr mi propósito?, ¿sobre qué voy a escribir?, etc. (p. 26)

La adecuación determina la variedad y el registro que hay que usar. Los escritores competentes conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación. Saben cuándo hay que utilizar el estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua.

Sin embargo; para comprender en qué consisten cada uno de estos conceptos debemos tener en cuenta que “un texto está compuesto por signos y que, en cierta forma, un texto funciona como si fuese un gran signo. En este sentido como cualquier signo, posee dos planos. Por una parte, un plano de contenido, que tiene que ver con las ideas o la información que se transmite. De otro lado, un plano no formal que tiene que ver directamente con la materia (sonora, luminosa, grafica, etc.) que lo expresa. (p.7)

2.1.7. La producción de textos desde el enfoque del área de Comunicación.

De acuerdo al Ministerio de Educación (2009), el desarrollo curricular del área está sustentado en el enfoque comunicativo y textual de enseñanza de la lengua.

Cuando se hace referencia a lo comunicativo, se considera la función fundamental del lenguaje que es comunicarse, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias en situaciones comunicativas reales, haciendo uso de temáticas significativas e interlocutores auténticos. Se enfatiza la importancia del hecho comunicativo en sí mismo, pero también se aborda la gramática y la ortografía, con énfasis en lo funcional y no en lo normativo.

Cuando se habla de lo textual se trata de la concordancia con la lingüística del texto que lo considera como unidad lingüística de comunicación. En este sentido se propone el uso prioritario de textos completos; esto quiere decir que cuando sea necesario trabajar con palabras, frases o fragmentos para fortalecer alguna de las destrezas de comprensión o producción textual, debe asegurarse la relación de interdependencia con un texto. (p.167)

En el nivel de Educación Primaria, se busca el despliegue de las capacidades comunicativas, considerando diversos tipos de textos en variadas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua.

El área de comunicación tiene tres organizadores: Expresión y comprensión oral; comprensión de textos y producción de textos.

En relación a la Producción de textos, variable de estudio de investigación, se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros.

De acuerdo al Ministerio de Educación (2009), esta capacidad involucra la interiorización del proceso de escritura y sus etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura. Incluye la revisión de la tipología textual para la debida comprensión de sus estructuras y significados y el uso de la normativa ortografía y gramática funcionales. En este proceso es clave la escritura creativa que favorece la originalidad de cada estudiante requiriendo el acompañamiento responsable y respetuoso de su proceso creativo. Para asegurar el adecuado desarrollo de las capacidades, es necesario tomar en cuenta que en Primaria, los niños y niñas concluirán la iniciación del proceso de la lectura y escritura que se comenzó en Inicial como pre lectura y pre escritura, así como lectura y escritura inicial, utilizando los logros obtenidos en comunicación oral, expresión artística y comunicación no verbal. Estas formas de comunicación seguirán siendo prioritarias a lo largo del nivel Primaria.

En suma, durante la Primaria, se continúan desarrollando y fortaleciendo las capacidades de expresión y producción oral y escrita para que, posteriormente, en la Secundaria, se diversifiquen, consoliden y amplíen, potenciando la creatividad y el sentido crítico con el tratamiento más profundo de la lengua y la literatura. (p.168)

La competencia que se debe desarrollar en el V ciclo en relación a la producción de textos según el Ministerio de Educación (2009), es: “Produce textos discontinuos y de diverso tipo para comunicar ideas, necesidades, intereses, sentimientos y su mundo imaginario, respetando las características de los interlocutores haciendo uso reflexivo de los elementos lingüísticos y no lingüísticos que favorecen la coherencia y cohesión de los textos.” (p.169). En el segundo grado el organizador producción de textos está compuesto por capacidades, conocimientos y actitudes. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación (2009), (p.173)

a) Capacidades y conocimientos

) Produce textos teniendo en cuenta: destinatario, propósito y mensaje; así como identificando los pasos necesarios para la construcción de un texto.

) Escribe y lee para corregir y mejorar el sentido de lo que quiere comunicar.

) Escribe textos narrativos y descriptivos sobre situaciones cotidianas, empleando conectores lógicos para organizar con coherencia la secuencia de sus escritos: también y además.

) Revisa y corrige sus escritos para mejorar el sentido y forma del texto producido; usa el punto y las mayúsculas, no solo al iniciar una oración sino al usar nombres propios.

) Escribe textos con originalidad, donde incorpora personajes; cambiando el escenario, las acciones y el final de los mismos.

b) Actitudes

) Demuestra su interés y satisfacción por escribir para diferentes destinatarios.

) Participa con entusiasmo en los proyectos de escritura que se plantean a nivel personal o grupal.

) Tiene iniciativa para producir sus propios textos.

) Comparte con seguridad y confianza los textos que produce.

) Es tolerante y persevera al corregir sus escritos.

) Disfruta con sus producciones.

En (Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Producción de textos escritos en segundo y sexto grado de primaria), Aterrosi sostiene que:

El enfoque comunicativo se constituye como tal recogiendo los aportes de algunas disciplinas como la lingüística del texto, la pragmática, la psicología piagetiana y la psicolingüística que, aplicadas a la educación, permiten abordar la enseñanza de la lengua de una manera más significativa y funcional. Así, una de las consideraciones centrales del enfoque es que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros.

Por esta razón, nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo empiezan a cobrar mayor importancia. En ese sentido, lo que propone el enfoque es que los estudiantes produzcan y comprendan diferentes tipos de texto que respondan a distintas intenciones y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas. Para lograr esto, el estudiante debe contar con un conjunto de conocimientos y habilidades referidos a aspectos textuales, sintácticos, semánticos y pragmáticos que operan de manera articulada en la producción y comprensión de textos. (p.11)

2.1.8. El aprendizaje de la escritura en el 2º grado de primaria.

En Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil (2004). Aterrosi sostiene que mientras se va asegurando la escritura alfabética en el niño, el docente debe orientarse cada vez más a desarrollar en el estudiante la capacidad de elaborar ideas de forma ordenada y lógica, seleccionar las ideas relevantes al tema del escrito, relacionarlas con referentes y conectores, adecuarse a la situación comunicativa (registro, lector al que va dirigido el texto, propósito del autor, tipo de texto). Sin embargo, por ser la escritura una actividad tan rica en

recursos y elementos aplicados simultáneamente, esta requiere a su vez de un proceso: no basta escribir de un solo tirón determinado texto, sino que requiere pasar por diversas etapas previas y posteriores al texto definitivo (la planificación, el borrador y la revisión).

Además, este aprendizaje del código escrito y sus particularidades es largo y continuo: el estudiante avanza en su dominio de la escritura poco a poco. Escribir una carta, un cuento, un resumen o cualquier otro tipo de texto demanda la convergencia de varios factores tales como la motivación y la necesidad de comunicar; la observación, el análisis, la comprensión y la puesta en juego de los procesos de composición; la interacción con los compañeros, el maestro y otras personas; y las habilidades y conocimientos sobre ciertos aspectos textuales, semánticos, léxicos, sintácticos, normativos, propios del texto escrito. Todos estos factores determinan que el estudiante progrese en el aprendizaje del código escrito.

En ese sentido, el aprendizaje de la escritura no puede reducirse solo a memorizar reglas ortográficas ni tiene que ver con un conocimiento descontextualizado de la morfología (sustantivo, adjetivo, adverbio, etc., con sus numerosas clasificaciones y ejercicios repetitivos) y de la sintaxis (sujeto, objeto directo, indirecto, circunstancial, etc.). Tampoco está relacionado solamente con reconocer las siluetas de los textos como por ejemplo, no basta con saber la ubicación del destinatario, la fecha y la firma en una carta, ni, mucho menos, tiene que ver con que el estudiante solamente escriba dictados o copie textos de otros autores en hojas en blanco. (p. 16)

Por consiguiente, es importante que los docentes apliquemos estrategias para conseguir que los alumnos y alumnas que cursan los últimos grados de primaria logren las capacidades propuestas por el Ministerio de Educación (2009), para que al culminar la educación primaria sean capaces de expresar de manera escrita sus necesidades, intereses, inquietudes al producir textos narrativos de manera creativa y original.

2.1.9. El enfoque comunicativo textual

El actual Diseño Curricular Nacional (MINEDU, 2009) declara que el área de Comunicación, en la Educación Básica Regular, contempla el enfoque comunicativo textual. Dicho enfoque implica enfatizar la construcción del sentido de los mensajes que se comunican al hablar, leer y escribir.

Se considera este enfoque comunicativo porque la función fundamental del lenguaje es expresar: decir lo que se siente, piensa o hace; supone, asimismo, saber escuchar. Esta apuesta sostiene que el aula y la escuela deben ser espacios donde el niño interactúe con los demás a partir de sus intereses y necesidades expresivas. Propone rescatar las prácticas comunicativas reales de los niños; no se ciñe a los usos lingüísticos que consagra la historia de la cultura o el

futuro mercado laboral. Es cierto que el niño integrará, luego de incorporar la lectoescritura para relacionarse con su entorno, formatos y registros más estandarizados; antes, sin embargo, debe promoverse que sientan que escribir puede mejorar sus relaciones sociales y que hablar resulta, en sí, una acción rentable, con la cual pueden alcanzar metas concretas y en un corto plazo.

Asimismo, este enfoque prioriza el desarrollo de las competencias comunicativas en función de las necesidades expresivas y de relación que tienen los alumnos. En principio, neutraliza la repetición de formas verbales y textos descontextualizados (silabarios, declamaciones de poesías que el niño no comprende y toda copia de segmentos aislados del lenguaje). Esto implica que el niño utilice el lenguaje para relacionarse con su entorno social y el texto como un medio natural de expresión. Para lograrlo, se debe considerar el desarrollo de su conciencia fonológica, en todos sus niveles y fases, para que la incorpore en los sistemas escritos.

2.1.10. Texto

“Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social, está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante los conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.” (E. Bernárdez 1982: 85)

A continuación podemos encontrar una breve descripción de cada uno de los tipos de textos.

1. Texto narrativo

Es un escrito que nombra a manera de relato los sucesos, hechos reales o ficticios, esto sucede en un espacio y tiempo determinado¹⁶.

Estos son importantes pues hacen que el estudiante o quien lo lee aumente sus conocimientos acerca de una cultura, o de un saber específico etc. A demás porque contiene información que resulta interesante para el estudiante llevándolo así a desarrollar su estructura cognoscitiva. Tal estructura se desarrolla a través de actividades que impliquen creatividad, imaginación a la hora de elaborar un texto, pues el estudiante tendrá en cuenta la forma en que construye su texto para que al leerlo otros lo entiendan, y porque permite ponerle un toque personal.

¹⁶ ALZATE Piedrahíta, M^a Victoria. Usos de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos. Postergraph. Noviembre de 2007. pág. 141.

Implica a demás estructuras más complejas como la lexical, cohesión y coherencia local y lineal, etc.

Para profundizar en el texto narrativo hay que tener en cuenta las múltiples definiciones que se tiene acerca del mismo.

Brewer entonces, lo define como: “un discurso que trata de incorporar lingüísticamente un serie de acontecimientos ocurridos en el tiempo y que tienen una coherencia causal o temática, están constituidos por la cadena de acontecimientos y los existentes, personajes y escenarios, los objetivos y personas que actúan”¹⁷.

Lo que quiere decir que en los textos narrativos están implícitos muchos aspectos que son característicos del mismo, los escenarios, los personajes, las conversaciones, todos ellos agrupados forman una historia que tiene un enlace profundo en su estructura (causa suceso) y consecuencias que se vuelven el todo y la intención de la historia¹⁸.

2. Texto argumentativo

Este implica adoptar una posición acerca de unos temas para tratar de persuadir al lector de algún tema en específico; usa datos estadísticos y probabilísticos para apoyar sus argumentos, también tiene en cuenta otros autores y sus aportes para construir su texto.

