UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

TESIS

MODELO TEÓRICO ETNOLINGÜÍSTICO PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16571 NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA DEL PORVENIR, DISTRITO SAN JOSÉ DEL ALTO, JAÉN, 2018.

PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.

AUTORA:

MARGARITA YOQSAN VELASQUEZ DIAZ

ASESOR:

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO

Lambayeque – PERÚ

MODELO TEÓRICO ETNOLINGÜÍSTICO PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16571 NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA DEL PORVENIR, DISTRITO SAN JOSÉ DEL ALTO, JAÉN, 2018.

MARGARITA YOQSAN VELASQUEZ DIAZ
AUTORA

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
ASESOR

TESIS

PRESENTADA A LA ESCUELA DE POST GRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO" PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: **MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA.**

Aprobada por:

Dr. EVER FERNÁNDEZ VÁSQUEZ
PRESIDENTE DEL JURADO

Dra. MARTHA RÍOS RODRÍGUEZ
SECRETARIO DEL JURADO

Dr. MIGUEL ALFARO BARRANTES
VOCAL DEL JURADO

Lambayeque 2018

DEDICATORIA

A mi hija, que es el la luz y el motor para seguir perseverando y dar sentido a la vida. A mis padres, familiares por brindarme su motivación, comprensión y apoyo incondicional para trascender y alcanzar uno de mis objetivos profesionales.

A mis colegas y compañeros del programa de maestría con quienes compartí conocimientos y experiencias logrando la realización del informe de investigación.

AGRADECIMIENTO

Agradecimiento especial a DIOS, por darme fortalezas y ser constante en mis decisiones, a la directora, docentes y estudiantes de la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, por permitirme su autorización y aprobación, de igual forma, brindarme las facilidades para obtener información objetiva, pertinente y poder Proponer un Modelo teórico etnolingüístico.

Expreso mi sincero agradecimiento al Rector de la Universidad Pedro Ruiz Gallo, por darnos la oportunidad de realizar estudios de postgrado; a cada uno de los maestros de esta casa de estudio, prestigiosos profesionales que enriquecieron con sus acertados y sabias enseñanzas, nuestra formación personal y profesional como docentes comprometidos e identificados con la mejora de la calidad educativa.

Al Dr. Mario Sabogal Aquino, por su apoyo académico, metodológico y por la predisposición de su tiempo para asesorarme, así como, orientarme en el desarrollo del trabajo de investigación.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice	v
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción.	x

CAPÍTULO I.

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

1.1	Descripción de la ubicación geográfica, aspecto económico, social y cultural de la institución educativa.	20
1.2	Evolución histórico contextual del proceso de enseñanza aprendizaje del área de comunicación.	26
1.2.1	Marco contextual del desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en la producción de textos.	26
1.2.2	La lingüística, psicolingüística, pragmática, lingüística textual y sociocultural en el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos.	35
1.2.3	Marco contextual de la etnolingüística en la producción de textos escritos.	47
1.3	Desarrollo tendencial de los modelos de producción de textos en el área de comunicación.	52
1.4	Características y regularidades actuales de la producción de textos en el área de comunicación en el nivel secundario.	72
1.5	Metodología	75

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.

ANÁLISIS CONCEPTUAL Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y CONFIGURACIÓN DEL MODELO TEÓRICO

2.1	Antecedentes	83

2.2 Bases conceptuales. 86
2.2.1 Texto 86
2.2.2 Procesos de escritura 90
2.2.3 Planificación 95
2.2.4 Textualización 96
2.2.5 Revisión 97
2.2.6 Producción de textos 99
2.2.7 Lenguaje 101
2.2.8 Lingüística 103
2.2.9 Etnografía 105
2.2.10 Etnolingüístico 108
2.3 Bases teóricas. 113
2.3.1 El modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico - Didactex 113
2.3.2 Enfoques de la producción de textos 116
2.3.3 Enfoque comunicativo textual 127
2.4 El modelo teórico. 132

CAPÍTULO III.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA

3.1 Resultados diagnósticos del nivel de producción de textos en el área de comunicación. 139
3.2 Propuesta: Modelo teórico etnolingüístico para mejorar la producción de textos escritos en el área de comunicación, de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir. 156
3.2.1 Presentación. 156
3.2.2 Fundamentación teórica 157
3.2.3 Objetivos. 165
3.2.4 Dimensiones del Modelo teórico etnolingüístico. 166
3.2.5 Representación gráfica del modelo. 173
3.2.6 Descripción metodológica del modelo teórico etnolingüístico. 175
3.2.7 Acciones para el desarrollo de la producción de textos (sugerencial) 178
3.2.8 Evaluación del modelo teórico etnolingüístico. 180

CONCLUSIONES. 182
RECOMENDACIONES. 183
BIBLIOGRÁFÍA. 184
ANEXOS. 202

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo proponer un Modelo teórico etnolingüístico para mejorar la producción de textos en el área de comunicación, de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir; el problema que abordó comprende las limitaciones en el manejo de los procesos de escritura, como planificar; textualizar y revisar sus producciones escritas, trayendo consigo un insuficiente desarrollo de sus competencias comunicativas. El objeto de estudio es el proceso de aprendizaje - enseñanza del área de comunicación y el campo de acción es la mejora producción de textos escritos a través del diseño de un Modelo teórico etnolingüístico; la hipótesis que orientó la investigación fue: si se propone un Modelo teórico etnolingüístico entonces se mejorará significativamente la producción de textos en el área de comunicación, en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución antes descrita; evidenciada como la capacidad para planificar, textualizar y revisar los textos que produce. El proceso metodológico presenta un tipo de investigación descriptivo – propositivo con diseño no experimental; la población de estudio estuvo conformada por 120 estudiantes y la muestra representativa fue de 22 sujetos del nivel secundario, a quienes se les administró un test de evaluación, el mismo que se validó a través de la técnica de juicio de expertos y para su confiabilidad se aplicó la prueba estadística Alfa de Cronbach obteniendo un puntaje de fiabilidad de ,862 puntos. Y, la conclusión de acuerdo al análisis global determinó que, el desarrollo de la producción de textos escritos se encuentra entre los niveles Proceso (68,2%) y Satisfactorio (31,6%), demostrando que existe un porcentaje significativo de estudiantes dificultades en el manejo de los procesos de la escritura; no obstante, frente a esta realidad se propone un Modelo teórico etnolingüístico que articula y contextualiza la producción textual con la diversidad cultural, los usos de las expresiones lingüísticas y situaciones comunicativas de la realidad.

Palabras claves: Modelo teórico etnolingüístico y producción de textos.

ABSTRACT

The objective of the study was to propose an ethnolinguistic theoretical model to improve the production of texts in the area of communication, of the students of the third grade of secondary education in the Educational Institution N ° 16571 Our Lady of Fátima del Porvenir; The problem he tackled included limitations in the handling of writing processes, such as planning; textualize and revise their written productions, bringing with them an insufficient development of their communicative competences. The object of study is the learning process - teaching the communication area and the field of action is the improvement of written texts through the design of an ethnolinguistic theoretical model; the hypothesis that guided the research was: if an ethnolinguistic theoretical Model is proposed, then the production of texts in the communication area will be significantly improved in the students of the third grade of secondary education in the Institution previously described; evidenced as the ability to plan, textualize and revise the texts it produces. The methodological process presents a type of descriptive - propositive research with non experimental design; the study population consisted of 120 students and the representative sample was 22 subjects of the secondary level, who were administered an evaluation test, which was validated through the technique of expert judgment and for its reliability. applied the Cronbach's Alpha test, obtaining a reliability score of 862 points. And, the conclusion according to the global analysis determined that, the development of the production of written texts is between the levels Process (68.2%) and Satisfactory (31.6%), showing that there is a significant percentage of students difficulties in the management of writing processes; nevertheless, in front of this reality an ethnolinguistic theoretical Model is proposed that articulates and contextualizes the textual production with the cultural diversity, the uses of the linguistic expressions and communicative situations of the reality..

Keywords: Ethnolinguistic theoretical model and text production

INTRODUCCIÓN

La sociedad global demanda de la educación el desarrollo de competencias comunicativas para tener acceso al conocimiento y la formación social, personal y cultural del ser humano. Una de esas formas de entrada al conocimiento lo constituye el dominio de la lengua escrita. Ella cumple una función social que le permite al ser humano lograr ciertos objetivos (Cassany 1999). Uno de ellos es transmitir, conservar y transformar el conocimiento, pero esta habilidad no se logra de forma espontánea sino a través de la práctica de la lectura y escritura dentro de un contexto formal: la escuela.

La gran cantidad de información que se produce y renueva cada minuto en el mundo, exige que la escuela, logre desarrollar en los estudiantes la capacidad de identificar, procesar, organizar y producir información escrita. El lenguaje escrito constituye así, el medio de comunicación más eficaz. En ese sentido la competencia de comunicación escrita, busca que los educandos construyan por sí mismos, con el apoyo del profesor y de sus compañeros, capacidades para recibir y producir en forma crítica y creativa textos escritos de todo tipo, adecuados a sus respectivas situaciones de uso. (Ministerio de Educación 2000)

Las exigencias de la vida cotidiana exigen que estemos en la capacidad de representar en forma escrita lo que pensamos o sentimos. Las actividades escolares, laborales y profesionales y nuestra relación con los demás requieren que desarrollemos la habilidad para escribir. La escuela tiene la función de desarrollar esta capacidad, partiendo de los textos que sean más cercanos a los estudiantes, pero considerando, además, los textos de elaboración más compleja, como informes académicos, ensayos, monografías, entre otros.

En la actualidad nuestro país se encuentra implementando políticas educativas dentro del marco de la modernización de la educación cuyo propósito es mejorar la calidad educativa, revitalizar la enseñanza en todos los niveles, luchar contra el fracaso escolar y propiciar el desarrollo de capacidades comunicativas que permitan procesar y producir conocimientos; así como formar al estudiante para enfrentar los desafíos y avances de la ciencia y tecnología. Es así que, desde el área de

comunicación, se viene promoviendo el desarrollo de competencias comunicativas como la producción de textos escritos, donde los estudiantes demuestren su capacidad para producir diferentes tipos de textos en situaciones concretas, diversificadas y con propósitos claros.

Desde esta perspectiva, se exige que las instituciones educativas deben fomentar la práctica constante de la producción de textos literarios y no literarios, procurando que los estudiantes sientan la necesidad de escribir no por imposición sino por placer, y de esa manera ir descubriendo sus verdaderas potencialidades y habilidades comunicativas en el seno de su familia, escuela y comunidad. Es importante enseñar a escribir para contribuir al desarrollo de la identidad; promover la participación en la vida ciudadana; resolver diferentes situaciones comunicativas reales. De esta manera, propiciar que los estudiantes sigan aprendiendo, tanto en la escuela como fuera de ella.

El problema de investigación que se abordó se expresa en las dificultades que presentan los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, para producir textos escritos; esto se evidencia en el escaso manejo de los procesos de escritura; como planificar de manera autónoma y según sus propósitos el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales; textualizar es decir organizar y convertir sus ideas en texto; así mismo, revisar a través de procesos reflexivos y metacognitivos sus producciones escritas; trayendo consigo un insuficiente desarrollo de sus competencias comunicativas en el área de comunicación.

Frente a esta descripción factoperceptible de la realidad problemática se **formula la siguiente pregunta** de investigación: ¿Qué características deben tener el Modelo teórico etnolingüístico para mejorar la producción de textos en el área de comunicación, de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571, Nuestra Señora de Fátima del Porvenir distrito San José del Alto de Jaén 2018?

El **objetivo general** se orientó a Proponer un Modelo teórico etnolingüístico para mejorar la producción de textos en el área de comunicación, de los estudiantes del

tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, 2018. Y, los **objetivos específicos** que permitieron concretizar la investigación fueron: Evaluar el nivel de planificación, textualización y revisión de la producción de textos en el área de comunicación en los sujetos seleccionados en la muestra representativa; analizar e interpretar antecedentes de estudio, bases teóricas, conceptuales de ambas variables de estudio, así como configurar el modelo teórico; asimismo, diseñar el Modelo teórico etnolingüístico con el propósito de mejorar la producción de textos en el área de comunicación en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria.

Por su parte la **hipótesis** de trabajo a validar fue: Si se propone un Modelo teórico etnolingüístico entonces se mejorará significativamente la producción de textos en el área de comunicación, en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, 2018; evidenciada como la capacidad para planificar, textualizar y revisar los textos que produce.

El objeto de estudio es el proceso de aprendizaje - enseñanza del área de comunicación respecto a la producción de textos de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria; y el **campo de acción** comprende la producción de textos en el área de comunicación de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, 2018, que se pretende mejorar a través del diseño de un Modelo teórico etnolingüístico.

En relación con el objetivo y la hipótesis se han desarrollado diversas tareas y/o etapas, además para cada una de ellas se han aplicado métodos empíricos, teóricos y estadísticos. Seguidamente se detallan:

En la etapa facto - perceptible de la investigación se abordaron las siguientes tareas y métodos.

- Indagación de información bibliográfica para acceder a información teórica actualizada a través de fuentes virtuales y físicas relacionadas con el objeto de estudio y campo de acción. El método que se utilizó fue el empírico, permitió

caracterizar el objeto de estudio. Se realizó un análisis documental para sistematizar la información consultada; de igual forma, contribuyó en el trabajo de campo durante el desarrollo de la observación y evaluación de los procesos de producción de textos escritos; asimismo, contribuyó hacer un registro ordenado y detallado de los diferentes documentos examinados según las normas APA.

- Descripción de la ubicación geográfica, aspecto económico, social y cultural de la institución educativa; construcción de la evolución histórico contextual del proceso de enseñanza aprendizaje del área de comunicación y sus interrelaciones con la producción de textos y la etnolingüística a partir de un análisis lógico y pertinente con la investigación. En esta tarea se empleó el método histórico – lógico, realizando un análisis de enfoques y modelos teóricos relacionados con el objeto de estudio y campo de acción de acuerdo a diferentes escenarios históricos, además, lo lógico se expresó en el respeto de la cronología que tuvieron lugar dichos estudios.

- Determinación de las principales tendencias de los modelos de producción de textos en el área de comunicación sobre la base de sus diferentes aportes e investigaciones. Además, identificar y explicar aspectos que contiene dichas informaciones para una mejor comprensión de la situación problemática objeto de estudio. El método que se empleo fue el histórico lógico a través del análisis documental de contribuciones y propuestas que tuvieron lugar en un espacio y tiempo.

- Establecimiento de las características y regularidades actuales de la producción de textos escritos de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, de acuerdo a sus dimensiones. Para logra esta tarea se trabajó el método de análisis y síntesis, es decir, el problema para una mejor ilustración y comprensión se fragmenta en partes para extraer sus dimensiones, luego se interrelacionan a fin de dar una explicación holística e integral de los aspectos que se pretenden mejorar o transformar.

- Descripción en forma lógica y ordenada de la metodología de investigación precisando el tipo y diseño de estudio; la población y muestra, técnicas e

instrumentos, así como los métodos y procedimientos para la recolección de datos. El método que ayudó en este proceso fue el de síntesis, por que permitió precisar en forma coherente y metódica los diferentes procesos del método científico.

En la fase de la sistematización conceptual, teórica y la construcción del modelo, también se realizaron las tareas que se describen a continuación

- Identificación de antecedentes y/o experiencias de estudio los mismos que permitieron conocer aportes significativos de diferentes contextos educativos. La información contenida en estos trabajos sirvió para consolidar y orientar metodológicamente los propósitos del informe. Al igual que en las tareas antes descritas, también se utilizó el método histórico - lógico debido que se asumieron investigaciones que se han desarrollado en años anteriores.

- Construcción de las bases conceptuales de las variables de estudio, así como el análisis e interpretación crítica de las teorías que asume la investigación. Esta tarea tuvo en cuenta el método de análisis, así como los método inductivo – deductivo, permitieron conocer diversos conceptos y/o definiciones; de igual forma, contribuyó empoderar teorías que aseguraron la consistencia científica de la investigación.

- Representación del modelo teórico del estudio, estableciendo en éste una configuración holística e integral de los aportes teóricos asumidos a fin de garantizar la mejora de la producción de textos escritos en los estudiantes. El método que se utilizó fue el sistémico - estructural funcional y consistió en establecer forma lógica y coherente las diversas interrelaciones de fundamentos teóricos con la propuesta, así como su explicación epistemológica y sistémica.

En lo referente a la etapa de análisis de los resultados y propuesta teórica las tareas y métodos fueron los siguientes:

- Aplicación de un test de evaluación para medir el nivel de producción de textos en los estudiantes de la Institución N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir. Se utilizó el método empírico, realizando actividades previas, durante y después de aplicar el instrumento; ayudo en la validación de expertos y determinar la confiabilidad. Y, para el procesamiento de la información se empleó métodos

estadísticos descriptivos y la técnica de la tabulación de datos permitiendo ordenar y organizar los datos en tablas y figuras.

- Descripción y discusión de los resultados. En este proceso se construyó un entrelazado de aportes, experiencias e investigaciones que explicaban cada uno de las dimensiones del objeto de estudio. En su desarrollo se tuvo en cuenta el método de análisis y el hipotético deductivo los mismos que accedieron contrastar la complejidad y abstracción de los diferentes indicadores de evaluación y deducir razones o supuestos que explican las causas y efectos que generan el problema, así como inferir las formas de intervención para atender dicha problemática; y con ello determinar qué características debe tener la propuesta.

- Diseño del Modelo teórico etnolingüístico y construcción de sus fundamentos, componentes, principios y orientaciones metodológicas y de evaluación en la praxis del proceso de enseñanza aprendizaje del área de comunicación, se utilizó el método dialectico por qué parte del proceso de observación, reflexión y transformación del objeto de estudio, así como el método sistémico- estructural funcional para organizar y determinar los procesos lógicos; asimismo, permitió configurar las relaciones entre los elementos y su significación teórico – práctica.

El aporte teórico se expresa en proponer un modelo teórico etnolingüístico que reoriente los procesos de enseñanza y el aprendizaje de la producción de textos escritos, de tal forma que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades comunicativas teniendo como punto de partida sus saberes previos, los conocimientos culturales y lingüísticos para recrear la práctica del lenguaje escrito y textualizar de manera autónoma, responsable y creativa lo que quiere comunicar.

Cimienta las bases para la construcción sociocultural de textos escritos significativos y vivenciales; esto significa, que los estudiantes utilicen los procesos de la escritura en sus diferentes ámbitos y contextos de su vida personal, familiar, interpersonal y cotidiana; asimismo, incorporen en sus producciones escritas los usos del lenguaje, así como las situaciones reales de comunicación que les ofrece su cultura.

La significación práctica se expresa en el análisis y reflexión crítica del objeto de estudio y campo de acción; se realizó un análisis contextual, histórico y tendencial de ambas variables; además, los hallazgos encontrados a través de la aplicación del test de evaluación accedieron aportar un Modelo teórico etnolingüístico, el mismo que contribuye al desarrollo de las capacidades de producción de textos escritos a través de la interiorización de los procesos psicológicos, culturales, sociales y cognitivos de la escritura en el área de comunicación. De esta forma, motivar y estimular en los estudiantes producir sus propios textos a partir de sus experiencias, vivencias, iniciativas, necesidades e intereses, así como, de la reflexión y análisis de su contexto sociocultural y lingüístico.

Este trabajo de investigación contribuye a identificar e interiorizar en los sujetos de estudio los procesos que van a permitir la producción de textos escritos como la planificación, textualización y revisión; con el fin de expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, pensamientos para comunicarse y relacionarse con los demás.

El informe de investigación está estructurado en tres capítulos, en cada uno de ellos se detallan cada una de las tareas que se han realizado:

El primero describe la ubicación geográfica, socioeconómica y cultural de la institución educativa, luego se realiza un análisis la evolución histórico contextual del objeto y campo de acción; explica el desarrollo tendencial de los modelos de producción de textos; asimismo, se describe el problema factoperceptible identificando las características y regularidades actuales de la situación problemática; termina este capítulo con la descripción de la metodología que guio el logro de los objetivos de la investigación.

El segundo, presenta los antecedentes de estudio, la base conceptual que explica los constructos o variables referidos a la producción de textos y el modelo teórico etnolingüístico; además, analiza e interpreta las bases teóricas que permiten correlacionar postulados validos con el objeto de estudio. Estos últimos fueron el sustento de la propuesta y facilitaron la configuración dialéctica, holística e integral en la construcción del modelo teórico.

Con respecto, al tercer capítulo en él se describe los resultados objetivos del test de evaluación; además, se realiza la discusión en base al análisis e interpretación con otras investigaciones y propuestas teóricas análogas; la validación de la hipótesis; incluye de igual modo, el diseño de la propuesta, y su contribución teórico - práctica para mejorar y transformar el objeto de estudio.

Finalmente, este informe presenta las conclusiones de acuerdo a los objetivos de la investigación, haciendo referencia a los hallazgos de mayor significatividad; se establecen las recomendaciones donde de sugieren acciones a tener en cuenta por los responsables de la institución, así como los docentes del área de comunicación, esperando de ellos el compromiso de empoderarlas e implementarlas a fin de fortalecer la producción de textos en los estudiantes; por último, contiene la bibliografía y los anexos.

La autora

CAPÍTULO I

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

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

En el presente capítulo se describe la ubicación geográfica, así como el entorno socioeconómico y cultural de la institución educativa. Analiza la evolución histórica y contextual del objeto de estudio y el campo de acción; de igual forma, precisa de manera lógica el desarrollo tendencial de los diferentes modelos de producción de textos en base a experiencias e investigaciones realizadas.