3. Texto informativo

Su principal función es informar al lector acerca de un tema, un hecho, un avance tecnológico o científico, o de investigaciones realizadas según para la comunidad que se escriba o que lea; los medios más comunes para su conocimiento son las revistas, los periódicos en secciones específicas, folletos plegables etc.

4. Texto instructivo

Es bastante específico, da información acerca de una actividad a realizar que requiere de pasos a seguir para su exitosa finalización u realización, además tiene un objetivo claro, una estructura de desarrollo limitada y lógica, casi toda su información es explícita, y el vocabulario que utiliza es específico de cada área que trata. Como ejemplo podemos nombrar las recetas, los manuales de algún electrodoméstico etc.

2.1.11. Enfoques didácticos de la expresión escrita

Los enfoques didácticos van a complementar la estrategia de la enseñanza en la producción de textos escritos, a través de la adquisición de las microhabilidades propuestas por Cassany et al., (2005) quienes mencionan que los docentes trabajan con el método

¹⁷ BREWER, W.F, citado por FITZGERALD, Jill. Investigaciones sobre el texto narrativo, implicaciones didácticas. Hilldale, NJ, ERLBAUM. 1997. p.18

¹⁸ *ibid.* Pág. 142.

gramatical tradicional, es por ello que en la enseñanza de la lengua escrita se realizan dictados, ejercicios de llenar espacios en blanco, reflexiones sobre el proceso de escritura, talleres, redacciones, correcciones, estudios de reglas gramaticales, etc., debido a que desconocen la existencia de propuestas diferentes para desarrollar esta capacidad. Se distingue además cuatro enfoques básicos de la didáctica de expresión escrita a partir de varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios y programación, cada uno hace referencia a un aspecto concreto de la habilidad.

1. Enfoque gramatical

Este enfoque sostiene que se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua. Es el más difundido en la escuela, porque identifica la expresión escrita con la gramática e insiste especialmente en la ortografía y la sintaxis, y presenta las siguientes características:

- ✓ Énfasis en la gramática y la normativa.
- ✓ Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico.
- ✓ Explicación de la regla, ejemplos, prácticas mecánicas, redacción y corrección gramatical.
- ✓ Dictados, redacciones, transformar frases, llenar espacios en blanco.

2. Enfoque funcional

Se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de texto escrito. Se basa en el trabajo práctico sobre textos sociales, reales o verosímiles; el alumno debe de aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir así objetivos diversos. Este enfoque tiene las siguientes características:

- ✓ Énfasis en la comunicación y en el uso de la lengua.
- ✓ Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc.
- ✓ Lectura comprensiva de textos, análisis de modelos, prácticas cerradas, prácticas y corrección comunicativa.
- ✓ Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo.

Este enfoque a su vez comprende los diferentes tipos de textos que se presentan a continuación.

La clasificación de los textos según PISA, abarca situaciones en que los niños y los jóvenes hacen uso de textos. Pueden ser dentro de un contexto personal, social, laboral o escolar. Cualquiera de estos contextos pueden ser textos formales o no formales, a su vez continuos o discontinuos.

3. Enfoque procesual

Este enfoque está basado en el proceso de composición. El aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.

El enfoque procesual y el enfoque basado en el contenido son, todavía, enormemente desconocidos, ambos se han desarrollado en los Estados Unidos durante la década de los ochenta, basándose en las investigaciones sobre el proceso de composición de textos, expuestos anteriormente, y en niveles elevados de enseñanza. Presentan una fuerte influencia de la psicología cognitiva y de la pedagogía humanista y se centra en la dimensión epistémica de la lengua y en el desarrollo de estrategias cognitivas. (Cassany et al., 2005, p. 274)

El enfoque procesual tiene las siguientes características:

- ✓ Énfasis en el proceso de composición (producto).
- ✓ Procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc.
- ✓ Composición de textos: buscar ideas, hacer esquemas, redactar, evaluar y revisar.
- ✓ Creatividad (torbellino de ideas, analogías), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.) borradores, escritura libre, valorar textos propios, etc.

4. Enfoque del contenido

Este enfoque ha dado pie al movimiento “la escritura a través del currículo” (writingacrossthecurriculum) extraordinariamente importante para la escuela, ya que la lengua escrita es un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender en otras materias, al tiempo que se desarrolla la expresión y presenta las siguientes características:

- ✓ Énfasis en el contenido (forma).
- ✓ Procesos cognitivos y textos académicos: trabajos, exámenes, recensiones, comentarios, resúmenes, etc.
- ✓ Desarrollo de un tema: recogida de información: lectura, comprensión oral, imágenes etc. procesamiento: esquemas, resúmenes, etc. Producción de textos: trabajos, informes, artículos, comentarios, etc.

Trabajo intertextual (comentarios, esquemas y resúmenes de escritos, apuntes, etc.) recogida de datos de la realidad (experimentos, observación, etc.), procesos de composición de textos. (Cassany et al., 2005, p. 274)

2.1.12. Modelo de Producción de Textos

Un modelo se entiende como un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un

soporte de la relación entre disciplinas; para el caso, producir textos en situaciones académicas.

Un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida, enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural; aduce ejemplos reales, posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos que permiten simulación; y toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario.

En esta perspectiva, las teorías sobre la escritura, como afirma Rodríguez (1996), pretenden explicar el fenómeno de la escritura, mientras que los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, consecuencia de la descripción de las interacciones entre la observación y la teoría. Ello supone que la teoría es dinámica, mientras que el modelo es estático, en cuanto que éste representa un determinado momento del estado de la cuestión, sin excluir la opción de su propia reconstrucción.

Por otra parte, toda pretensión de explicitar la teoría de la escritura a través de modelos contribuye a esclarecer el marco conceptual y su aplicación. Aquí radica la importancia para los propósitos de instrucción en las aulas y para la investigación en didáctica de la escritura.

A este respecto, la misma autora (Rodríguez, 1996) sugiere una serie de interrogantes para centrar el análisis de cada uno de los modelos de escritura, entre los que figuran aspectos relacionados con el medio sociocultural; el propósito, el lector, el texto, el maestro o profesor; los conceptos en que se asienta y los supuestos de que parte; el funcionamiento del modelo y las predicciones que pueden hacerse desde el modelo; la explicación del proceso de lectura o de escritura; y las limitaciones del mismo, en función de los objetivos que se plantea.

2.1.13. Modelo de Hayes y Flower (1980)

Este modelo se considera como una construcción prototípica desde la cual se generan otras; éste parte de la generación de ideas, la organización de las mismas y la transcripción de éstas al texto. En este modelo, la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito.

El modelo de Hayes (1996) presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Rompe la concepción lineal y unidireccional de la producción escrita y rescata las interrelaciones que se gestan en la misma: la interrelación del contexto social (la audiencia, los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido, los medios de composición).

Hayes muestra la interrelación mutua de los procesos anteriores con los procesos cognitivos (la interpretación textual, la reflexión, la textualización) y los elementos motivacionales / emocionales (los objetivos, las predisposiciones, la motivación, las creencias y las actitudes, el cálculo coste / beneficio). En el modelo se señalan la función mediadora y de instrumentalización que el individuo realiza a través de la memoria de trabajo (la memoria fonológica, la libreta visual espacial, la memoria semántica) y la memoria a largo plazo (los esquemas de tarea, los conocimientos del tema, de la audiencia, lingüísticos y de géneros). Mediante la activación de la memoria a largo plazo —MLP—, de los conocimientos previos lingüísticos y extralingüísticos, y del reconocimiento del contexto de producción, el escritor crea una imagen del destinatario del texto, de las condiciones socioculturales en las que se desarrolla y desde las cuales da significado al texto (Flower y Hayes, 1979; Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), es decir, construye una interrelación virtual constante entre el escritor —emisor y el interlocutor— lector.

En este proceso, resaltamos la reflexión y/o el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las existentes, dado que hace posible: i) la solución de problemas o la elaboración mental de una secuencia para lograr el objetivo; ii) la toma de decisiones o la evaluación y la elección del camino; y iii) las inferencias o la elaboración de la información nueva a partir de la existente. La reflexión como proceso cognitivo adquiere una dimensión compleja por cuanto que se incrusta en operaciones cognitivas, tales como:

a) La planificación. En esta etapa, el escritor asume los objetivos que pretende conseguir; genera las ideas, recupera y organiza los datos de la MLP relevantes para la tarea. Dicho de otra manera: la planificación del texto se entiende como una estrategia para conseguir acciones propuestas para una meta. El texto debe ser relevante a la situación y debe ser tratado como una progresión de estados de conocimiento intelectual, emocional, social, etc. La planificación debe ser relevante al objetivo de escritura, a los recursos y materiales; a las acciones y a los eventos, a la resolución de problemas. La planificación incluye grados de motivación y de decisión para la elaboración del texto.

Como reconocen Hayes y Flower, tanto el sentido común como la investigación educativa muestran que los escritores planifican constantemente (prescriben, reescriben) a medida que van componiendo (escribiendo) su texto, y no lo hacen en etapas claramente identificables. Ello pone de manifiesto la concepción de la escritura como proceso (y no sólo como producto), en el que la mejor manera de entender dicho proceso de redacción es estudiar a un escritor mientras escribe (observar y describir lo que dice y lo que hace cuando escribe: protocolos de razonamiento en voz alta).

Las notas tomadas y el texto del escritor permiten ver no sólo el producto escrito, sino muchos de los procesos intelectuales que contribuyen a producirlo.

Los protocolos son, pues, herramientas de trabajo ricas en datos. A la vez, a juzgar por las declaraciones de muchos escritores (especialmente literatos), la escritura, en ocasiones, parece un acto de descubrimiento casual.

b) La textualización. En esta etapa, según Hayes, el escritor reconsidera las pistas detectadas en la etapa anterior, recupera el contenido semántico almacenado en la MLP, vierte dichos contenidos en la memoria de trabajo, elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en la memoria articulatoria temporal, evalúa dicha forma, y, si es adecuada, redacta tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas. La revisión. En esta etapa, el autor reconoce tres planos: i) el control estructural o esquema de la tarea; ii) los procesos fundamentales de interpretación, reflexión y producción; y iii) los recursos o memoria de trabajo y MLP.

El escritor experimentado o experto revisa permanentemente el proceso de producción y el producto. Por ello, un modelo preciso, como admite Hayes, debe reconocer los procesos básicos del pensamiento que integren la planificación y la revisión.

c) Revisión. En la tarea de la revisión se lee no solamente para representar el significado del texto, sino también para identificar los problemas y los logros del mismo. La tarea de revisión se entiende como una posibilidad de construcción lectora en la que se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual. Así, incluye la mejora del texto o la edición del mismo, la solución de problemas, la producción textual en la que se destaca la representación del tópico de discusión, la representación de la imagen del escritor y la representación del texto como un despliegue espacial. La edición, como fase final del proceso, representa la satisfacción del escritor consigo mismo y con el posible lector.

En síntesis, Hayes y Flower (1980) identifican en la escritura procesos psicológicos y operaciones cognitivas tales como: planificar, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una determinada imagen que se tiene del lector y comprobar lo que se ha escrito sobre esa imagen, entre otros. Dichas operaciones conciencian al escritor sobre las condiciones, las limitaciones y las proyecciones de la producción del texto, a la vez que conducen al escritor a generar procesos metacognitivos sobre sus capacidades y sus carencias, y en este contexto, a tomar decisiones.

CONCLUSIONES:

) El aprendizaje de la producción de textos se debe realizar a partir del mismo acto de escribir. Ninguna exposición teórica sobre dicho proceso, o el análisis aislado de las estructuras lingüísticas desarrollará esa capacidad.

) La producción de textos involucra valores y desarrolla actitudes en el alumno y se requiere el uso de estrategias que permitan desarrollar los procesos de planificación, textualización y revisión para superar las deficiencias en la capacidad de producción de textos escritos.

) Las competencias de comprensión y de producción de textos, no son innatas en los seres humanos, estas también se dan a través de un proceso de construcción y de interacción, de los humanos, en este caso los estudiantes con los escritos de ciertos autores propios para su edad, y de otros escritos propios de los niños de su edad.