Asimismo, se determinan las características y regularidades factoperceptibles de la producción de textos en el área de comunicación. Realiza la descripción e interrelación de las limitaciones que presentan los sujetos de estudio en la aplicación de los procesos de planificación, textualización y revisión de la producción escrita en el nivel secundario. También en este primer capítulo se incluye la metodología referida a los procedimientos que contribuyeron el logro de los objetivos del estudio.

1.1 Descripción de la ubicación geográfica, aspecto económico, social y cultural de la institución educativa.

La Institución Educativa N° 16571 “Nuestra Señora de Fátima” fue creada el 3 de junio de 1985, con RDZ N° 0170-85, se ubica en el centro poblado El Provenir del distrito de san José del Alto provincia de Jaén. Según la Unidad de gestión educativa (UGEL - Jaén) comprende el área rural, y la categoría escolarizada mixta, ofrece el servicio del nivel secundario en el turno de la mañana.

Gracias a la iniciativa de los padres de familia y las autoridades ampliaron el Servicio Educativo en la comunidad del nivel primario a secundaria. Presenta una infraestructura precaria, sus aulas son de adobe, techo de calamina en mal estado, no cuenta con loza deportiva, y servicios de saneamiento básico. Como alma mater han egresado de ella muchas promociones, que en la actualidad son eficientes profesionales, prósperos comerciantes y grandes agricultores y ganaderos.

La institución atiende una población escolar de 105 estudiantes del primer al quinto grado; tiene una visión expresada en el logro de los aprendizajes y la formación Integral de los estudiantes, la mayoría de ellos caminan de 1 a tres horas todos los días para llegar a clases, provienen de hogares disfuncionales; ayudan en las labores agrícolas de sus padres, el nivel socioeconómico de la población es precario y de subsistencia.

El Distrito de San José del Alto es uno de los doce distritos de la Provincia de Jaén en la región de Cajamarca, bajo la administración del Gobierno regional de Cajamarca, en el Perú. Su creación como distrito fue hecho por la Ley 9868 del 28 de diciembre de 1943, la misma que elevó a la categoría de pueblo a su capital, en el primer gobierno del Presidente Manuel Prado Ugarteche.

Presenta una superficie de 634,11 km2; y su capital distrital se encuentra a 1 500 msnm y está conformado por 42 caseríos y 4 centros poblados. El territorio del distrito de San José del Alto tiene los siguientes límites: Norte: distrito la Coipa Provincia de San Ignacio; Sur: distrito de Chontalí; Este: distritos de Bellavista y Huabal; y Oeste: distrito de Tabaconas Provincia de San Ignacio.

En la antigüedad existieron grupos étnicos prehispánicos, pertenecientes a los bravos Pakamuros que se extendieron principalmente en las cuencas de los ríos: Tamborapa, Chinchipe y Marañón. Desde el punto de vista jerárquico de la Iglesia católica forma parte del Vicariato Apostólico de San Francisco Javier, también conocido como Vicariato Apostólico de Jaén en el Perú

El distrito presenta un clima semi templado durante casi todo el año con lluvias pronunciadas durante los meses de enero a abril y con la presencia de vientos fríos en los meses de junio a julio. El clima es en las partes más altas es frío, templado en la parte media y ligeramente calurosa en las zonas ubicadas en las micro cuencas de Cochalán y Tabaconas, la intensidad de las precipitaciones fluviales se presenta en los meses de enero a abril y son más moderadas entre junio y agosto. La temperatura oscila entre 18° y 24° C, y el café (principal producto) se produce en forma óptima entre los pisos ecológicos de 800 a 1, 500 m.s.n.m.

San José del Alto es atravesado por dos cuencas, la del río Tabaconas y la del río Cochalán. La parte sur quechua pertenece a la región Yunga fluvial y se pueden observar dos pisos ecológicos claramente definidos: Cuenca baja, de 500 a 900 m.s.n.m. y cuenca alta de los 900 a 1,500 m.s.n.m. La localización geográfica del distrito cuya altitud máxima es de 1500 m.s.n.m., en la parte alta presenta condiciones climáticas favorables para las actividades agropecuarias, en la parte baja comprendida entre los 500 a 900 m.s.n.m., aunque presenta casi la misma precipitación que la anterior zona, es mucho más calurosa, con una temperatura promedio anual de 25° C.

El distrito posee una variada flora y fauna, debido a su diversidad de clima. En cuanto a la flora, se estima que cuenta con una variedad de plantas, de uso medicinal; tiene como principal problema la deforestación continua, llegando a desaparecer los bosques.2.6. Recursos Hídricos Río Cochalán y río Tabaconas: Ambos son afluentes del río Chinchipe que finalmente desembocan en el río Marañón formando el Pongo de Rentema. El río Tabaconas o llamado también Tamborapa, tiene un recorrido de 88 Km.

El 90 % del área del distrito es accidentado y parte de él cuenta con bosques con flora y fauna; posee pastizales y zonas adecuadas para la crianza de animales. Su

clima y otros aspectos geográficos son óptimos para la agricultura y ganadería, aun cuando posee un limitado recurso hídrico. La actividad agrícola se desarrolla en base a las precipitaciones fluviales, la que se ve afectada cuando esta no se produce.

La actividad principal que se desarrolla en el distrito es la agricultura y llega a ocupar el 48% de la PEA distrital. Destaca el cultivo de café (42% del área cultivada en 1998) y es la principal fuente de ingresos para los agricultores. De Jaén a la capital distrital se recorren 79 Km a través de una vía afirmada conservada en estado regular. El comercio se realiza, fundamentalmente, en las ciudades de Jaén, Tamborapa y Cochalán; este último es un centro comercial muy importante, congrega a comerciantes de Huancabamba (Piura), de San José del Alto y de Jaén. Tiene interesantes puertos comerciales a orillas de los ríos Angash, Peña Blanca y Tabaconas, siendo famosos los pueblos de: Cochalán, Angash, las Cataguas, Guaguaya Grande y Peña Blanca.

Cuenta con enorme potencial para la agricultura orgánica y donde aún no se ha invertido en tecnología para los agricultores, el hecho de no contar con asistencia técnica para sus cultivos hace que su producción siga siendo artesanal, pero que gracias al apoyo de algunas agencias y ONGs cooperantes se está invirtiendo en técnicas de cultivos, especialmente en el café. Otro aspecto que afecta a los agricultores es la desorganización y la desinformación; la población campesina tiene bajos niveles de producción y usa inadecuadamente sus recursos, entonces las familias de los pequeños agricultores pasan muchas dificultades.

Los productores no cuentan con capital de trabajo y son afectados por la variación del precio de productos especialmente del café, cuyos canales de comercialización concentrados en Jaén y otros mercados, adquieren los productos a bajos precios perjudicando al 80% de la población y trayendo como consecuencia bajos ingresos e inestabilidad económica. Las características más saltantes son:

Alta incidencia en el monocultivo (café) que, aunque es un producto que se cotiza en bolsa y se exporta, el agricultor al tener poca información no obtiene beneficios importantes y tampoco se dedica a otros cultivos.

Alto temor o riesgo de no cosechar. Carencia de iniciativas que reviertan la economía familiar muy frágil, con tendencia al empobrecimiento de los recursos productivos (suelos), plagas y enfermedades. Los pocos agricultores que tienen otros cultivos, requieren asesoramiento para incrementar su producción.

La baja producción, se complica más por la presencia de plagas y una tendencia a la deforestación de los pocos bosques que aún quedan.

La ganadería es otro rubro importante en el distrito, aunque tenga inadecuado manejo de hatos ganaderos por la escasa capacitación, asistencia técnica y capital de trabajo. Igual que en la agricultura tiene bajo rendimiento de carne, leche y rentabilidad en este tipo de actividad. El bajo rendimiento de carne y leche se debe a la baja calidad genética del ganado y las difíciles condiciones de crianza que tiene un efecto final: baja rentabilidad de la ganadería en por lo menos 30-40% de las familias.

En San José del Alto existen ricos bosques y abundante fauna, que vienen siendo depredados por acción de los traficantes de madera y de los campesinos en busca de tierras. Un aspecto que afectó y sigue afectando al distrito es la tala indiscriminada de bosques, es decir la obtención de ingresos a costa de la depredación de los recursos naturales. Los daños que se originan como consecuencias son: sequía, erosión de suelos, pérdida de fertilidad y otros que aún se pueden evitar. El deterioro del medio ambiente es visible en todo el distrito y aunque la demanda de madera sigue siendo un gran mercado, es necesario crear una conciencia ecológica y hacer que incursionen proyectos de reforestación.

San José del Alto posee 7,413 habitantes, con una densidad poblacional de 11.69 Hab/Km2. Dos características importantes de su población son, que el 97% es rural y el 47.8 es menor de 15 años; asimismo, existen 1301 hogares de los cuales el 32.70 % tiene características inadecuadas, el 86.20 % no tiene desagüe, el 30.60 % vive en hacinamiento, el 10.80 %, son hogares con niños entre 6 y 12 años, un 13 % son hogares con alta dependencia económica.

De acuerdo con los informes de la DISA Jaén, el distrito de San José del Alto, se encuentra ubicado en el IV nivel o estrato de pobreza dentro de la provincia conjuntamente con los distritos de Sallique, Huabal, San Felipe y Santa Rosa. La

clasificación de los distritos por estratos de pobreza se ha hecho en función al porcentaje de hogares que presentaban al menos una necesidad básica insatisfecha. Un 26.3 % se encuentran en los Estratos I y II, eso significa que el distrito se encuentra en el grupo caracterizado con el 73.7 % es decir los estratos III y IV, los que llamamos de mayor pobreza. El estrato I concentra el 22.9 % de la población total, el II el 22.66 %, el III el 31.23 % y el estrato IV, el de mayor pobreza concentra el 23.13 %.3.1. Educación.

Los servicios básicos de salud en general no cuentan con establecimientos con suficientes ambientes para el funcionamiento de los programas básicos. Urge identificar plenamente las necesidades y requerimientos de la población beneficiaria para incrementar la atención con calidad y cobertura a la mayor población posible. Es necesario el equipamiento del establecimiento existente, incrementar el presupuesto y hacer que las autoridades del sector atiendan la necesidad.

Existe necesidad de atender la insuficiente infraestructura y material educativo en la mayoría de centros educativos, las construcciones son antiguas, en algunos casos improvisadas, requieren implementación para cumplir adecuadamente con fines educativos. Es necesario priorizar y asignar recursos a zonas alejadas del distrito. Hay necesidad de atacar las causas de la deserción y bajo rendimiento escolar y revertir el bajo interés por el servicio educativo de la población escolar. Esto implica, incrementar la calidad de la educación, proporcionar material didáctico, actualización del docente y generar mayor interés de los padres de familia – docente y comunidad. Dotar y mejorar el mobiliario deteriorado de los centros educativos, promover un mayor interés en las autoridades y padres de familia, para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje y fortalecer la relación estudiantes-docentes de la mayoría de Centros Educativos. Es necesario también, fomentar la práctica de valores humanos con servicios educativos de mejor calidad, capacitar adecuadamente a los docentes, padres de familia e incrementar la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.

San José del Alto; distrito ecológico y cultural con ciudadanos comprometidos en su desarrollo y producción agropecuaria mejorada. Las fiestas tradicionales que se celebran son: el 19 de marzo el Patrón San José en la capital de distrito; 30 de agosto

Santa Rosa de Lima en el centro poblado de Cochalán; 12 de octubre Señor Cautivo, centro poblado Peña Blanca; 16 de julio Virgen del Carmen en el centro poblado Angash; y Virgen de la Asunción, centro poblado el Porvenir.

Es un distrito muy rico en historia y ecología, allí se ubica el gran Monolito de Pampas del Inca llamado el Monolito de Tabaconas por el arqueólogo Federico Kauffmann Doig, quien conjuntamente con el científico italiano Giancarlo Linbague realizaron estudios detenidos mediante la expedición Antisuyo. El Monolito de Pampa del Inca, se encuentra ubicada en la localidad de Pampas del Inca a 115 Km de Jaén, lugar al que se puede acceder con movilidad sin ningún contratiempo en 2.5 horas. La piedra es alargada y achatada en su lado posterior, mide 2,10 mts de alto y 0,30 cmts de espesor y está quebrada es un sector inferior. Se trata de la escultura de un personaje sentado con turbante y taparrabo, probablemente alguna deidad de la sociedad establecida en las inmediaciones de la quebrada El Inca.

El Monolito tiene más de dos metros de alto y pesa aproximadamente dos toneladas, representa a un personaje con sus atuendos ceremoniales, en la cabeza lleva un turbante estilo egipcio, posee aretes, parte de la escultura es grabada y parte esculpida, su mano izquierda descansa sobre el abdomen y la mano derecha sobre la ingle del mismo lado, parece estar sentado, le falta el pie izquierdo y está fraccionado por acción de un rayo según informaciones de algunos vecinos y según otras versiones se fraccionó por acción del fuego intencional que hicieron los campesinos para ver si tenía algún tesoro escondido en su interior.

Cuenta con otros tesoros espeleológicos en las cavernas de San Patricio, llamadas de Marulanda que es un acogedor lugar de fácil acceso y balcones naturales donde abundan restos humanos y ceramios de antiguos pobladores de la zona. También, la Catarata Tamborillo: Caída de agua, tiene una altura aproximada de 20 m, se encuentra a 1 hora del distrito de San José del Alto en el centro poblado Tamborillo; por último, en su espacio ecoturístico presenta uno de los pueblos más pintorescos por su paisaje a la sombra del Apu Corcovado es el Porvenir que es límite con el distrito de Chontalí, en este caserío se encuentra el paso denominado las Escaleras que antiguamente era un tramo espantoso y muchos transeúntes morían despeñados.

1.2 Evolución histórico contextual del proceso de enseñanza aprendizaje del área de comunicación.

El proceso de escritura y su adecuación en el proceso de enseñanza aprendizaje, según los avances teóricos e investigaciones sobre producción escrita ha contribuido dejar de lado los planteamientos basados en la lingüística y se ha pasado a considerar el código escrito como una forma más global e interdisciplinar, analizando tanto los conocimientos gramaticales que exige como los procesos mentales, el entorno social y cultura a través de los cuales se desarrolla.

En sus inicios se ponía énfasis en el producto, en el análisis minucioso de los escritos y de las reglas que lo forman; ahora, en cambio, se concibe la producción escrita fundamentalmente como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del estudiante. Este es un proceso que está en plena vigencia, que se renueva cada día a través de las aportaciones de los distintos autores que trabajan en este campo; por lo tanto, es un proceso vivo que se va enriqueciendo con los resultados obtenidos a través de los trabajos del alumnado y los resultados de la investigación.

En contraste, a pesar de existir muchos estudios sobre las características del lenguaje escrito y su forma de enseñarlo y aprenderlo; sin embargo, se siguen evidenciando las deficiencias en la enseñanza de la producción escrita en los distintos niveles educativos. La enseñanza de la misma en la escuela en la actualidad sigue siendo complicado para los docentes, por lo que la mayoría se limita solamente a trabajarla desde un enfoque gramatical normativo

1.2.1 Marco contextual del desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en la producción de textos.

La producción es una herramienta esencial para la comunicación, el aprendizaje y el desarrollo personal. Permite mantener vínculos personales, crear mundos imaginarios, decir historias, transmitir información y contar experiencias (Miras, 2000 y Graham, 2012); pero también es un medio para interpretar el

mundo (Lotman, 1979), construir y reconstruir el conocimiento y transformar al sujeto y las sociedades (Atorresi, 2010, p. 16).

El desarrollo de la competencia escrita no se adquiere en forma natural, sino que, al ser un constructo social y cultural, requiere ser aprendida (Cassany, 1987; Hayes, 2000). Muchos elementos, tales como la coherencia de las proposiciones o ideas, la estructura del texto, la adecuación a la situación comunicativa, el uso preciso del léxico o las convenciones del lenguaje (morfosintaxis y ortografía) que intervienen en la producción escrita, deben, por tanto, ser enseñados de manera sistemática y sostenida en el tiempo.

En las últimas décadas, ha cambiado sustancialmente el enfoque acerca de la función del lenguaje y de la escritura en la escuela, de manera que el dominio y la fluidez de la escritura han pasado a constituir habilidades de comunicación importantes no solo para la expresión de ideas en función de un propósito (Graham, 2006), sino también para la construcción del conocimiento y para el desarrollo del razonamiento lógico, crítico y reflexivo (Björk y Blomstrand, 2000). En este sentido, la escritura posee un valor epistémico (Vigotsky, 1934; Luria, 1979; Montolío y Santiago, 2000; Miras, 2000; Camps, 2003) que favorece la reflexión, el desarrollo intelectual y la elaboración mental, por cuanto “la abstracción que trae aparejada la escritura (usar, manejar, tratar con enunciados extraídos de su contexto primigenio) conlleva el desarrollo de estructuras cognitivas que no están al alcance de los analfabetos” (Montolío y Santiago, 2000, p. 153, 154)

De este modo, el desarrollo de la competencia escrita constituye, en sí mismo, una forma de aprender y expresar lo aprendido. Este doble juego permite reflexionar sobre la escritura, los procesos involucrados en esta acción, y, además, provee un medio para desarrollar otras habilidades, como la comprensión de textos (Graham, 2012).

El potencial de la escritura como herramienta de aprendizaje es corroborado por Graham y Herbert (2011), quienes encontraron una correlación positiva entre la enseñanza explícita de los procedimientos de escritura, la gramática y la ortografía, y la capacidad de escribir textos más extensos y de mejor calidad

(adecuados a la situación y sustanciosos en contenido). Estos autores señalan que un factor relevante en la producción de textos de calidad sería el conocimiento que los estudiantes tienen acerca del tema sobre el cual deben escribir: si tienen información o han leído sobre este, su desempeño en relación con el desarrollo de las ideas será mejor.

Asimismo, Graham y Herbert (2011) concluyen que la escritura sería un medio eficiente para desarrollar la habilidad de comprensión lectora, pues en la medida que los estudiantes seleccionan, organizan y reformulan los contenidos al ponerlos por escrito, tienen la posibilidad de comprender mejor la información leída. Por tanto, es una necesidad que los estudiantes logren un buen nivel de literacidad para enfrentarse a la escritura de un texto. Ello supone el conocimiento y dominio de los géneros, las funciones y las estructuras discursivas, así como el manejo de los roles que representan el emisor y el receptor (Cassany, 2005).

Por otro lado, en el contexto de las investigaciones sobre producción escrita **en Latinoamérica** según Sotomayor, Lucchini, Bedwell, Biedma, Hernández, y Molina, (2013), el SERCE realizó un estudio masivo en la Educación Básica (tercer y sexto grado) en 16 países de la región, en que abordó el proceso de escritura en tres pasos (borrador, revisión y texto final). Uno de los resultados más destacados es que los estudiantes no conciben estos pasos como parte de una misma tarea y que un alto porcentaje de ellos (77% en tercero y 75% en sexto grado) pierde ideas del borrador en el texto final. Al mismo tiempo, un alto porcentaje de los estudiantes no comprende que los escritos tienen un tema, una estructura, un destinatario y un contexto prefijados por la cultura (Atorresi, 2010), puesto que se desvían del tema solicitado o bien lo estructuran según un género distinto del requerido.

"**Desde la realidad latinoamericana**, según datos de la UNESCO" (Delors, 1996), "el 40% de estudiantes en América Latina repiten el primer grado porque no logran aprender lo básico de la enseñanza del nivel inicial: a leer y a escribir. Representado en cifras, esto significa que, de los 16.5 millones de niños y niñas de primer grado de educación básica en América Latina, alrededor de 7 millones no logran dominar estas competencias en su primer año de estudios, teniendo así

que repetir el año escolar” (Delors, 1996). Por tanto, el problema de producción de textos, si bien es cierto es un problema nacional, éste también se manifiesta en los países latinoamericanos.

En Venezuela, uno de los problemas que más apremia es el analfabetismo. Su tasa se ha calculado casi en 8%, lo que significa que más de un millón de venezolanos mayores de 15 años ni siquiera saben leer ni escribir y más preocupante aún es el número cada vez mayor de analfabetas funcionales; es decir, de los que, a pesar de haber pasado por la escuela y hasta por centros de educación superior, no poseen el hábito de leer ni saben expresarse por escrito (Navarro, 1994).

Para Navarro (1994), la enseñanza de la lengua ha estado mal orientada y expresa que “existe consenso en que el aprendizaje de la lengua nacional ha sido hasta ahora un fracaso, y que este hecho se debe al énfasis puesto en la gramática como método de enseñanza” (p. 11), es decir, se enseña gramática, mas no se enseña a leer ni a escribir.

El enseñar únicamente gramática no permite a los educandos comunicarse con eficacia, ya que para hacerlo se requiere, al decir de Arnáez (2001), que los hablantes escribientes se adueñen de “reglas específicas de interacción social y de habilidades para actuar acertadamente en situaciones diversas” (p. 227). Es decir, además del componente lingüístico, en el cual se incluye la gramática, existen otros dos componentes: el interactivo y el socio-cultural.

En Colombia, Giraldo, (2015, p. 40) concluye que, los docentes no usan la escritura en el aula para apuntalar el proceso enseñanza-aprendizaje, de una manera intencional y anunciada a los estudiantes; asimismo, determina que, aunque algunos sí aplican escritura en el aula, pero no lo hacen con el propósito anunciado y consciente de escribir para aprender y menos comunicándolo abiertamente en clase. Por tanto, considera que los docentes no están formados para practicar escritura disciplinar en el aula y los currículos no lo consideran. La docencia, generalmente, transmite y reproduce; esto es, se enfoca más en el acto de la enseñanza que en la preocupación porque el estudiante comprenda y apropie.