Figura N° 01: Esquema de las bases teóricas



CAPITULO III

RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y PROPUESTA METODOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo nace como expresión de una profunda inquietud compartida por quienes ejercemos la docencia en el nivel primario y nos hemos involucrado de manera especial con el desarrollo de la capacidad de producción de textos. Sin duda habremos caído alguna vez en la cuenta de que no todas las estrategias didácticas mediante las cuales se ha intentado enseñar a los estudiantes a producir textos escritos conducen certeramente al objetivo propuesto, al menos no en todos los casos.

El capítulo III del trabajo de investigación que se presenta está estructurado en 3 subtítulos con sus respectivos epígrafes que presentan los datos procesados en forma objetiva e imparcial. Así como la propuesta teórica que busca solucionar el problema.

3.1. Análisis e interpretación de los resultados del Instrumento de evaluación.

En esta parte de la investigación se analizará algunos resultados que en calidad de referentes se tienen en cuenta en la estructuración de la propuesta. Es importante precisar que de acuerdo al Modelo de las Etapas para la Producción de Textos, se realiza el análisis de dichos resultados.

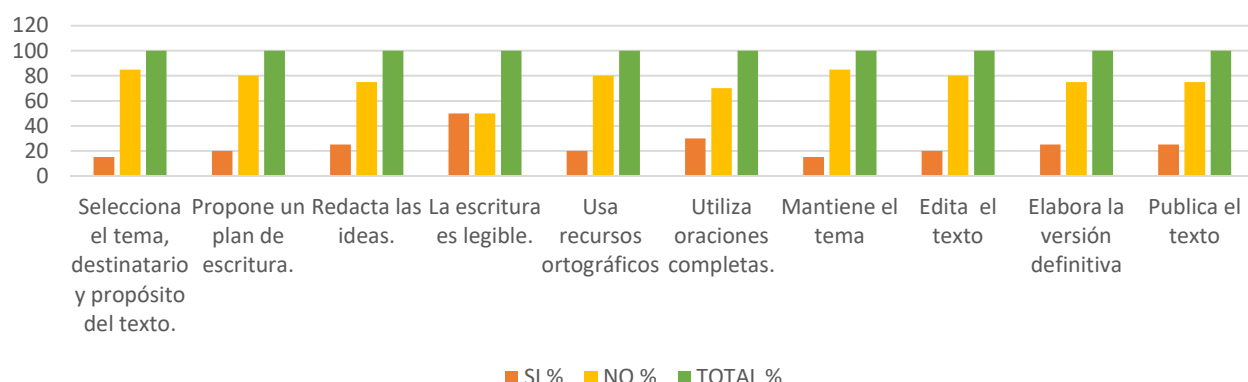
CUADRO N° 1:

RESULTADOS DEL TEST APLICADO A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA SECCIÓN “A”

Logro Indicadores	SI		NO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Selecciona el tema, destinatario y propósito del texto.	3	15	17	85	20	100
Propone un plan de escritura.	4	20	16	80	20	100
Redacta las ideas.	5	25	15	75	20	100
La escritura es legible.	10	50	10	50	20	100
Usa recursos ortográficos	4	20	16	80	20	100
Utiliza oraciones completas.	6	30	14	70	20	100
Mantiene el tema	3	15	17	85	20	100
Edita el texto	4	20	16	80	20	100
Elabora la versión definitiva	5	25	15	75	20	100
Publica el texto	5	25	15	75	20	100

Fuente: Test para medir la capacidad de producción de textos escritos. Aplicado el 18 – 08 – 2015

Gráfico N° 1: Resultados del test aplicado a los niños y niñas de la sección “A”



INTERPRETACIÓN:

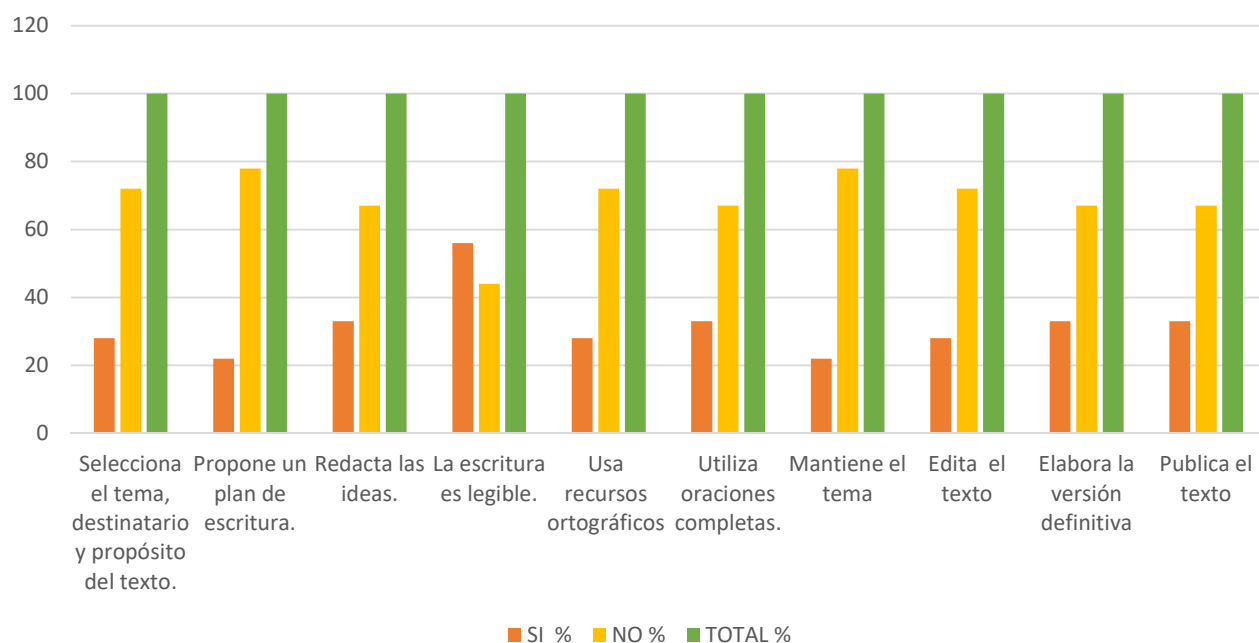
En el siguiente cuadro sobre los resultados del test aplicado a los niños y niñas de segundo grado “A”, se determina que el 85% de los estudiantes tienen dificultad para seleccionar el tema, destinatario y propósito del texto; 80% no proponen un plan de escritura; asimismo el 75% no logró redactar sus ideas pues el 50% no tiene una escritura legible; ya que el 80% no usa recursos ortográficos al redactar sus textos ni el 70% utiliza oraciones completas porque el 85% tiene dificultad para mantener el tema; el 80% no edita el texto por lo tanto el 75% no puede elaborar la versión definitiva y el 75% no publica el texto.

**CUADRO N° 2:
RESULTADOS DEL TEST APLICADO A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA SECCIÓN “B”**

Logro Indicadores	SI		NO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%
Selecciona el tema, destinatario y propósito del texto.	5	28	13	72	18	100
Propone un plan de escritura.	4	22	14	78	18	100
Redacta las ideas.	6	33	12	67	18	100
La escritura es legible.	10	56	8	44	18	100
Usa recursos ortográficos	5	28	13	72	18	100
Utiliza oraciones completas.	6	33	12	67	18	100
Mantiene el tema	4	22	14	78	18	100
Edita el texto	5	28	13	72	18	100
Elabora la versión definitiva	6	33	12	67	18	100
Publica el texto	6	33	12	67	18	100

Fuente: Test para medir la capacidad de producción de textos escritos. Aplicado el 18 – 08 – 2015

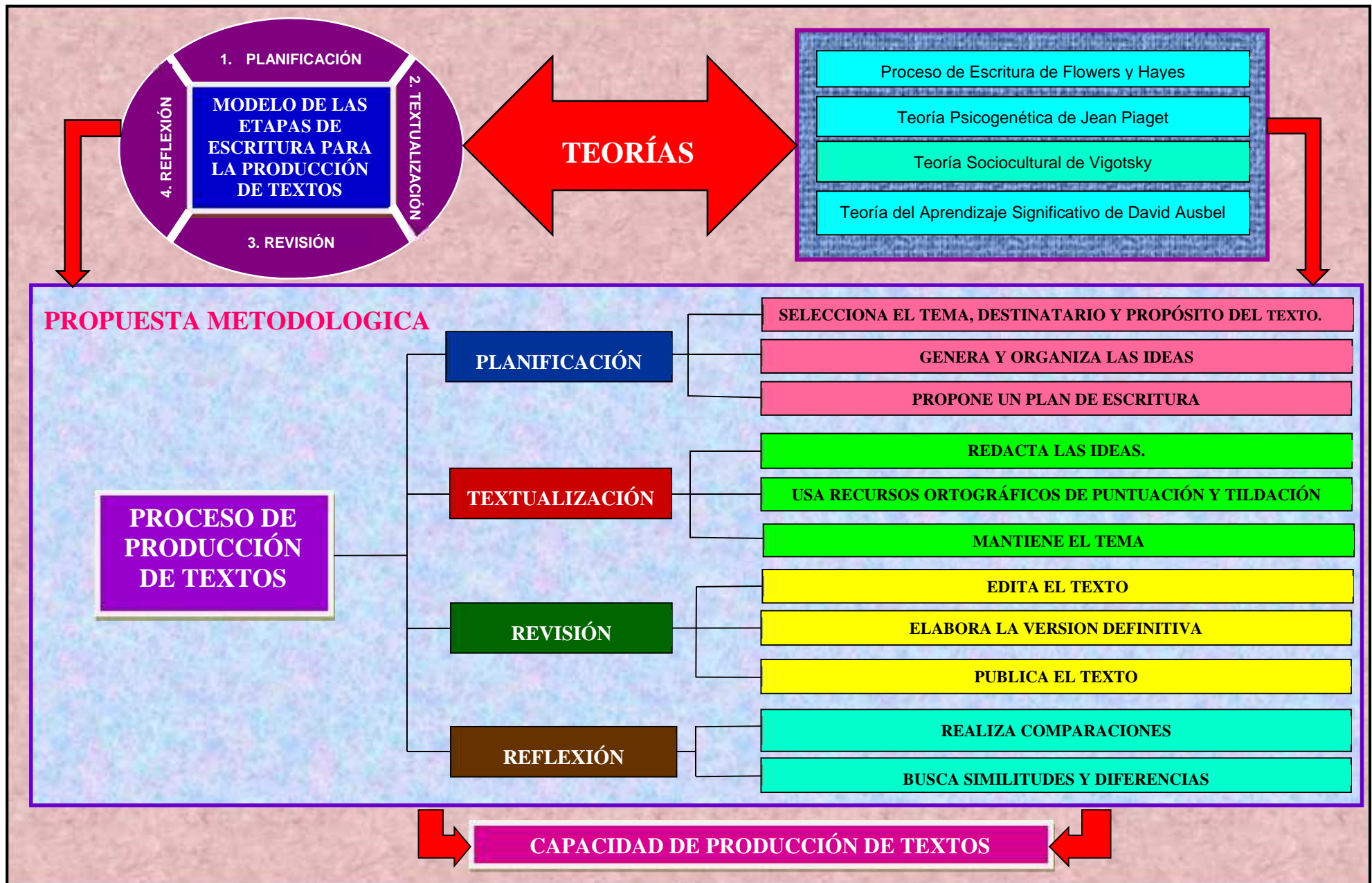
Gráfico N° 2: Resultados del test aplicado a los niños y niñas de la sección “B”



INTERPRETACIÓN:

En el siguiente cuadro sobre los resultados del test aplicado a los niños y niñas de segundo grado “B”, se determina que el 72% de los estudiantes tienen dificultad para seleccionar el tema, destinatario y propósito del texto; 78% no proponen un plan de escritura; asimismo el 67% no logró redactar sus ideas pues el 44% no tiene una escritura legible; ya que el 72% no usa recursos ortográficos al redactar sus textos ni el 67% utiliza oraciones completas porque el 78% tiene dificultad para mantener el tema; el 72% no edita el texto por lo tanto el 67% no puede elaborar la versión definitiva y el 67% no publica el texto.

3.2. MODELO TEORICO: Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos



3.3. PROPUESTA: Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos

3.3.1. Fundamentación Pedagógica del Modelo

Está orientado a desarrollar la capacidad de producción de textos de los niños y niñas del segundo grado de educación primaria, teniendo como sustento científico los aportes de Flower y Hayes comprendida en cuatro etapas para la producción de textos (planificación, textualización, revisión y reflexión). El aprendizaje de la escritura se debe realizar a partir del mismo acto de escribir. Ninguna exposición teórica sobre dicho proceso, o el análisis aislado de las estructuras lingüísticas desarrollará esa habilidad. Además, es necesario que los estudiantes tomen conciencia de los procesos cognitivos implicados en el proceso de producción. La producción de textos es vital en el mundo contemporáneo. Su dominio se apoya no solo en conocimientos teóricos, sino en una sólida experiencia de lectura y, sobre todo, en la práctica intensa de la redacción. Escribir es una práctica comunicativa que se realiza en situaciones concretas y de acuerdo con diferentes propósitos.

La palabra producción implica procrear, crear, originar, ¿estamos haciendo de nuestros estudiantes generadores de esta capacidad? Es bueno aclarar también que producir textos, no se refiere solo a poemas o canciones; más allá de estos textos hay otros con los que estamos en contacto frecuentemente. La producción implica no solo un devenir de ideas que confluyen intuitivamente en un texto, sino que es el resultado de un proceso: una planificación de lo que vamos a escribir, cómo, con qué elementos, el tipo de texto, el uso de elementos ortográficos y gramaticales y la edición.

En el proceso de la producción de textos interviene una gran variedad de factores y variables. Por esta razón, el esfuerzo que supone su aprendizaje no es a menudo proporcional a los resultados. Por ejemplo, la realización de estas actividades implica desde un conocimiento del lenguaje (vocabulario, ortografía, sintaxis, puntuación, etc.) hasta el dominio de procedimientos de organización del texto. El desarrollo de la escritura exige, pues, la integración de diversos saberes y proporciona variadas posibilidades de aprendizaje.

Por otro lado, como también se ha podido observar, en la vida diaria, los actos de leer, escribir, escuchar y hablar suelen aparecer estrechamente relacionados. Estas habilidades son ejercidas alternativamente por los individuos según las circunstancias en las que se encuentren.

Esto debe ser tomado en cuenta, especialmente cuando, como parte del área de Comunicación, se diseñen actividades y estrategias para el desarrollo de la comprensión y la

producción de textos, pues es usual que se pretenda enseñar aisladamente, con fines didácticos, lo que naturalmente se realiza de forma complementaria.

No se pretende desconocer las indudables diferencias entre la comunicación oral y escrita, entre la producción y la comprensión. Más bien, se busca evitar que, con el fin de facilitar la labor docente, se incida en la práctica exclusiva de alguna de las habilidades básicas (hablar, escuchar, escribir y leer). Más recomendable resulta que los y las estudiantes participen de situaciones comunicativas complejas que les exijan adaptar sus discursos y alternar los roles de emisores y receptores permanentemente, así como las formas de comunicación.

Por otra parte, se debe crear conciencia entre los y las estudiantes de que la producción y la comprensión se complementan. En otras palabras, deben saber que ser mejores oyentes o lectores los ayudará a ser mejores escritores u oradores. De la misma manera, producir discursos orales o escritos con cuidado de la forma y el contenido, los hará receptores más atentos, sensibles y críticos frente a los mensajes que reciban.

Este enfoque del aprendizaje de la producción de textos busca consolidar integralmente la capacidad comunicativa de los y las estudiantes. Por eso, actualmente hay consenso en señalar que uno de los principales desafíos del área de Comunicación es formar lectores y lectoras que sean capaces, al mismo tiempo, de producir textos escritos coherentes, correctos y adecuados.

Si bien el hombre manifestó desde siempre la necesidad de expresar el impacto que los hechos y las experiencias en su contacto con el medio ambiente y otros hombres producían en él —como lo evidencian las pinturas rupestres y otras formas de representación—, la historia humana solo pudo empezar a narrarse a partir de la invención de la escritura.

Los primeros libros fueron creados hace cinco mil años por los sumerios, en Mesopotamia.

Hoy, el libro es uno de los instrumentos más importantes para el desarrollo intelectual y espiritual del hombre, pues nos acerca al pensamiento y al saber de otros pueblos,

Desde esta perspectiva, dentro de este enfoque, el docente dirige claramente todo el proceso, orientando y sugiriendo ideas para que los y las estudiantes entiendan en qué consiste la tarea, marcando claramente las fases de la producción de textos. Sus intervenciones están orientadas principalmente a motivar y estimular la participación de los escritores.

Hoy entendemos el acto de escribir como una tarea compleja compuesta de variadas actividades que deben aprenderse a realizar paso a paso con un buen nivel de autocontrol por parte del estudiante. Precisamente para desarrollar la composición en el estudiante, dos de las líneas didácticas más importantes que se siguen son enseñar y aprender a concentrarse selectiva y aisladamente en cada uno de los procesos, e incrementar el grado de autorregulación y metaconciencia sobre ellos.

Al respecto el Ministerio de Educación, en el Diseño Curricular de Educación Básica, dentro del enfoque comunicativo - textual, se asume el lenguaje como un acto comunicativo, se habla, se lee y se escribe para comunicar socialmente algo en un contexto determinado. Entonces, la escuela tiene que diseñar actividades donde los alumnos vivan situaciones cotidianas de comunicación social. Escribir una carta, redactar un informe, elaborar un aviso, etc. deben ser lo más experienciales posibles a como se vive en sociedad. Aquí el texto no es normativo, está condicionado por el contexto, la intención particular de comunicar de cierta forma, con determinados registros, sea dialecto o estándar. Aquí no se trata de si es correcto o incorrecto como en el enfoque tradicional-gramatical; sino más bien determinar si el texto es el adecuado o inadecuado par la situación concreta en que se da el acto comunicativo. Aquí lo que importa es saber si la intención comunicativa se cumple o no.

Como dice Cassany (1990) “Al ser la redacción un tipo de texto que sólo existe en el aula, el ejercicio nunca puede ser comunicativo. En cambio, al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles al mismo texto, el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible. El estudiante tiene que buscar el registro adecuado, tiene que estructurar el texto según las convenciones establecidas y tiene que decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo.”

Así, aprender a escribir, es considerar la intención y función comunicativa en un contexto determinado y concreto.

El enfoque comunicativo - textual, resalta el proceso que vive el escritor en el momento de producir un texto escrito, aquí se pone énfasis en algunas estrategias que posibilitan la producción de un escrito con posibilidades de éxito comunicativo.

Las estrategias que pone en práctica un escritor competente, son la planeación, la redacción, la revisión, la corrección de forma recursiva. Nunca se obtiene un texto a la primera y ya, se hacen borradores, se revisan, se corrigen, se hacen esquemas, se da a otro a revisar el texto, etc. Siguiendo a Cassany (1990), este nos señala que: “El conjunto de estas estrategias constituye lo que se llama, de una forma un poco tosca, el perfil del escritor competente. Este es el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus

ideas, las revisa, elabora el esquema del texto, busca un lenguaje comparado con el lector para expresarse, etc.” Entonces, la enseñanza de la producción de textos debe atender dos aspectos fundamentales: la intención comunicativa del texto a escribir y el proceso escritor. Dentro de este modelo o enfoque de enseñanza, el maestro debe despojarse de los atavismos tradicionales de ser maestro calificador y convertirse en animador; tener la voluntad de aprender a escribir, para que se convierta en modelo y guía de los alumnos en este largo y divertido proceso de aprender a producir textos. Luego, crear las condiciones sociales, afectivas y mentales en el aula para que sus alumnos enfrenten el acto de escribir con sentido y significado vitales.

3.3.2. La Finalidad de la Propuesta

Es hacer que los niños y niñas moldeen sus propios métodos de pensamiento en forma sistémica a fin de eliminar obstáculos y llegar a establecer procesos mentales eficaces que buscan desarrollar la capacidad de producción de textos.

Esto significa que el contenido debe organizarse en torno a las competencias y capacidades que conducen a la comprensión y asimilación del contenido que se estudia simultáneamente en cada grado, en particular, y en todo el grupo escolar, en general; de manera que el contenido de la clase no constituya para los alumnos un caudal de hechos disgregados, sino un sistema de conocimientos estructurados, donde se establezcan vínculos internos, en el contenido lo que permite a los alumnos realizar un proceso de reestructuración en función de sus propios conocimientos y asimilar no sólo los elementos nuevos del conocimiento, sino también establecer los vínculos entre ellos. Esto último contribuye al ordenamiento y coordinación de la actividad del docente en lo referente al planteamiento y control de las tareas docentes.

Las posibilidades de este enfoque están, básicamente, en que el alumno para asimilar los conocimientos y desarrollar la capacidad, desde el primer momento, se oriente por el sistema de acciones que le sirve para la producción de textos y el modo de actuar que requiere este proceso, con las condiciones previas que posee y que cada eslabón del proceso de enseñanza contribuye a perfeccionar este sistema de acciones.

Lecuona Naranjo y Miranda Velasco (1999) nos dicen que: “La composición escrita es una tarea especialmente adecuada para enseñar a pensar. Lejos de ser una mera actividad de producción del lenguaje hablado en signos gráficos, la escritura es una destreza que exige el ejercicio de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos, que orienten a buen puerto la producción del escritor. Escribir es un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de

operaciones cognitivas que tienen que ver con la planificación, la textualización y la revisión.”

Entonces, el saber escribir, implica poner en práctica saberes conceptuales, saberes procedimentales, saberes lingüísticos y saberes sociales o pragmáticos. Los saberes conceptuales se refieren a los conocimientos que posee el escritor referentes al tema de que trate su texto, del mundo; los saberes lingüísticos hacen referencias a los contenidos del sistema de escritura: gramaticales, sintácticos, morfológicos, semánticos, etc.; los saberes procedimentales dan cuenta de los modos de actuar para escribir de manera eficiente y los saberes sociales a las formas de relacionarse con los otros en diversos contextos socioculturales.

Es primordial que el profesorado asuma la enseñanza de la escritura como lo menciona Aguilera (2003). “La comunicación escrita requiere, además de conocer el código escrito, saber utilizarlo en situaciones concretas: cómo escribir una carta o un recado, un texto informativo, una instrucción, un boletín informativo, por ejemplo... No se trata de reducir la escritura al copiado o al dictado. Ni de considerar que las planas son escritura.

Igualmente, es importante resaltar que el desarrollo de la competencia de producción de textos del alumno trae como consecuencia el desarrollo de la competencia lectora; todo mundo sabe que el desarrollo de una implica el desarrollo de la otra, pero en la práctica escolar se olvida el carácter potenciador de la escritura para la comprensión de la lectura.

La escritura es un proceso complejo, dinámico, cognitivo, su importancia radica en que es un elemento impulsor, ya que la escritura es una forma de pensar, de aprender, como dice Vargas (2007) “un enfoque de este tipo necesariamente tiene que ver la escritura en una relación más amplia y significativa con los procesos de aprendizaje y construcción de saber. En otras palabras, aprender a escribir es aprender a pensar. La escritura es, pues, una epistemología, una forma de aprendizaje.”

Por lo tanto, es menester pensar la escritura como una práctica compleja, no en términos de complicación; sino de reconocer que el proceso de escribir confluyen diversidad de factores y dimensiones, por lo que aprender a escribir no es una cosa sencilla que se termina de aprender en un acto o se termina de hacerlo en un solo momento o como se piensa comúnmente que el aprendizaje de la lengua escrita se obtiene exclusivamente en los primeros años de escolaridad.