En Chile, en la actualidad la enseñanza de la escritura ha cobrado relevancia. Existe la preocupación por la capacidad de los docentes para enseñar a sus estudiantes a producir escritos bien estructurados, ricos en ideas y comunicativamente eficientes (coherentes y precisos), lo que es asumido por el currículum de Lenguaje y Comunicación para la Educación Básica (Ministerio de Educación de Chile – MINEDUC, 2009). Sin embargo, este enfoque no resulta fácil de implementar en la realidad escolar, por cuanto implica la revisión no solo ortográfica de los escritos de los alumnos, sino también de otros criterios que no siempre domina el profesor o que le consumirían una gran cantidad de tiempo y esfuerzo. (Cassany, 2006)

Una de las causas que explica esta situación se encuentra en la formación inicial docente. Un estudio sobre el currículum de la formación inicial de profesores de Educación Básica en Chile indicó que el número de cursos de Lenguaje es bajo y que estos tienden a mezclar muchos contenidos y propósitos, siendo la escritura inicial un aspecto débilmente abordado (Sotomayor, 2011).

En el año 2008 en Chile se aplicó una prueba SIMCE específica de escritura a los estudiantes de cuarto básico. Los resultados de esta evaluación muestran que un 38% de los niños se encuentran en un nivel de logro inicial, es decir, todavía no consiguen producir textos con sentido y adecuados a la situación comunicativa (MINEDUC, 2009a). Por su parte, los estudios de Concha (2010) sobre producción no narrativa en la enseñanza básica y media demostraron que los estudiantes presentan dificultades para producir textos coherentes y que la coherencia no progresa significativamente a medida que se avanza en el grado de escolaridad.

En relación con el conocimiento de la escritura de textos narrativos, Cabrera (2003) encontró que los estudiantes de 2°, 3° y 4° básico manejan el esquema típico de la narración: principio, problema, resolución y final. Sin embargo, el desarrollo del texto presenta ausencia de información, lo que podría ser explicado por la falta de vocabulario. El mismo estudio señala que los estudiantes, en la medida que avanzan en edad, producen historias más coherentes y cohesivas, lo que se observa en el uso de algunos mecanismos de referencias lingüísticas.

El estudio de Marinkovich (2006) acerca de los aspectos superestructurales (esquema de organización) y macroestructurales (significado global) de las producciones narrativas de alumnos de 6° y 8° básico muestra que los del nivel de 8° básico tienen un dominio levemente mayor del esquema de organización de la secuencia narrativa. Llama la atención, no obstante, lo que sucede con el desarrollo de la situación final, la que es ligeramente mejor resuelta en el curso inferior. La autora afirma que los resultados promedio obtenidos permiten establecer que, en los niveles investigados, los grados de logro no son del todo exitosos y que las diferencias entre uno y otro curso son poco significativas.

Benítez (2009), en su investigación sobre narraciones e estudiantes señala que, la gran mayoría de los textos tiene una superestructura narrativa, pero que la secuencia temporal presenta saltos y que prácticamente no se emplean conectores, haciendo salvedad del adverbio entonces, que es el utilizado con mayor frecuencia en las narraciones evaluadas. El desarrollo de los personajes, por su parte, resulta precario, aunque algunas composiciones se preocupan de establecer quién es el protagonista o la motivación principal. En el ámbito de la complejidad sintáctica, la subordinación de ideas es escasa y la coordinación se establece casi exclusivamente a través de la conjunción y, que es empleada de forma excesiva. La ortografía, en general, tampoco es buena: se registra una ausencia de marcas de puntuación o un uso incorrecto de ellas cuando están presentes, lo que dificulta la lectura de los escritos.

Sotomayor, et al., (2013), sobre la base de su investigación sugiere que los estudiantes pueden, en general, producir un sentido global en sus narraciones, aunque cuentan con un escaso repertorio de recursos cohesivos tales como conectores y correferencias. Muestra también que los alumnos tienen internalizada una estructura narrativa básica, aunque los desenlaces aparecen, en su mayoría, mal resueltos. El desarrollo de ideas detalladas y con un léxico preciso es mejor logrado cuando la cantidad de palabras escritas es mayor, y las mujeres aventajan a los hombres en este aspecto. Al analizar el desempeño de acuerdo al grado, en algunos criterios evaluados no se observan diferencias significativas entre los cursos superiores (5º y 7º).

De los datos presentados anteriormente, se desprende que la intervención en la enseñanza de la escritura es fundamental para lograr índices adecuados en la producción escrita. En este sentido, la enseñanza planificada obliga a los estudiantes a desarrollar el control de la escritura y a dirigir la atención hacia los aspectos que esta requiere para ser desarrollada. (Olinghouse y Graham, 2009)

En el Perú, las razones que conllevan al desarrollo de competencias comunicativas se expresan en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) el mismo que plantea como visión de educación: "Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales". (Consejo Nacional de Educación 2007: 13).

Por su parte, La Ley General de Educación, en su artículo 9, plantea dos fines:

El primero, formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

En cuanto al segundo, contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

El nuevo Currículo Nacional aprobado según Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU, propone el desarrollo de la competencia comunicativa: Escribe

diversos tipos de textos en su lengua materna, antes de describir el propósito de dicha competencia se precisa algunos conceptos

La competencia comunicativa surge como parte de un enfoque global e integral de la enseñanza del área de comunicación. Está basada en las teorías psicológicas que tratan el lenguaje como una actividad mental y comparten la idea del aprendizaje de la lengua con un fin comunicativo. La competencia comunicativa comprende, las siguientes competencias relacionadas entre sí: “la competencia lingüística o gramatical” (dominio de la gramática y el léxico), “la sociolingüística” (uso apropiado de la lengua en un contexto social determinado), “la discursiva” (relación entre los elementos del mensaje) y “la estratégica” (estrategias de comunicación que solucionan deficiencias en estas), “competencia sociocultural” (conocer el contexto sociocultural en el que tiene lugar la comunicación) y “competencia social” (capacidad para relacionarse con otras personas en situaciones sociales). (Melero, 2000)

En relación a la competencia antes mencionada, se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo. (Ministerio de Educación, 2016, p. 77)

En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe. Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante se pueda comunicar de manera escrita, utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite. (Ministerio de Educación, 2016, p. 77)

Para construir el sentido de los textos que escribe, es indispensable asumir la escritura como una práctica social. Además de participar en la vida social, esta competencia supone otros propósitos, como la construcción de conocimientos o el uso estético del lenguaje. Al involucrarse con la escritura, se ofrece la posibilidad de interactuar con otras personas empleando el lenguaje escrito de manera creativa y responsable. Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

Adecúa el texto a la situación comunicativa: el estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita. (Ministerio de Educación, 2016, p. 77)

Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: el estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente. (Ministerio de Educación, 2016, p. 77)

Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente: el estudiante usa de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito. (Ministerio de Educación, 2016, p. 77)

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito: el estudiante se distancia del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo. También implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades, así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural. (Ministerio de Educación, 2016, p. 77)

En conclusión, sobre la competencia lingüística, Arnáez (2001) señala que ésta: “Comprende el llamado conocimiento lingüístico, es decir, conocimientos fonológicos, gramaticales, lexicológicos, semánticos y textuales que constituyen una parte del código usado en la comunicación. Decimos una parte, porque el

código, en su conjunto, está formado por elementos verbales y no verbales” (p. 278)

Por su parte, la competencia comunicativa, Serrón (2001), basándose en Hymes, entiende “lo que un estudiante debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario para llegar a ser miembro de una comunidad” (p. 232), en otras palabras, lo que permite que un individuo pueda insertarse en la sociedad, de lo contrario será un excluido. Para este investigador, la competencia comunicativa incluye una variedad de subcomponentes: la lingüística, paralingüística, pragmática, socio-cultural, intercultural, social, estratégica, discursiva. Es decir, la competencia comunicativa engloba todo tipo de competencia.

1.2.2 La lingüística, psicolingüística, pragmática, lingüística textual y sociocultural en el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos.

La historia de la lingüística está construida desde la antigüedad por una tradición de ideas y tratados sobre el lenguaje tales como la retórica, la gramática, la filología, la morfología y la sintaxis para fundirse en esta ciencia que queda comprendida en la semiología y ésta a su vez en la psicología social. (Robbins, 1992).

La especulación lingüística comenzó esporádicamente entre los filósofos retóricos presocráticos. Se discutieron dos cuestiones fundamentales: hasta qué punto el lenguaje era "natural", y hasta qué punto "convencional"; y hasta qué punto el lenguaje es analógico (estructurado y ordenado mediante reglas), y hasta qué punto es anómalo (variable, irregular e impredecible.)

En el mundo romano, Marco Terencio Varrón (116-27 a. C.), realizó un estudio acerca de la lengua latina, en la que investigó su gramática, su historia y su uso contemporáneo. Asimismo, trató cuestiones de lingüística general, como la controversia entre analogía y anomalía. Llegó a la conclusión de que el lenguaje es análogo, está gobernado por reglas; que es tarea del lingüista descubrir y clasificar esas reglas; que existen anomalías, pero que son semánticas

o gramaticales y que éstas deben aceptarse y registrarse, pero que no es parte del trabajo del lingüista el tratar de mejorar la estructura de la lengua desafiando el uso establecido.

Durante la edad media, se da la enseñanza de la gramática como un medio de relacionar el lenguaje con la mente humana. "La teoría del lenguaje con la que operaban los gramáticos especulativos adoptaba tres niveles interrelacionados: realidad externa o formas en las que el mundo existe, sus propiedades reales, las capacidades de la mente para aprehender y comprender éstas y los medios a través de los cuales la humanidad puede comunicar esta comprensión". Gracias al estudio de las lenguas vernáculas, los gramáticos llegaron a la conclusión de que todos los seres humanos tienen la capacidad de aprender un lenguaje, y que las diferencias no son más que accidentes.

En el siglo XVIII, autores como Nicolás Beauzée y César Chesneau du Marsais intentan distinguir un perfecto isomorfismo entre lengua, pensamiento y realidad, y en esta línea discurrirán muchas de las discusiones sobre la racionalización de la gramática. Frente a ello se encuentra la llamada lingüística ilustrada, representada por Condillac, para quien toda la actividad del alma, además de las percepciones, procede de los sentidos.

Con la llegada del romanticismo se produce un importante resurgir de todo lo que tenga que ver con la cultura de los pueblos y de las naciones, con sus particularidades, y, en consecuencia, con lo que pudiera significar la expresión del alma del pueblo. En este contexto, uno de los aspectos más apreciados será el de las lenguas nacionales como principal expresión del alma de los pueblos, de ahí el resurgimiento en esta época de abundantes estudios comparativos, etnográficos y descriptivos relacionados con la lengua. Las lenguas tienen vida, se quiere saber cómo son, por qué cambian, para qué se usan realmente, cuál es su origen. Se busca el parentesco entre las distintas lenguas, las leyes que expliquen las analogías, los elementos comunes y diferenciales.

En el siglo XIX, tiene su comienzo la lingüística moderna con las actividades de los conocidos como neogramáticos, que, gracias al descubrimiento del sánscrito (lenguas indoeuropeas más antiguas después del griego y el hitita),

pudieron comparar las lenguas y reconstruir una supuesta lengua original, el protoindoeuropeo (que no es una lengua real, sino una construcción teórica).

Con estos precedentes y el impulso de la corriente estructuralista que se adueña de la metodología aplicada a las ciencias sociales y etnográficas, surge la figura del suizo Ferdinand de Saussure, quien señala las insuficiencias del comparatismo al tiempo que acota claramente el objeto de estudio de la lingüística como ciencia —a la que integra en una disciplina más amplia, la semiología, que a su vez forma parte de la psicología social— a saber, el funcionamiento de los signos en la vida social. Lo fundamental del aporte de Saussure como padre de la nueva ciencia fueron la distinción entre lengua (sistema) y habla (realización), y la definición de signo lingüístico (significado y significante).

En este contexto, desde el campo de la lingüística la escritura se centra en el modo como el mensaje se codifica, sin considerar el texto como un todo; se presta especial atención a cómo se controla, la sintaxis y el vocabulario, incluso la ortografía de un texto. Se focaliza la atención, por lo tanto, en aspectos locales y aparato formal de la lengua y no en la concepción del texto en su globalidad. Es esta, por supuesto, una aproximación necesaria en los primeros niveles de alfabetización, pero a medida que avanza el dominio formal de la lengua escrita, mantener esta aproximación de forma constante y exclusiva puede tener consecuencias importantes en la didáctica del texto escrito. (Atienza, 2012, p. 72 - 73)

Los estudiantes suelen dar importancia en su escrito a aquello en lo que el profesor ha enfatizado la explicación, la evaluación y la corrección. Esto explicaría, entre otras razones, que los estudiantes revisen en sus escritos lo más superficial, influidos por lo que el profesor destaca. Como efecto de ese afán de corrección y evaluación superficial, se puede acabar por establecer reglas de naturaleza restrictiva, que reflejan contradicciones y prejuicios sobre la escritura, y que cierran las posibilidades de expresión del estudiante. (Atienza, 2012, p. 73)

Por otro lado, se deduce que tradicionalmente, se consideró que enseñar lengua era enseñar gramática. La gramática era vista como el arte de hablar y escribir correctamente, para ello se proponían como modelos las obras de la

literatura clásica. De allí que se adoptaran criterios normativos y prescriptivistas: no se acepta lo que no se ciñe a dichos modelos literarios. (Baca, 2006, p. 44)

Hasta fines del siglo XIX, los estudios lingüísticos eran fundamentalmente diacrónicos, filológicos, cuyo interés no se centraba en el lenguaje en sí, por esta razón no se ocupaban por la enseñanza de la lengua materna, sino por los modelos de la antigüedad clásica: El latín y el griego fueron el ideal. Durante mucho tiempo, esta concepción fue el fundamento de los programas de lengua y literatura. Un ejemplo de esta tendencia en particular fue la enseñanza de la ortografía. (Baca, 2006, p. 44)

Esta tendencia prescriptivista en el campo de la lingüística, a partir de Saussure (2002), cedió el paso al descriptivismo o estructuralismo; y si antes interesaban los fenómenos normativos con Saussure el lenguaje, la lengua, se consideró el centro de los estudios lingüísticos. (Baca, 2006, p. 44)

Páez (1985) advierte en esta corriente un interés por lo oral, relegando a un nivel secundario, la escritura y la lectura. Importaba en este enfoque, “el estudio de la organización formal del código verbal de la comunicación” y agregaba “aunque por sus alcances no se pudo ir más allá de los niveles de organización fonológica y morfológica” (p. 13). Por tanto, el descriptivismo, propio de la lingüística estructural, se limitó a la competencia lingüística, lo cual influyó en la forma de enseñar lengua.

En conclusión, Arnáez (1997), señalaba, “Así como los lingüistas estructuralistas y generativistas se dedicaban, entre otras labores, a elaborar taxonomías y uno de sus objetivos fundamentales era clasificar los distintos elementos que conforman las lenguas naturales: fonemas, morfemas, oraciones y establecer su gramática, de la misma manera también los docentes dedicaban, y algunos tristemente dedican, mayor parte de su tiempo a deletrear, subrayar prefijos y sufijos, memorizar definiciones y clases de palabras, conceptualizar categorías fonológicas sintácticas o semánticas, logrando con ello un conocimiento desvinculado del real uso de su lengua” (p. 16-17).

Según Baca, (2006, p. 45) la preocupación del estructuralismo y de sus seguidores es la de describir la lengua, su sistema (competencia lingüística). La diferencia con la enseñanza tradicional de la lengua es que, si bien ésta es prescriptiva, la estructuralista es descriptiva.

Durante la década de los años 70 el interés despertado por los procesos de producción responde a una realidad: la habilidad en escribir declina en todos los niveles educativos. Como consecuencia, desde la psicología cognitiva se plantea la introducción de nuevas disciplinas y enfoques sobre la enseñanza de la producción escrita, partiendo de la premisa de que, así como los estudiantes normalmente tienen modelos de texto, deben tener también modelos sobre el proceso de producción que siguen escritores competentes. Tales estudios permiten la configuración del perfil del escritor competente. (Atienza, 2012, p. 73 - 74)

En un primer momento, el interés por el proceso se limitó a constatar la existencia de una serie de pasos que siguen los escritores a la hora de producir. Estos investigadores establecieron tres etapas en el proceso de escritura: preescritura (búsqueda de ideas), escritura (redacción de las ideas) y reescritura (revisión del texto), concebidas de manera secuencial. (Atienza, 2012, p. 74)

La noción de proceso, tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la producción de textos, se debe principalmente al surgimiento de la psicología cognitiva en los años sesenta (Gardner, 1985). Es precisamente la psicología cognitiva la que, al centrar su preocupación en procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano, revoluciona los fundamentos psicológicos y filosóficos de la investigación acerca de las habilidades humanas, poniendo el acento en ciertos principios, a saber: la mente puede ser estudiada; las habilidades complejas están compuestas de procesos y subprocesos; y los aprendientes formulan hipótesis creativas cuando se enfrentan a las distintas tareas que demandan, por ejemplo, las habilidades lingüísticas.

En esta época la lingüística establece nuevas propuestas, que constituyen una verdadera revolución: la lingüística descriptiva y generativa cuya base fundamental es la oración con un hablante ideal descontextualizado va a

sufrir un vuelco total con la aparición de la lingüística textual, la Pragmática y los avances de la Psicolingüística. Estas ciencias, entre otras, sirven de base a los nuevos programas educativos, cuyo fundamento es el enfoque comunicativo. Precisamos cuál es el porte de estas tres ciencias:

Lingüística textual: De la oración al texto. El estudio estructuralista y generativista se ocupaba de la oración. Por el contrario, la lingüística textual introduce la noción de texto, definido por Perona (2000) "como el nivel que permite que una sucesión de oraciones pueda ser un mensaje unitario" (p. 445).

Cassany, Luna y Sanz (1994) destacan los aportes de esta ciencia en la enseñanza de la lengua, "Con la Lingüística Textual, - afirman- se estudian en clase de forma consiente la organización de los discursos, las formas de cohesión, los diversos tipos de texto, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada comunicación" (p. 307).

Pragmática: Escandel (1999) define esta ciencia como "el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación concreta, como su interpretación por parte de un destinatario" (p. 14). Para comprender lo dicho, no se puede desligar de su contexto, además, para que pueda darse la interrelación, se necesita la existencia de una visión del mundo compartido.

Psicolingüística: aporta el estudio de los procesos que subyacen en la adquisición y desarrollo del lenguaje, en la comprensión y producción de textos. Influye en las concepciones de la lectura: Leer es comprender. Para ello el sujeto lector activa una serie de conocimientos previos los cuales confronta con la información aportada por el texto en un contexto determinado. Por su parte, la composición escrita también es el resultado de los procesos que realiza el escritor. Escribir es algo más que copiar, es producir un significado. Un escritor experto planifica, revisa y textualiza, vuelve a revisar, compara si lo escrito concuerda con lo planificado, retextualiza hasta que al fin considera que ha terminado. (Baca, 2006, p. 47)

Desde el punto de vista del enfoque psicolingüístico, la perspectiva de la escritura como proceso cognitivo se complementa con aspectos textuales y discursivos (van Dijk y Kintsch, 1983; Parodi, 1999). Así, el propósito de un escrito para responder a una necesidad comunicativa, el contexto social en el que se da la comunicación, la audiencia a la cual va dirigido el mensaje cobran importancia si se asume la escritura como acto social. En efecto, dichos aspectos son decisivos no sólo para organizar e interrelacionar las ideas entre sí, sino también para determinar el tipo y/o género de texto que se va a producir y el lenguaje que se va a utilizar.

Posteriormente, a partir de la **década de los años ochenta**, se incrementan las investigaciones sobre los procesos de producción textual. Tomando entonces como referencia el modelo lineal por etapas, se establecen como mínimo tres estadios en el proceso de composición textual, desglosables, dentro de cada modelo particular, en subestadios. Así, los estudios sobre el proceso de producción observan lo que hacen los estudiantes antes (planificación), durante (textualización) y después de escribir el texto (revisión). Dichas fases no pueden definirse por el momento en que se llevan a cabo, pues se trata de procesos recursivos, sino por las operaciones implicadas. (Atienza, 2012, p. 74)

Entre los modelos teóricos que describen el proceso de producción textual, cabe destacar los creados por Flower y Hayes (1981) y Beaugrande (1984). El modelo más influyente acerca de los procesos de la escritura ha sido el de Hayes y Flower (1980). Este modelo supone la participación de tres grandes unidades en el proceso de producción escrita: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos (planificar, traducir y revisar).

La novedad del modelo de Hayes y Flower es que considera a estos procesos como recursivos y no lineales, es decir, que no son pasos jerarquizados, sino procesos que se utilizarán una y otra vez según sea necesario y serán controlados por un mecanismo monitor. Otro aporte de este modelo es que permite caracterizar algunas diferencias entre los escritores expertos y novatos; mientras los segundos hacen poca planificación, los primeros desarrollan objetivos retóricos explícitos además de los objetivos de contenido y esto les

permite hacer una revisión global más adecuada que resulta en un texto de mayor calidad (Galbraith, 2009).