Los docentes de todos los niveles, deberían de poner atención al aprendizaje de la escritura de sus alumnos; es decir, no sólo el profesor de lengua o de español es el responsable de enseñar a escribir, lo es tanto el profesor de ciencias, como el de historia, el

de ética, el de filosofía, el de arquitectura, etc. Cada uno de ellos debería fungir como modelo escritor de los textos que se usan en su disciplina.

Por tal motivo se propone que el docente al emprender su labor en el aula comience con las opiniones de los alumnos, se efectúa un diagnóstico de las ideas previas que tiene, paralelamente construir una clase atractiva, participativa, donde se desarrolle la comunicación permitiendo que exprese las múltiples opiniones referentes al tema que se está estudiando

Con respecto a la labor que debe efectuar el docente dentro del aula de clase, para hacer de cada experiencia un hecho significativo, que le permita al estudiante sentirse en libertad de acción y pensamiento, se cita:

Salvador, F. (2000) presenta de manera detallada los principios didácticos en la enseñanza de la composición escrita y las estrategias que sirven de ayuda para llevar a buen término este proceso.

1. Motivación para escribir:

- ✓ Situar al estudiante en contextos de comunicación.
- ✓ Explotar los intereses inmediatos.
- ✓ Crear un clima social.
- ✓ Centrarse en el contenido antes que en habilidades formales.
- ✓ Desarrollar actitudes positivas hacia la escritura.

2. Crear un clima de aula:

- ✓ Tiempo específico en el aula para escribir.
- ✓ Ambiente que permita pensar, reflexionar, escribir.
- ✓ Crear un ambiente de cooperación entre los alumnos.
- ✓ Propiciar la lectura de textos infantiles.

3. Individualización y autonomía del estudiante:

- ✓ Contexto en que la escritura es la actividad central.
- ✓ Permitir la elección del tema.
- ✓ El alumno tiene el control de su escritura.
- ✓ Desarrollo del pensamiento reflexivo.
- ✓ Técnica de escritura libre.
- ✓ Escritura de un diario.

4. Conectar la lectura y la escritura:

- ✓ Leer autores literarios y escribir sobre el tema de la lectura.
- ✓ Actividades de escritura para antes, durante y después de la lectura.

- ✓ Reflexionar sobre lo que se ha aprendido.

Es aconsejable que los niños y las niñas adquieran la costumbre de revisar el texto a medida que escriben y que vuelven atrás constantemente, sobre todo a la fase de planificación.

La revisión del texto por parte de los estudiantes supone una forma distinta de leer, a la vez que puede detectar los problemas y planificar su solución, lo cual supone tener en cuenta los objetivos que se había marcado al planificar el texto y comprobar su consecución en el texto escrito, contemplar el texto en su globalidad y fijarse al mismo tiempo en los problemas locales.

Esto implica revisar el texto en varias ocasiones fijando la atención en distintos aspectos en cada una de ellas. En este proceso la reflexión sobre la lengua puede tratarse con más profundidad.

El Mapa de Progreso de Escritura describe la evolución de la competencia que demuestran los estudiantes de la Educación Básica Regular cuando producen un texto escrito, sea este manuscrito o digital. En este mapa, la escritura se concibe como una actividad que consiste en producir diversos tipos de textos escritos en el marco de las diferentes prácticas sociales, por lo que responden a una intención comunicativa. Al escribir se reflexiona permanentemente; por tal motivo, el escritor utiliza determinadas estrategias y conocimientos lingüísticos con la finalidad de comunicar sus ideas de manera entendible y desarrollar diferentes acciones; por ejemplo, escribir una descripción sobre su animal favorito para publicarla en el periódico mural del aula o escribir una carta al gerente de una empresa para pedir una donación de libros para la biblioteca de la escuela.

Es importante señalar que la escritura es un proceso recursivo; es decir, el escritor lee y revisa su texto constantemente y va transformándolo, a fin de mejorarlo, para que este responda a su propósito comunicativo.

En el proceso de composición del texto, el escritor también usa de manera instrumental el resto de las habilidades lingüísticas: la lectura, y la comprensión y expresión oral.

La progresión de esta competencia se describe considerando dos aspectos, cada uno de los cuales se va complejizando en los distintos niveles:

A.- Construcción de significados. Describe la organización, el desarrollo y la estructuración de las ideas e informaciones que se quieren comunicar en torno a un tema en forma coherente y completa de acuerdo a la situación comunicativa. Esto implica:

- ✓ Adecuar el discurso considerando los posibles lectores, el propósito y el tipo de texto.

- ✓ Desarrollar ideas e informaciones variadas.
- ✓ Agrupar y ordenar las informaciones e ideas en párrafos.
- ✓ Establecer relaciones entre las ideas a través del uso de diversos mecanismos de cohesión.
- ✓ Usar vocabulario pertinente, variado y preciso.

B.- Uso de las convenciones del lenguaje escrito. Describe el uso de los conocimientos formales del lenguaje escrito con la finalidad de resguardar la claridad del mensaje para los lectores. Esto implica:

- ✓ Seguir la direccionalidad y linealidad de la escritura.
- ✓ Usar recursos ortográficos necesarios para garantizar el sentido y la claridad del mensaje: mayúsculas, tildes y signos de puntuación.

3.3.3. Concepción Didáctica de la Propuesta

Consiste en seleccionar y ordenar el contenido de la enseñanza, para el segundo grado de primaria, de la combinación, a través de las competencias y capacidades, a partir de los cuales se pueda estructurar el proceso de producción de textos escritos que estén asociados a la aplicación de las etapas de la escritura.

En todo proceso de producción de textos escritos, se debe tener claridad en los puntos a desarrollar, así como una coherencia entre lo que se escribe y lo que se quiere transmitir.

Para lograr desarrollar la capacidad de producción de textos tenemos que seleccionar estrategias que tienen el objetivo de dar funcionalidad al contenido y sirven de base para la motivación y orientación de los estudiantes, que se caracteriza por: el uso de textos en contextos sociales desarrollando el proceso cognitivo de la composición de una buena redacción, no de forma aislada, sino con un conjunto de datos y relaciones sobre un tema determinado que posibilite aportar innovación y creatividad en la capacidad de producción de textos escritos, en consecuencia se mejora la redacción de los mismos en cualquier contexto, ya sea como medio de información sobre un tema determinado o en el uso de un hecho real o ficticio.

La esencia de la concepción didáctica para estructurar el contenido de la enseñanza radica en que al estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos escritos se desarrollará en los estudiantes un manejo eficiente y pertinente de la lengua para expresarse, comprender, procesar y producir mensajes constituyendo el elemento que permitirá determinar y derivar las capacidades del contenido y los objetivos a lograr en la unidad didáctica para el segundo grado de primaria.

Esta concepción didáctica tiene como base las competencias y capacidades del área y los problemas que con determinadas características permiten la estructuración del sistema de capacidades al constituirse como medio de aprendizaje, como objeto de enseñanza, como medio de fijación y como medio de aplicación del contenido de la enseñanza, a diferencia de la concepción que se sigue en otros enfoques.

3.3.4. El Objetivo Fundamental

Es motivar a los alumnos en el proceso de producción de textos escritos para aplicar el sistema de conocimientos y capacidades atendiendo a la variedad de las condiciones que se dan y que se buscan, y que se logre un nivel de desarrollo alto en las capacidades para la descripción, argumentación y explicación del proceso de escritura, como hecho que evidencie de que se avanza en la profundización, integración y sistematización como componentes de la fijación, como función didáctica, que pretende enfocar nuevas vías y posibilidades de fundamentación.

El postulado fundamental en que sustenta la concepción didáctica que se propone es lograr que el docente pueda dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje para el segundo grado de primaria donde los estudiantes puedan enfrentarse a un sistema de escritura cuya comprensión le permita encontrar desarrollar los procesos de la producción de textos a través del contenido de la unidad temática que estudia.

En el proceso de enseñanza aprendizaje la relación dialéctica problema-objetivo caracteriza el vínculo entre las exigencias que le plantea la sociedad a la escuela, los problemas, de la práctica social o de la construcción de la ciencia, que requieren para su solución del contenido de la enseñanza de la asignatura y los objetivos que hay que cumplimentar para poder resolver estos problemas.

Es imprescindible para un área determinar los problemas de carácter general que deben aprender a resolver los alumnos, según las exigencias sociales que se plantean, lo cual debe conducir a la precisión de los objetivos que serán necesarios vencer en cada etapa del proceso de enseñanza aprendizaje.

El problema surge de la necesidad que para la vida práctica y para la producción de textos tiene el contenido de la enseñanza como un todo y el nivel de profundidad y sistematicidad que su estudio puede alcanzar atendiendo a las condiciones del desarrollo de los estudiantes.

3.3.5. Fases de la Estrategia Didáctica

La propuesta está constituida en función de una estrategia general estructurada en cuatro fases, y para su aplicación se sugiere de estrategias didácticas específicas, cuya intención clara es actuar como guía para la acción en la producción de textos y constituir a la vez un importante recurso.

a. PLANIFICACIÓN (Flower y Hayes, 1980 y 1981; Flower, 1988). Es el proceso a través del cual el autor elabora una configuración pre-lineal del texto. Esa configuración puede ser sólo mental (ideas, intenciones, etc.) o estar representada gráficamente (con esquemas, listas, dibujos, etc.). Los subprocesos que se sitúan dentro de este plano son:

- Representarse la tarea de escritura. Consiste en tomar conciencia del “problema retórico” (contexto, situación comunicativa, propósito del escrito, destinatario, género comunicativo, constricciones contextuales, etc.) que motiva la comunicación. Incluye habilidades como recuperar esquemas de comunicación parecidos, utilizados previamente y almacenados en la memoria, o poder identificar las características diferenciales de una nueva situación. Dos operaciones cognitivas especialmente relevantes dentro de la representación mental de la tarea son:

- Analizar la audiencia. Consiste en precisar o definir las características del destinatario del texto (identidad, conocimientos previos, características, etc.). Permite distinguir audiencias múltiples, heterogéneas, canales comunicativos, etc. y ofrece datos para tomar decisiones retóricas sobre la forma (género, estilo, registro, etc.) y el contenido (datos, estructura) del escrito. [La investigación sobre comunicación técnico-científica ofrece varias técnicas de ‘análisis del lector’; Warren, 1993.]

- Formular objetivos. Consiste en definir los propósitos (finalidades, fuerza ilocutiva y perlocutiva, etc.) que pretende conseguir el texto. Permite formular varios tipos de objetivos (generales, específicos, informativos y actitudinales) e incluso formarse imágenes más o menos claras del texto que se pretende conseguir.

- Establecer planes de composición. Consiste en formular planes procedimentales sobre la composición, en los que el autor organiza su propio proceso de trabajo.

- Generar ideas. Consiste en actualizar / recuperar los datos que se refieren a la situación de comunicación, de entre todos los que el autor guarda almacenados en su memoria.

- Organizar ideas. Consiste en organizar las informaciones conseguidas, que se han generado anárquicamente desde la memoria, en una estructura organizada según unos principios y criterios acordes con los objetivos.

b. TEXTUALIZACIÓN

Es el proceso con el cual el autor elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado. Pueden distinguirse los siguientes subprocesos:

- Referenciar: Consiste en “traducir” a formas lingüísticas los conceptos y las ideas que se van a transmitir. Incluye:

- Elaborar las proposiciones. Se trata de definir los sujetos, los predicados y los componentes gramaticales de cada proposición. - Seleccionar el léxico. Se trata de actualizar / recuperar el léxico más adecuado, entre el que está disponible en la memoria del autor, para formular lingüísticamente el contenido.

- Modalizar el discurso (anclaje comunicativo). Consiste en definir las marcas de expresión de los elementos contextuales: formas de referencia del autor, el destinatario, el texto, el tiempo, el espacio, etc.