Asimismo, muchos estudios sobre el proceso de producción se han centrado en uno de los diversos subprocesos implicados, observando la manera de proceder de escritores expertos y de escritores aprendices en la planificación, en la textualización o en la revisión. (Atienza, 2012, p. 74)

Por otro lado, a **finales de los 80 e inicios de los años 90**, se desarrolla e enfoque sociocultural de la producción escrita, se enfatiza la premisa de que cualquier escrito está situado: tiene un autor detrás, que proyecta una representación determinada de la realidad, pertenece a una época determinada, escribe acorde con un género discursivo determinado, etc. Al escribir, se deben poner en marcha diversos procesos cognitivos para producir un texto con sentido; pero también se adopta un rol, se construye una imagen y se participa en una organización determinada de la comunidad. (Atienza, 2012, p. 76)

Estas consideraciones estaban apuntadas en los modelos de procesos de producción textual, al considerar que armar un texto supone ante todo resolver un problema retórico, planteándose qué objetivo se quiere conseguir, cuál es la audiencia, qué efecto se pretende alcanzar, etc. Sin embargo, estaban planteadas como cuestiones individuales que el escritor debe considerar, no desde el punto de vista del valor social que adquieren los textos en la comunidad para la que se crean; además, los diferentes modelos procesuales pusieron énfasis en el proceso mismo, perdiendo a veces de vista el producto resultante de dicho proceso. Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos. (Atienza, 2012, p. 76)

Por consiguiente, desde la perspectiva sociocultural de lo que significa componer un texto implica no sólo la habilidad individual de escribir, sino también la habilidad de producir textos apropiados en un contexto social determinado y, lo que es más importante, tomar conciencia de la repercusión que pueden tener tales textos en la comunidad para la que son creados, así como la representación que de la realidad y de la propia identidad como autor se ofrece o se quiere ofrecer

con ellos. Los textos son definidos, así, como prácticas sociales letradas. (Atienza, 2012, p. 76)

La apropiación de prácticas letradas determinadas (dicho de otro modo, el aprendizaje y uso acertado de un género discursivo determinado) es consecuencia del acceso a los procesos sociales en los que dichas prácticas tienen razón de ser, logrado gracias a la interacción. Se privilegian, por lo tanto, los procesos sociales sobre los individuales, sobre los que había puesto énfasis la perspectiva psicolingüística. (Atienza, 2012, p. 77)

Este enfoque sociocultural se ha desarrollado principalmente en Inglaterra (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1984) y en Estados Unidos (Gee, 2004). En Latinoamérica también se han realizado estudios de este tipo en los últimos años (Kalman, 2003; Zavala, 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004), que se han centrado principalmente en la población no alfabetizada y la disponibilidad, el acceso y la apropiación por parte de ésta de las prácticas letradas. En España, Cassany (2006) ha introducido ampliamente esta corriente sociocultural de la lectura y la escritura.

En esta etapa Bereiter y Scardamalia (1992) propone dos modelos de producción escrita, uno es el de decir el conocimiento y otro el de transformar el conocimiento. En el primer modelo - más simple - el escritor recupera los datos (conceptuales y discursivos) de su memoria y elabora su texto mediante una especie de transcripción casi literal de los datos recuperados. Mientras tanto, el modelo de transformar el conocimiento, incluye al modelo anterior como un subproceso y, además, establece dos espacios como punto de partida: el espacio del problema retórico y el espacio del problema conceptual. El escritor evalúa y contrasta los aciertos y las incompatibilidades entre las soluciones propuestas para resolver los problemas de cada espacio y genera conocimiento nuevo mediante el cual genera el texto.

Bourdin y Fayol, proponen la utilización de los recursos cognitivos durante el proceso. Según estos autores, tanto los niños (1994) como los adultos (2002) se desempeñan peor en la escritura que en el habla. Esto se debe a una mayor utilización de recursos cognitivos de los llamados de nivel bajo (aspectos

mecánicos de la escritura, ortografía, etc.), lo cual reduce la capacidad de la memoria operativa para utilizar recursos cognitivos de nivel alto (conceptualización, formulación, etc.).

Por su parte Kellogg compara escritores que hacen una planificación explícita mediante un esquema con otros que no la hacen. Estos últimos se ven desbordados por la multiplicidad de procesos que tienen que efectuar al mismo tiempo, mientras que los primeros desarrollan sus textos de una manera más eficaz (1988, 1990). Todos estos estudios demuestran la importancia de la sobrecarga cognitiva y apuntan hacia estrategias para evitarla o sortearla mediante la división y organización clara de actividades al escribir.

En conclusión, la producción de textos en los años setenta el énfasis estaba puesto en el texto en sí, es decir, en el producto de la escritura; en los años ochenta el punto de vista dominante era el cognitivo y psicológico, centrado en los procesos de la escritura; finalmente, a partir de los años noventa se ha experimentado un mayor interés por los elementos sociales, contextuales y didácticos de la producción escrita (Salvador, 2008)

En el siglo XXI, producto de la confluencia de diversas corrientes teóricas aparecen los estudios de literacidad (NEL), y constituyen una corriente teórica emergente. Se conoce como literacidad al conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a los amigos, a la comunidad, etc.) (Atienza, 2012, p. 77)

En base a la práctica letrada, Cassany, (2006) propone la literacidad crítica. Para él componer un texto implica la habilidad individual de escribir, de producir textos apropiados en un contexto social determinado, e implica tomar conciencia de la repercusión de tales textos en la comunidad, así como la representación que de la realidad y de la propia identidad como autor se ofrece o se quiere ofrecer con ellos (Cassany, 2008).

Si acotamos la literacidad al componente crítico, es necesario hacer hincapié en el hecho de que escribir críticamente supone una visión compleja y poliédrica

del texto (Luke, 2000 y Ames, 2002), que debe buscar, ante todo, fomentar el diálogo con los textos, con uno mismo y con los demás (Aliagas, López y Martí, 2005). La literacidad crítica propicia la capacidad de razonamiento e interpretación de los estudiantes, de poner en tela de juicio las creencias propias, así como lo sostenido en otros textos; la capacidad, en definitiva, de suscitar el debate y la reflexión sobre otros puntos de vista y otras representaciones de la realidad.

Desde esta perspectiva se introduce, la figura del escritor crítico, frente al escritor que no se cuestiona nada y adopta un papel de transmisor de lo que se sabe del tema, con un discurso aséptico, expositivo y neutro. En la era de la información, este perfil de estudiante debe ser desterrado más que nunca. Copiar y pegar la información de un asunto que aparece en la Red debe ser un recurso penalizado por la escuela. El foco no puede ser, por lo tanto, la elaboración de escritos que propicien la recogida de información y nada más, sino que el énfasis debe ponerse en el desarrollo de una actitud crítica, en la construcción de una opinión válidamente sustentada.

En este contexto, Cassany (2008), producir críticamente requiere:

Capacidad de identificar el propósito y situarlo en el entramado de intereses de la comunidad; saber qué contenido quiere comunicarse en el texto y cuál quiere ser evitado; tomar conciencia de las voces que se quieren incorporar (citas, ecos, voces encubiertas) y las que se quieren callar; considerar cuál va a ser la voz del autor y su identidad (idiolecto, registro, uso lingüístico, etc.).

Saber construir el escrito según el género discursivo al que pertenece (columna de opinión, artículo científico, correo electrónico, etc.); usar o no usar premeditadamente las características socioculturales propias del género (estructura, estilo, saludo, etc.).

Calcular los efectos que puede causar el discurso en la comunidad. Entre otras cuestiones, requiere tomar conciencia de la propia situacionalidad; calcular las posibles interpretaciones de los otros.

En conclusión, potenciar la literacidad crítica conlleva ir más allá del desarrollo de habilidades básicas, como codificar. Se le ofrecen al estudiante estrategias que lo conviertan en un ciudadano crítico con respecto a la información que produce y que recibe.

En la primera **década del siglo XXI**, se ha cambiado la perspectiva para dejar de considerar el proceso de la escritura como un fenómeno individual y autónomo y en lugar de ello considerarlo como un proceso de diálogo o de construcción de significado (Salvador, 2008). Esto supone la idea de que la escritura es un acto inmerso en una realidad social y cultural, fuera de la cual no tiene sentido (Sperling y Friedman, 2001). Por ello, los teóricos de los modelos de la producción escrita, están intentando incorporar este aspecto para lograr modelos más integradores (Larkin, 2009)

De acuerdo con Cumming y Riazi **(**2000) para desarrollar un modelo incluyente de enseñanza aprendizaje de la producción escrita, habría que tomar en cuenta diferentes variables como: a) las características – desde varios puntos de vista – de los textos escritos; b) Los procesos de escritura y la variabilidad de estos entre los aprendices; c) los contextos sociales y educativos en los que ocurre la enseñanza aprendizaje; y d) las formas de valorar la calidad y evaluar el aprendizaje y sus resultados. Esa sería la situación ideal, pero en la práctica no hay un modelo de enseñanza que haya conseguido combinar todos estos elementos, por lo que aún es necesario el desarrollo de un modelo más sofisticado y completo.

Los modelos de enseñanza se clasifican en dos: los modelos centrados en el producto de la escritura y los modelos centrados en el proceso de la escritura. Los primeros, los centrados en el producto, dan más importancia al resultado de la escritura, es decir, al texto en sí. Estos modelos ponen un énfasis especial en el desarrollo de la competencia textual de los aprendices desde una perspectiva principalmente lingüística en los niveles micro-estructural y macro-estructural (Salvador, 2008). Hay dos variedades del modelo centrado en el producto, que describimos brevemente a continuación siguiendo a Hernández y Quintero (2001):

El enfoque basado en la enseñanza de la gramática, enfocado en el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía son las habilidades necesarias para componer un texto. Tras los estudios de la Lingüística Textual – este enfoque ha evolucionado para incluir aspectos como la coherencia, la cohesión y la adecuación además de la gramática.

El segundo enfoque basado en funciones o enfoque didáctico-textual: Relacionado con el enfoque que Cassany (2009) llama comunicativo, este método está basado en el enfoque nociofuncional de la enseñanza de lenguas y en la tipología de textos. Los tipos textuales se consideran como "unidades naturales de realización de los usos lingüísticos" (Hernández y Quintero, 2001, p. 73) y como unidades comunicativas completas alrededor de las cuales se centra la enseñanza.

Los enfoques anteriores consideran la expresión escrita como fin de la enseñanza. En cambio, hay estudios que cuestionan esta exclusividad de objetivos y proponen utilizar la escritura como medio no solo de enseñar rasgos gramaticales, sino procesos y estrategias a través de su integración en actividades y tareas que impliquen el uso de todas las destrezas (Carlino, 2008). Además, existe un modelo de enseñanza basado en el contenido (en lugar de en el producto o en el proceso), en el que la escritura tiene una función instrumental y epistémica y sirve para aprender los contenidos de una asignatura, pero sin hacer énfasis en aspectos formales ni textuales (Cassany, 2009). Por supuesto, este modelo está restringido a contextos escolares y académicos bilingües (Hernández y Quintero, 2001).