- Linealizar. Incluye las operaciones destinadas a transformar el pre-texto jerárquico, organizado en formas pluridimensionales, en un discurso lineal y gramatical. Podemos distinguir básicamente:

- Conectar. Consiste en ordenar las diversas proposiciones que componen el texto y enlazarlas con procedimientos de conexión (conjunciones, puntuación, organizadores discursivos, etc.).

- Cohesionar. Se trata de establecer la red o textura de ensamblaje de las distintas repeticiones o correlaciones semánticas y gramaticales: anáforas, relaciones temporales, progresión temática, etc.

- Transcribir. Consiste en producir físicamente una enunciación escrita, sea manual (caligrafía) o automatizada (máquinas de escribir, ordenadores).

c. REVISIÓN

Es el proceso con el cual el autor evalúa el pretexto y el texto elaborados, así como el proceso completo de composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos. Incluye los siguientes subprocesos:

- Evaluar (comparar). Se trata de comparar un estadio determinado de la producción escrita con el propósito o plan ideal (objetivos trazados, imagen de “texto ideal”, etc.) que ha imaginado el autor.

- Diagnosticar. Consiste en identificar y delimitar los desajustes (errores, imperfecciones, puntos mejorables, etc.) entre los dos elementos anteriormente comparados: un estadio evaluado y el plan trazado.

- Operar: Consiste en realizar la corrección necesaria sobre el desajuste diagnosticado.

Incluye:

- Elegir la táctica. Consiste en escoger el procedimiento de trabajo (rescribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas, etc.) más adecuado para enmendar cada punto.

- Generar el cambio o corregir. Consiste en operar el cambio diseñado en el proceso anterior. Conviene aclarar que ese conjunto de operaciones lingüístico-cognitivas se desarrolla de manera dinámica, interactiva, cíclica, y en variados niveles de análisis (objetivos pragmáticos del texto, ideas para el contenido del mismo, formas lingüísticas, etc.), de manera que durante la composición cada autor puede utilizar cada operación anterior en cualquier momento y orden. Otro elemento fundamental del proceso de composición, además de la clasificación anterior, es lo que algunos modelos llaman el monitor o el control (Flower y Hayes, 1980), o sea, un mecanismo metacognitivo de autorregulación que permite al sujeto tener conciencia sobre su proceso de trabajo y poder autodirigirlo.

d. REFLEXIÓN

El estudiante reflexiona sobre lo que escribe. La reflexión está presente durante todo el proceso. Esto quiere decir que revisa permanentemente cada aspecto del escrito mientras lo va elaborando, para mejorar así su práctica como escritor.

La capacidad de reflexionar sobre el propio texto producido y sobre las propias capacidades es esencial cuando se asume la posición de lector frente a un texto o textos propios. Los niños y niñas, guiados por los docentes pueden revisar lo que han escrito a su manera. La reflexión puede realizarse mientras se pone en juego la etapa de la textualización, es decir mientras se va redactando y también después de hacerlo. Incluso, una reflexión del escrito puede hacernos regresar a la planificación porque se descubre algo que es necesario aumentar o cambiar.

Además, es fundamental que la intervención del docente se centre en cómo ayudar a reflexionar al estudiante sobre su escrito para que realice comparaciones, búsqueda de similitudes y diferencias que le permitan ir comprendiendo el funcionamiento del sistema de escritura.

Lo importante es recordar que no se trata de aplicar mecánicamente las etapas de escritura sino de desarrollar capacidades de producción textual. Así la capacidad de reflexionar supone un esfuerzo mental: pensar con mayor detenimiento en las necesidades y expectativas de los que leerán el texto

3.3.6. OBJETIVOS:

A. General:

Desarrollar la capacidad de producción de textos, enfatizando el proceso de escritura que permita a los niños y niñas planificar, textualizar, revisar y reflexionar sus producciones escritas.

B. Específicos

Promover en los niños y niñas el uso del Modelo de las etapas de Escritura que les permitan el desarrollo de la capacidad para producir textos.

Desarrollar en los niños y niñas procesos que permitan la producción de textos de manera eficiente.

3.3.7. Metodología para la aplicación del Modelo de las Etapas de Escritura

3.3.7.1. Estrategia N° 1: Escribimos en voz alta

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Esta estrategia tiene como propósito que los niños produzcan textos a través de otra persona, en este caso su propio maestro y experimente el proceso completo de producción de manera reflexiva, poniendo en juego sus capacidades.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Planifica la producción de diversos textos escritos.	Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, tema y propósito de los textos que producirá
Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura	Escribe solo, o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa considerando el tema, el propósito, tipo de textos y destinatario.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos	Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.

b. Descripción

Recurrimos a esta estrategia para la producción escrita en forma grupal. Nuestros niños pueden contar lo ocurrido acerca de un paseo, una visita, un acontecimiento en la

comunidad, una fiesta. Nosotros hacemos las veces de secretario del grupo y así los niños pueden apreciar las relaciones entre lo que se dice y lo que se escribe. En esta producción escrita los acompañaremos a nuestros niños siguiendo el proceso de escritura: planificación, textualización, revisión y reflexión.

Nos daremos cuenta de que los niños están aprendiendo cuando:

- Escriben tomando partes de otras palabras de textos conocidos trabajados anteriormente en clase.
- Comparan una palabra conocida con una nueva para escribirla.
- Escriben una palabra a partir de otra conocida.

c. Aplicación

En la planificación:

✓ ¿Qué escribir, a quién y para qué? Dialogamos con nuestros niños sobre lo que quieren escribir, a quién o quiénes está dirigido el texto, para qué lo van a escribir. Anotamos las preguntas y las respuestas que van dando, para que sean tomadas en cuenta a la hora de producir el texto.

✓ ¿Qué tipo de texto? Les preguntamos sobre el tipo de texto que escribirán.

¿Qué será nuestro texto? ¿Un cuento? ¿Una carta? ¿Una receta? ¿Una noticia?

✓ ¿Qué caracteriza a este tipo de texto? 1) Si ya hemos trabajado con ese tipo de texto, les preguntamos sobre sus características: ¿Cómo empieza? ¿Cómo es? ¿Qué partes tiene? 2) Si trabajamos ese tipo de texto por primera vez, procura que los niños se familiaricen con él llevándolos al aula para que vean y sepan cómo es. Luego, conversen sobre qué tipo de texto es y cuáles son sus características. Puedes preguntarles e ir armando con ellos su estructura en la pizarra.

✓ ¿Cuál es el plan de escritura? Leemos las ideas que han dado y los ayudamos a elaborar el plan de escritura, ordenando las ideas de acuerdo al tipo de texto. ¿Conocemos a la persona que le vamos a escribir? (eligen si escriben en primera o tercera persona), ¿qué vamos a decir primero?, ¿qué diremos después?, ¿ponemos la fecha y el lugar? Las preguntas se ajustan al texto que los niños quieren elaborar.

En la textualización o escritura

✓ Seguir el plan de escritura sin olvidar el propósito. Recordamos a nuestros niños el propósito del texto. Luego les pedimos que sigan el plan de escritura y que nos dicten lo que van a escribir.

✓ Escribir. Escribimos de manera clara con el tipo de letra que nuestros niños pueden entender.

✓ Leer en voz alta. Leemos en voz alta lo que vamos escribiendo, tratando de alargar los sonidos para que se fijen en ellos y observen que lo que se dice se puede escribir. Esto los ayudará a superar sus niveles de escritura.

✓ Hacer preguntas. Realizamos preguntas mientras escribimos, para ayudar en la construcción lógica y secuenciada de las ideas. ¿Qué más podemos decir? ¿Luego qué ponemos?

✓ Formulamos otras preguntas que tienen que ver con las convenciones de la escritura: mayúsculas, uso del punto, separación de las palabras y otras que aparezcan para reflexionar con los nuestros niños.

✓ Anotamos los descubrimientos. Escribimos los descubrimientos de nuestros niños acerca de las convenciones de la escritura en un cartel. Este será colocado en un lugar visible para que sirva de referente para escrituras posteriores.

Nuestros niños pueden llegar a descubrir estas regularidades del sistema de escritura:

- Las palabras se escriben con diferentes letras.
- Si queremos preguntar usamos signos de interrogación.
- Todas las sílabas tienen por lo menos una vocal.
- Los nombres se escriben con mayúscula.
- La “s” es una letra “mágica”. Cuando agregamos una “s” al final de una palabra, pasamos de uno a más.
- Al terminar de escribir una idea, se pone un punto.

Estas regularidades debemos colocarlas en un lugar visible para que le sirva para escribir otros textos.

En la revisión del texto

✓ Recordar el para qué. Recordamos a nuestros niños para qué escribimos el texto, a quién le vamos a escribir o quién leerá el texto, qué le queríamos decir.

✓ Leer con el niño. Leemos junto con los niños todo el texto y marcamos, con nuestra voz y luego con un plumón de manera intencional, aquellas partes en las que no haya mucha claridad o relación entre las ideas, o haya problemas de concordancia. En este caso, detente y reflexiona con ellos: “Voy a leer esta parte y se van a dar cuenta de que algo no está bien”. Si nuestros niños no notan el error, entonces debemos decirles dónde se encuentra y qué pueden hacer para mejorar el texto. Anotamos las nuevas ideas en el texto.

✓ Reescribir. Reescribimos el texto con los nuevos aportes, cuidando la legibilidad y el tipo de letra que están usando.

✓ Entregar a su destinatario. ¿Cómo podemos hacerle llegar el texto? Pedimos que copien el texto y que lo entreguen a su destinatario para que cumpla su propósito comunicativo.

En la reflexión del proceso de escritura del texto

En ese momento los niños asumen el rol de sus lectores, se ponen en su lugar. Esto los ayudará a darse cuenta si el texto es claro, si las ideas se encuentran bien ordenadas, si contiene suficiente información y si se comprende. Esta lectura se hace de acuerdo con el propósito de escritura.

3.3.7.2. Estrategia N° 2: Escribimos de forma libre

a. Relación con las capacidades e indicadores

Esta estrategia tiene como propósito que los niños puedan acercarse a la escritura en forma libre poniendo en juego su imaginación y creatividad.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Se apropia del sistema de escritura	Escribe textos diversos en nivel alfabético, o próximo al alfabético en situaciones comunicativas.
Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura	Escribe, solo o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa.

b. Descripción

Esta estrategia permite que expresen sus sentimientos, ideas e intereses, con la seguridad de que lo que escriben será respetado por el otro. Es importante dejarlos escribir libremente desde sus niveles de escritura. Se trata de una escritura libre, sin embargo, no por ello dejaremos de ser enfáticos en el proceso que se debe seguir: planificación, textualización, revisión y reflexión. Daremos libertad y confianza para que expresen sus ideas por escrito, guiándolos permanentemente. Aquí los niños pueden escribir sus mensajes a otros compañeros del aula y colocarlos luego en el sector de los mensajes.

c. Aplicación

La estrategia consiste en:

✓ Conversar previamente: Conversar acerca del texto que escribirán y hacer algunas preguntas para ayudarlos: ¿A quién le escribiremos? ¿Para qué escribiremos este texto? ¿Qué le diremos? Las respuestas orientarán la escritura.

✓ Dar confianza: Apoyar la escritura de cada uno de nuestros niños acercándonos a cada lugar, ofreciéndole seguridad para que escriban desde sus niveles de escritura. También les preguntamos: ¿Qué quieres contar? ¿Qué más quieres decir? Y luego es muy importante felicitar cada intento diciéndole que está muy bien y que siga. Luego los estimulamos para que dibujen o decoren su texto.

✓ Preguntar: Acercarse y pedir a cada uno de nuestros niños que nos cuente qué escribió: ¿Qué escribiste? ¿Qué dice en tu texto?

✓ Compartir los textos: Colocar los textos en un lugar visible del aula o fuera de ella, para compartirlos con los demás.

Al escribir de forma rápida y constante, el escritor no debe preocuparse demasiado por la calidad de esa primera redacción, pues es solo la materia prima de su texto final.

El propósito de la escritura libre, es que los niños se comuniquen a través de mensajes con sus compañeros del aula. Es importante que ellos ingresen de forma auténtica a la práctica social del lenguaje, sin las tensiones que demanda la escritura de textos formales.

Esto permitirá que se formen como escritores, experimentando los problemas que enfrenta todo escritor como la elección del destinatario, la forma de escribirle, textualizar, revisar, cuidar la presentación, etc.

3.3.7.3. Estrategia N° 3: Describimos animales y elaboramos un álbum

a. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Esta estrategia tiene como propósito que los niños y niñas lean y escriban descripciones de animales, que incluye algunos datos curiosos sobre ellos.

La aplicación de esta estrategia permitirá que los estudiantes desarrollen:

Capacidades	Indicadores
Planifica la producción de diversos textos escritos.	Menciona, con ayuda del adulto, el destinatario, tema y propósito de los textos que producirá
Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura	Escribe solo, o por medio del adulto, textos diversos con temáticas y estructura textual simple en nivel alfabético o próximo al alfabético de acuerdo a la situación comunicativa considerando el tema, el propósito, tipo de textos y destinatario.
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos	Revisa el contenido del texto en relación a lo planificado.

b. Descripción

Presenta una secuencia metodológica que propone vincular la lectura y la escritura, en la que nuestros niños leerán y buscarán información en diferentes portadores de textos (libros de texto, enciclopedias, coleccionables, revistas, etcétera). Luego, escribirán textos descriptivos y realizarán un álbum sobre animales para la biblioteca de su aula. El álbum es un tipo de libro que puede contener descripciones o informaciones, en este caso de los animales, y que debe formar parte de la biblioteca del aula, pues ofrece a los niños la posibilidad de acceder a información sobre una determinada temática de interés. El álbum que proponemos elaborar está formado por un conjunto de textos descriptivos sobre un tema específico y forma parte de un proyecto de aprendizaje que investiga sobre los animales que realizaron los niños de la IE.

c. Aplicación

Nos preparamos

✓ Revisamos los libros de la biblioteca del aula, de la escuela o de la comunidad, y seleccionamos los que usaremos como fuentes para la búsqueda de información acerca de los animales. Seleccionamos datos curiosos de animales que se encuentran en diversos medios como: revistas, enciclopedias y libros, que puedan llamar la atención de los niños para compartirlos con ellos. Comunicamos a los niños que van a investigar para conocer más sobre los animales, y les pedimos que consigan libros y otras fuentes que contengan esta

información. Buscamos diversos álbumes para mostrar a los niños. Preparamos tiras de papel con preguntas (¿Cómo es? ¿Dónde vive? ¿Cómo se reproduce? ¿De qué se alimenta?).

✓ Elaboramos una agenda, para saber qué haremos cada día para la producción de textos.

¿Cuándo?	¿Qué vamos a hacer?
1°	Buscamos información sobre animales.
2°	Leemos un texto descriptivo.
3°	Escribimos la descripción: Planificación. Volvemos al texto descriptivo.
4°	Textualizamos (escritura de la primera versión):)Elaboramos gráficos con información importante.)Recuperamos las características de los textos descriptivos.
5°	Revisamos el texto en nuestro grupo.
6°	Revisamos el texto con todo el grupo clase. Reescribimos el texto.
7°	Escribimos la versión final.)Ilustramos.)Versión final.

✓ Utilizamos una agenda con las actividades que realizaremos de acuerdo a la experiencia que tienen los niños en la producción de textos y también en la lectura de tablas. Su elaboración permite que todos podamos saber qué vamos a hacer y no perdamos de vista el sentido de cada una de las actividades.

✓ Buscamos información en los libros, revistas, folletos sobre animales que nuestros niños y nosotros hemos conseguido, organizamos un espacio del aula donde todos puedan observar y tener acceso a los materiales de consulta. Les ofrecemos tiras de papel de colores para que usen como separador de página. Organizamos a los niños alrededor de los materiales.

✓ Leemos un texto descriptivo para el álbum con el propósito de que nuestros niños lean un texto descriptivo y recuerden otros que han leído, para que así tengan claridad sobre el texto que deben producir.

Escribimos la descripción

En la planificación:

✓ Una vez realizada la actividad anterior, motivaremos a los niños a escribir la descripción del animal elegido, para después elaborar entre todos un álbum de animales, para conservarlo y leerlo en la biblioteca de aula. En esta parte del proceso de producción es importante que los niños tengan claridad sobre lo que escribirán y para qué lo harán. Además, debemos conversar con ellos sobre el tipo de texto que elaborarán.

En la textualización

✓ Pedimos a los grupos que elaboren el dibujo del animal que han escogido, y que escriban un listado de características del animal seleccionado (papelote). Entregamos tiras de papel escritas con preguntas: ¿Cómo es? ¿Dónde vive? ¿De qué se alimenta? ¿Cómo se reproduce? y también tiras de papel en blanco, donde los estudiantes colocarán sus respuestas asociando la información recogida con las preguntas planteadas. Recordemos a los niños que cuando describimos y utilizamos información científica debemos escribir de forma objetiva y precisa. Les pedimos que coloquen la imagen del animal, junto con cada pregunta y su respectiva respuesta.

✓ Acompañemos a los grupos a escribir la descripción pidiendo que ordenen las tiras de acuerdo a la temática, ayudándolos con estas preguntas como: ¿Qué información van a utilizar? ¿Cómo la van a organizar? ¿Cuál será la información más interesante para nosotros y para otros compañeros?

En la revisión

✓ Explicamos a los niños que el propósito de esta sesión es mejorar la descripción para que otros la puedan leer y entender.

✓ Ofrecemos a los estudiantes los criterios para que revisen sus propios textos y vean si los pueden mejorar. Leemos cada criterio para que queden claros para todos. Damos orientaciones para que revisen su texto luego de la lectura de cada pregunta.

✓ Pedimos a uno de los grupos que nos preste su texto y hacemos la revisión para todo el grupo de la clase.

✓ Revisamos si todos han colocado el título de su texto de acuerdo al tema. Preguntamos: ¿De quién habla el texto? Entonces, ese es el título que debemos poner.

✓ Ofrecemos y acordamos diversas formas de corregir el texto, pueden escribir encima, hacer anotaciones, o señalar con una marca acordada con los niños, donde hay problemas, para que ellos detecten el error y mejoren lo escrito, etc.

✓ Regresamos a los grupos, para realizar las mejoras que los textos de cada grupo requieren.

En la reflexión

✓ En la versión final, los niños deben revisar si su texto transmite lo que pensaron en el momento de la planificación, si lo propuesto en el contenido es claro, es adecuado al tipo de texto planificado y responde al propósito para el que fue escrito. Este es el momento de incorporar las correcciones y de prestar atención a los aspectos relacionados con el fondo pero también con la forma. Por ello este espacio para la revisión final lo debemos usar para reflexionar sobre el portador del texto, el formato, las ilustraciones, etcétera.

✓ Acordamos con nuestros niños el formato de la página donde escribirán la versión final: ubicación del título, del texto, de las ilustraciones, los márgenes, etc.

✓ Les pedimos que reescriban su texto. Para eso les indicamos que deben tener en cuenta lo que colocaron en el cuadrado de la revisión, las anotaciones que hicieron en su texto, etc. Acompañamos el proceso ayudándolos a encontrar qué colocar y qué descartar, qué corregir o decir de otra manera, qué incluir, y lo que haga falta de acuerdo con los criterios acordados.

✓ Damos la oportunidad a los niños para que elijan las características de la edición final: el tipo de papel, color, forma en que les gustaría reescribir su descripción. Pedimos que ilustren su hoja de álbum dibujando o pegando figuras, según lo acordado.

✓ Una vez que han terminado el álbum, lo colocarán en la biblioteca y podrán compartirlo con otros niños de la escuela o llevárselo a casa por turnos. Los mismos niños podrían revisar y evaluar el trabajo que han realizado entre todos: qué han aprendido, cómo, qué han hecho que les servirá para otra vez.

CONCLUSIONES:

▪ Para lograr la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la capacidad de producción de textos, a través de las etapas de la escritura, es necesario partir de la integración y sistematización de los elementos teóricos fundamentales que han sido expuestos desde diferentes puntos de vista en la literatura especializada existente.

▪ La concepción didáctica propuesta puede ser aplicada por los docentes y los procedimientos metodológicos para la aplicación y elaboración de los nuevos conocimientos y las estrategias de producción de textos pueden ser asimilados por los niños y las niñas.

CONCLUSIONES

1. Con la aplicación en la práctica escolar del Modelo propuesto se logrará la elevación de la calidad del aprendizaje de los estudiantes en el área de Comunicación en el desarrollo de la capacidad de producción de textos.

2. El proceso de investigación aporta como propuesta un modelo que va permitir mejorar la producción de textos y propiciar un adecuado del proceso de enseñanza aprendizaje en el área de Comunicación.

3. El Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos promueve que nuestros estudiantes elaboren textos de modo competente, permitiendo satisfacer todas sus necesidades comunicativas en la modalidad escrita produciendo variados textos de diversos géneros con formas de organización textual diferentes de acuerdo a la situación comunicativa.

RECOMENDACIONES

1. Los docentes deben presentar a sus alumnos situaciones contextualizadas y estimulantes que conduzcan al desarrollo de la capacidad de producción de textos.
2. En el proceso de enseñanza aprendizaje de área de Comunicación se debe crear un ambiente apropiado para la producción de textos y ofrecer un repertorio amplio y variado de estrategias que generen una práctica intensiva, además de que representen un reto para los estudiantes.
3. Los docentes del Nivel de Educación Primaria para desarrollar sus actividades de aprendizaje en el área de Comunicación deben utilizar el Modelo de las Etapas de Escritura propuesto, que permite desarrollar la capacidad de producción de textos.

BIBLIOGRAFIA

1. ARAUJO, G.; CHANG, B. (2009). Influencia de la aplicación del programa “Escribimos textos con propiedad” para fortalecer la producción de textos de los (as) estudiantes del primer grado del nivel secundario de la I.E. San Lucas de San Lucas de Colán y la I.E. Micaela Bastidas. Piura – Perú.
2. ATERROSI, A. (2005). “Documento de consultoría sobre la evaluación de producción de textos de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú.” Recuperado de www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_19.pdf
3. AUSUBEL D P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México:Ed. Trillas.
4. BAYONA, Juan Carlos (2012). Introducción, en Beatriz Helena ISAZA y Alice CASTAÑO (2012) Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Fecha de consulta: 28/9/2013. <http://cerlalc.org/Didactica_site/documentos/referentes_ciclo_2.pdf>.
5. BEREITER, M. y C. SCARDAMILIA (1987): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en Infancia y aprendizaje, 58, 43-64,1992.
6. BLAKE, Reed. (1977) Taxonomía de conceptos de comunicación. Ediciones Nuevomar, S.A. de C.V.
7. BODROVA, Elena y Deborah J. LEONG (2004). Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky. México DF: Secretaría de Educación Pública (SEP). Fecha de consulta: 15/7/2013. <<http://es.scribd.com/doc/60194754/Herramientas-de-La-Mente>>.
8. BOIX MESTRE, Argimiro. (1992) La expresión escrita. Teoría y práctica. Barcelona, Teide.

9. BRUNER, j. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza editorial, Madrid.
10. CAMPS, A. (2003). “Secuencias didácticas para aprender gramática”. Barcelona. Graó.
11. CAMPS, Anna y RIBAS, Teresa. La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. Ministerio de Educación y Ciencia. Concurso nacional de proyectos de investigación educativa, 1993.
12. CASSANY, Daniel. Describir, el escribir: como se aprende a escribir. Paidós ibérica. 2005. Pág. 98.
13. CASSANY, D; LUNA M. & SANZ, G. (1994). “Construir la Escritura”. Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://quedelibros.com/libro/70842/Describir-el-escribir-pdf.html>.
14. CASSANY D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). Enseñar Lengua. Gao, Barcelona.
15. CASSANY, Daniel; María LUNA y Gloria SANZ (2008). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
16. CASSANY, Daniel. La cocina de la escritura. Barcelona, Anagrama, 1995.
17. CASSANY, Daniel. “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”. Glosas didácticas, 4. En: Revista online de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 2001.
18. CASSANY, Daniel. “Mi taller de escritura”, Textos, 30: 21-31, mayo, 2002.
19. CASSANY, Daniel. “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. En: Comunicación, Lenguaje y Educación, 6: 63-80. En la red: www.upf.es/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm
20. CASSANY, Daniel. Describir el escribir. Barcelona, Paidós, 1989.

21. CASSANY, Daniel. “Qué es escribir”. En: La adquisición de la lectura y la escritura. México, 2000.
22. CASSANY, Daniel y GARCÍA DEL TORO, Antonio. Recetas para escribir. San Juan de Puerto Rico, Plaza Mayor, 1999.
23. CONDEMARIN, M., &CHADWYCK, M. (1991). La escritura creativa y formal. Editorial Andrés Bello, tercera edición. Chile.
24. CONDEMARÍN, Mabel (2003). Los libros predecibles: características y aplicación. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n3/11_03_Condemarin.pdf
Recuperado el 30 de noviembre de 2012.
25. COROMINA, C. y RUBIO, C. Técnicas de escritura. Teide, 1993.
26. DANIELS, H. (2003). Vigotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
27. DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2007). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Mc Graw Hill, México.
28. DIAZ RODRIGUEZ, Álvaro. Aproximación al texto escrito. Medellín: editorial universidad de Antioquia, 1999. Pág. 5-7.
29. DIDACTEXT (Grupo) (2003): «Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos», en Didáctica (Lengua y Literatura), Vol. 15, 77-104 (www.didactext.net). — (2006): «Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos», en Textos de didáctica de la lengua y la literatura, Barcelona: Graó, 43: 97-106
30. Fascículo 5; “Producción de textos: la comunicación escrita”. Lima. El Comercio.
31. FERNÁNDEZ, Carlos. La comunicación humana. Ed. McGraw Hill, 1988.

32. FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo veintiuno editores, S. A., 1979.
33. FERREIRO, Emilia y Teberosky, Ana (1995). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XXI.
34. FLOWER, L. y HAYES, J. (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En: Textos en contexto 1 "Los procesos de lectura y escritura". Buenos Aires, Lectura y Vida.
35. FLOWERS, B. "Madman, architect, carpenter and judge: roles and the writing process". Language Arts. (58): 7 (Traducción libre de Rubiela Aguirre de Ramírez), 1993.
36. FONS, M. (2006). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. España: GRAÓ
37. GARACHANA, Ana (2012). Máximas de Grice. Fecha de consulta: 21/8/2013. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/printpdf/272>>.
38. GARIBALDI, Luis. Entrevista a Daniel Cassany. En: Quehacer educativo. Montevideo, septiembre de 2000.
39. GAUQUELIN, Françoise (1982). Saber comunicarse. Bilbao: Mensajero.
40. GONZÁLEZ, Carlos. Principios básicos de comunicación. Ed. Trillas, 1990
41. GOODMAN, K. S. (1996): «La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística», en Mª E. Rodríguez (dir.): Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto. Asociación internacional «Lectura y vida», Buenos Aires, Lectura y Vida, 2, 9-68.
42. HAYES y FLOWER, L. (1980): «Identifying the organization of writing processes», en L. GREGG, y E. STEINBERG (eds.): Cognitive processes in writing, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.

43. HOCEVAR, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. “Diseño de una secuencia didáctica Lectura y vida”: Revista latinoamericana de lectura, ISSN 0325-8637, N°4, 2007, págs. 50-59. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../28_04_Hocevar.pdf

44. HOZ, Gabriela; María Agustina PELÁEZ y María del Carmen REINOSO (2012). Módulo 1. Yo te leo, tú me cuentas, él me presta...: bibliotecas en el inicio de la alfabetización. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

45. HURLOCK, E.B. (1982). Desarrollo del niño. México: Mc Graw– Hill. 2da Ed.

46. ISAZA, Beatriz Helena y Alice CASTAÑO (2012). Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Fecha de consulta: 28/09/2013. <http://cerlalc.org/Didactica_site/documentos/referentes_ciclo_2.pdf>.

47. JÁUREGUI, Silvia. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas. México, SEP, 2000.

48. JORBA, Jaume, Isabel Gómez y Àngels Prat (ed.). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid, Síntesis, 2000.

49. JOLIBER, Josette. Formar niños productores de textos.educared.com.pe extraído en abril de 2008 desde http://www.educared.pe%2Fbibliografia._larticulo426

50. K. BERLO, David. El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y la práctica. Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1978.

51. LERNER, Delia. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

52. MARRO, Mabel y DELLAMEA, Amalia. Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos. Buenos Aires, Paidós, 1994.

53. MARTÍNEZ, E., AMAT, T., GUANYABENS, M., NAVARRO, M. & ROIG, E. (1998). Lingüística: Teoría y aplicaciones. España: Masson.

54. MINISTRO DE EDUCACIÓN. (2004). Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación - Producción de textos: Resultados de la Evaluación Nacional 2004. Cuarto y sexto grados de primaria. Lima, Perú. Recuperado de www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/.../archivo_5.pdf

55. MINISTRO DE EDUCACIÓN. (2009). Diseño Curricular Nacional. Lima- Perú.

56. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ. (2014). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) Primeros Resultados PISA 2012, p, 37 Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/PISA/Pisa2012/Principales_resultados_PISA_%202012.pdf

57. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004). Unidad de Medición de la Calidad. Educación Nacional de Rendimiento Estudiantil. Informe Pedagógico de Resultados. Comprensión de textos escritos. Segundo grado y sexto grado de primaria. Lima.

58. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Unidad de Medición de la Calidad. Evaluación Censal de Estudiantes. Informe de Resultados para el docente. Lima.

59. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (2013). Rutas del Aprendizaje ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas? Recuperado de www2.minedu.gob.pe/digesutp/formaciondeformadores/?dl_id=16

60. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012). Mapas de Progreso del Aprendizaje. Subsector Comunicación Mapas de Progreso de Producción de Textos escritos. Lima.

61. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). Diseño Curricular Nacional. Lima: Perú. (2003). Emergencia de la educación en el año 2003. Directiva N° 063. Lima, Perú.

62. MOLINA, S. (1997). El fracaso en el aprendizaje escolar. Dificultades globales de tipo adaptativo. España: ALJIBE.
63. Módulo auto instructivo de Comunicación, curso virtual para docentes del área de comunicación. Recuperado de www.Ciberdocencia.gob.pe. 2006.
64. MOLINARI, C y A. CORRAL (2008). La escritura en la alfabetización inicial. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
65. PALOU, Juli y BOSH, Carmina (2005). La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas. Barcelona: Graó.
66. PEÑA GONZÁLEZ, Josefina. “La escritura en la formación docente”. En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela, 2001.
67. RAMOS, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. Recuperado de <http://www3.upc.edu.pe/bolsongei/bol/16/775/Articulo-El-problema-de-compension-y-produccion-textos-en-el-Peru-Moises%20Ramos-v.pdf>
68. RESTREPO HENAO, Luz Marina. Metacognición y estrategias lectoras. Revista 19 de ciencias. ediciones UTP.2000. Pág. 4.
69. RODRÍGUEZ, M^a E. (dir.) (1996): Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto. Asociación internacional «Lectura y Vida», Buenos Aires, Lectura y Vida, n° 2.
70. SALVADOR, F. (1997). Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica. España: Aljibe.
71. SÁNCHEZ, V., Borzone, A. & Romanutti G. (2007). “Leer y escribir textos expositivos en primer grado”. Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires.

72. SEPÚLVEDA, A. & TEBEROSKY, A. (2008). “Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito”. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 29(4), 6-19. Recuperado de www.aprendretextos.com/index.php?...lista_2008...
73. SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós, 1995.
74. TEBEROSKY, Anna. *Aprendiendo a escribir*. Editorial Horsori. 1993.
75. TELLEZ, Luis Eduardo. *Problemas de aprendizaje lecto escritura cálculo y ortografía*. Publicaciones universidad del Quindío. Abril de 1986.p.435
76. TOLCHINSKY, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Editorial antpos. Octubre 1993.
77. TOLCHINSKY, Liliana. *lengua, escritura y conocimiento lingüístico*. Conferencia del XIV seminario –lenguas: educación-. 1989.
78. TORREALBA, J., & Martínez, M. (2007). “Las parábolas como estrategia pedagógica para la producción de textos escritos, en los alumnos del 5to grado de la escuela básica Antonio José de Sucre del Municipio Guanare del estado Portuguesa”. Recuperado de www.monografias.com > Lengua y Literatura.
79. Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. *La Cantuta*. En “El placer de estudiar”, módulo de especialización profesional N° 1,2 y3. Lima. San Marcos.
80. VIGOTSKY, L. (1962): *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Pléyade, 1985.
81. WRAY David y LEWIS, Maureen. *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid, Ediciones Morata, 2000.

ANEXOS

INSTRUMENTO

UNIVERSIDAD NACIONAL “PEDRO RUIZ GALLO” LAMBAYEQUE

INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL TEST PARA MEDIR LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Título de la tesis: Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos

Objetivo: Analizar el test de desarrollo de la capacidad de escribir de los alumnos del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 11527 del distrito de Zaña.

Indicador: Validación del test.

APELLIDOS Y NOMBRES: _____

GRADO Y SECCIÓN: _____ **Sexo:** M F **Fecha:** _____

variable	Ítems	Valoración		
		Siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Producción de textos	Selecciona el tema, destinatario y propósito del texto.			
	Propone un plan de escritura			
	Redacta y organiza las ideas.			
	La escritura es legible.			
	Usa recursos ortográficos			
	Utiliza oraciones completas			
	Mantiene el tema			
	Edita el texto			
	Elabora la versión definitiva			
	Publica el texto			

Fuente:

Observaciones: _____

Puntaje Obtenido: _____ Conclusión: _____

TEST PARA MEDIR LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

DATOS INFORMATICOS:

Institución Educativa:.....

Grado:.....**Sección:**.....

Título de la tesis: Modelo de las Etapas de Escritura para la Producción de Textos

Objetivo: Analizar el nivel de desarrollo de la capacidad de escribir de los alumnos del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 11527 del distrito de Zaña.

Indicador: Nivel de desarrollo de la capacidad de escribir.

INSTRUCCIONES: Estimado alumno el presente test es anónimo y se trata de un trabajo arduo de investigación, en el que se necesita de tu aporte, por tanto, lee con atención las preguntas que se presentan y luego responde lo que se solicita.

d. PLANIFICACION:

- 1.1. Observa detenidamente las siguientes imágenes teniendo en cuenta las persona, objetos, ¿qué hacen?, ¿Dónde se encuentran?, etc.**



- 1.2. Completa el cuadro:**

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Sobre qué tema escribiré?	
¿A quién escribiré?	
¿Para qué escribiré?	
¿Qué tipo de texto escribiré?	

e. TEXTUALIZACIÓN: Organiza tus ideas y redacta tu texto.

f. REVISIÓN: Corrige el texto anterior y escribe la versión final.

GUIA DE OBSERVACIÓN DOCENTE

I. OBJETIVO

Observar las estrategias empleadas por los docentes al desarrollar sus actividades de aprendizaje dentro del aula.

II. INSTRUCCIONES

Marca con un aspa el indicador que creas conveniente de acuerdo a cada uno de los ítems.

III. DATOS INFORMATIVOS

Grado:..... Sección:.....

Fecha:.....

IV. ITEMS

Nº	Indicador	Ocurrencia	Siempre	A veces	Nunca
01	Utiliza estrategias didácticas en el desarrollo de sus actividades en el área de Comunicación.				
02	Aplica la estrategia de planificación, textualización y revisión del texto cuando desarrolla la capacidad de producción de textos escritos.				
03	Domina los contenidos al desarrollar la capacidad de producción de textos escritos.				
04	Permite participar a los niños y niñas en la producción de textos escritos.				

Observaciones: _____