1.2.3 Marco contextual de la etnolingüística en la producción de textos escritos.

La relación entre lengua y cultura se ha caracterizado siempre por un intercambio recíproco de información y por un enriquecimiento mutuo. El prefijo etno- (del griego έθνος ethnos, "pueblo" o "nación") alude a una población humana en la cual los miembros se identifican entre ellos, normalmente con base en una real o presunta genealogía y ascendencia común, u otros lazos históricos. Las etnias están también normalmente unidas por unas prácticas culturales, de

comportamiento, lingüísticas, o religiosas comunes, de ahí que se haya utilizado dicho prefijo para referirse a esta rama de la lingüística. Según Fernández (), la etnolingüística es como un puente que conecta dos mundos: el del idioma y el de la cultura ("La etnolingüística: del mundo del idioma al mundo de la cultura", 75-93).

La percepción de las relaciones que se establecen entre el lenguaje y la cultura es bastante reciente (Martín, 2018).). Probablemente Vossler fue quien, basándose en ideas de W. von Humboldt, llamó por primera vez la atención sobre la necesidad de estudiar las lenguas en relación con la cultura, si bien este planteamiento alcanzó su máxima expresión en la obra de Sapir (1954) citado por Casado (1991, p. 16-24). De ese modo, la etnolingüística surge de dos tradiciones distintas: el idealismo vossleriano, ajeno a planteamientos antropológicos; y el estructuralismo de Sapir, en el que la conexión entre lingüística y antropología fue bastante estrecha. Ello explica dos hechos: primero, que a menudo se identifiquen etnolingüística y antropología lingüística, y segundo, que la forma de definir la etnolingüística varíe considerablemente de unos autores a otros.

Desde el S. XX, la Etnolingüística ha sido la disciplina que se ha ocupado de la relación que existe entre el lenguaje y la cultura, en la cual investigadores de diferentes áreas (lingüistas, antropólogos y sociólogos), han tratado de trabajar en esa dinámica, muchas veces obteniendo resultados alentadores y otras, sin lograr sus objetivos. Es por estas razones que algunos la han considerado un terreno sin precisiones. (Lovón, 2009, p. 57)

La etnografía del habla es una aproximación interdisciplinaria al estudio del lenguaje en su contexto sociocultural que **nace en la década del sesenta**, a partir de los trabajos pioneros de Dell Hymes y John Gumperz y en el marco del desarrollo de la lingüística antropológica. (Navarro, 2012, p. 2)

Dell Hymes en 1962 había acuñado el término Etnografía del Habla en un artículo precursor para referirse a la aproximación al lenguaje y el habla en su contexto etnográfico. Gumperz y Hymes (1964) retoman el tema en la revista American Anthropologist66; su interés se centra en estudiar usos de la lengua en ejecución, en distintos campos de la vida social. (Navarro, 2012, p. 2)

La relación entre lengua, cultura y pensamiento parte del libro de los fundadores de la etnografía del habla, publicado en 1972, titulado Directions insociolinguistics: The etnography of comunication. En él se sistematizaron el objeto y el campo de estudio de la nueva disciplina, los conceptos fundamentales y la metodología que habían sido formulados en la etapa preliminar por Worf (1956) y se presentaron las investigaciones en marcha aplicando dicho modelo.

Según afirma Coseriu (1981, p. 10), la etnolingüística se ha ido desarrollando de forma fragmentaria y por diferentes vías, a menudo determinadas por los intereses ocasionales de quienes han querido dedicarse al estudio de las múltiples facetas que ofrece la relación entre el lenguaje y la cultura. Consecuencia de ello es que bajo el rótulo de etnolingüística se han presentado trabajos centrados en objetivos diversos y se han formulado definiciones en ocasiones bastante divergentes. (Martín, 2018, p. 184)

En sus orígenes (Coseriu, 1981, p. 10 - 11; Fernández y Hachén, 1995, p. 1-2), se asignó a la etnolingüística el estudio de las lenguas “exóticas” y, dentro de ellas, de las lenguas ágrafas, conceptualizadas como la manifestación más representativa de esta categoría fundamentada en planteamientos a todas luces etnocentristas y acientíficos (las interesantes críticas que se hacen de esta propuesta y de sus implicaciones en el pasaje citado de Fernández y Hachén así como en Morant y Díaz, 2005, p. 2-3).

En ese sentido, querer configurar una disciplina como responsable del estudio de las lenguas “exóticas” supone distinguir una lingüística “verdadera” (o “legítima”), encargada del estudio de las lenguas “de prestigio” (que serían, obviamente, las occidentales), y una “pseudolingüística” (la propia etnolingüística), cuyo fin sería estudiar “las otras” lenguas, consideradas como vehículos de culturas pintorescas y de cosmovisiones ajenas a la lógica y la objetividad que se les supone a las lenguas occidentales. (Martín, 2018, p. 184)

No parece pues coherente afirmar que la etnolingüística debe centrarse en el estudio de lo ajeno o extraño, dado que los rasgos de culturas alejadas no son ni más ni menos destacados que los que posee la propia; únicamente llaman más la atención del observador por la extrañeza que siempre despierta lo desconocido

(obviamente, un miembro de una comunidad “exótica” también se sentiría sorprendido por muchos de los elementos de nuestra cultura), pero nada más. Todas las lenguas conectan con la cultura que las rodea, y no en aspectos secundarios o anecdóticos, sino en componentes fundamentales de la vida de la comunidad, de modo que los estudios etnolingüísticos pueden desarrollarse en cualquier lengua, sea la propia u otra distinta, independientemente de la cercanía que tenga con aquella. (Martín, 2018, p. 184 - 185)

Golluscio (2000) en la introducción a su libro Etnografía del Habla: Textos fundacionales (comp), explica que si bien surge en el marco de la antropología lingüística, la Etnografía del Habla no es un apéndice de ésta, ya que la primera había centrado sus estudios en la descripción del sistema de las lenguas exóticas del mundo, en sus reglas gramaticales, en las relaciones genéticas y aereales entre las lenguas, en los sistemas semánticos (parentesco, color, etc.) y el los textos como producto. (Navarro, 2012, p. 2 - 3)

La segunda, en cambio, orientó sus investigaciones al abordaje de esos mismos tópicos, pero incorporando el estudio de la dimensión del uso social de las lenguas, de las reglas culturales que organizan esos usos, de las condiciones comunicativas necesarias para que hablantes de lenguas no relacionadas seleccionen ciertos rasgos de una lengua y no otros; de los usos sociales de las distintas formas que coexisten en un mismo sistema semántico. Y finalmente, de los textos como proceso, es decir, como ejecución, actualización o puesta en uso de las formas discursivas propias de una cultura y sus usos comunicativos en la interacción social. (Navarro, 2012, p. 3)

En el tiempo, la Etnolingüística ha sido confundida con otras disciplinas muy cercanas a ésta, hablamos de la sociolingüística y la sociología del lenguaje, respectivamente. la primera pone énfasis en los datos lingüísticos; la segunda, en los aspectos sociales: la sociolingüística utilizará datos sociales para explicar los fenómenos lingüísticos; mientras, la sociología del lenguaje utilizará datos lingüísticos para dilucidar los aspectos sociológicos de la sociedad. (Lovón, 2009, p. 57 - 58)

Frente a esto, queda aclarada la distinción de éstas con la propia tarea de la etnolingüística. ahora bien, habrá que diferenciar a su vez a la etnolingüística con la Lingüística Antropológica, pues de esta manera podremos situar ambas disciplinas de acuerdo a su campo de acción. (Lovón, 2009, p. 58)

La etnolingüística trabaja con datos culturales para explicar y describir hechos lingüísticos (aspectos culturales manifestados en el lenguaje) (Casado, 1991; Álvarez, 1997; Díaz, 2004; Ávila, 1993) y la lingüística antropológica (o antropología que se ocupa del lenguaje) utilizará los hechos lingüísticos para explicar aspectos culturales (aspectos culturales manifestados por el lenguaje), ya que para esta disciplina el lenguaje y la lengua serán hechos complementarios a su cargo (Duranti, 2000; Harris, 1981). En base a estas aseveraciones la etnolingüística, se sitúa en correlacionar los conceptos de lengua y cultura, inclinándonos, en última instancia, hacia los aspectos lingüísticos.

La etnolingüística también se ocupa de la relación entre las estructuras lingüísticas y las comunidades lingüísticas y de habla, la diversidad de estructuras lingüísticas y su relación con el desarrollo cultural y social del hombre, los hechos lingüísticos determinados por los saberes de las cosas, entre otras más (Casado, 1991, p. 39-40). Incluso ha sido concebida como la disciplina que estudia las lenguas y culturas exóticas, indígenas y étnicas, en contraposición de las lenguas y culturas de sociedad. (Lovón, 2009, p. 58)

Los estudios del lenguaje estuvieron en sus comienzos centrados en la lengua y los textos, hasta el surgimiento de la etnografía del habla que postula un acercamiento al estudio del lenguaje desde lo heterogéneo y lo particular, indagando la organización de la diversidad. La lengua, dentro de la Etnolingüística, ha sido concebida, generalmente, como un aspecto cultural (formando parte de la cultura), por lo que ha desembocado en su estudio etnográfico. (Lovón, 2009, p. 57)

1.3 Desarrollo tendencial de los modelos de producción de textos en el área de comunicación.

Para Camps (1989) los primeros estudios sobre la producción que no se centraron exclusivamente en el análisis del texto como producto estaban orientados a probar la eficacia de métodos pedagógicos para mejorar la cualidad de los escritos de los alumnos. Uno de los que más influencia ha tenido en el campo de la enseñanza ha sido el de Rohman y Wlecke (1964), que estableció tres etapas en el proceso de escritura: pre-escritura, etapa de descubrimiento de ideas, de invención; escritura, en que tiene lugar la producción real del escrito; y re-escritura en la cual se reelabora el primer producto para obtener el escrito final. Las tres etapas que este modelo describe son discretas y sucesivas. Se presupone que, si se siguen de forma ordenada, el estudiante puede llegar a obtener un escrito aceptable. (Camps, 1989, p. 4)

Los modelos de etapas han tenido una gran aceptación en la enseñanza, de donde surgieron, porque ofrecen a los enseñantes la posibilidad de incidir de manera ordenada y estrictamente programada en el proceso de producción considerado lineal y unidireccionalmente. La tarea del maestro consistiría en instruir al estudiante en las técnicas adecuadas que corresponden a las características de las tareas propias de cada etapa: cómo generar ideas, cómo combinar frases, seleccionar palabras, etc., cómo revisar el texto producido, etc. La aplicación de estos modelos presupone que la instrucción en unas determinadas técnicas contribuirá a la mejora de la capacidad de redactar. (Camps, 1989, p. 4)

Con esta orientación se han elaborado diversos modelos pedagógicos de tipo prescriptivo que especifican los pasos que hay que seguir para producir un texto aceptable. Por la facilidad de aplicación, han sido adoptados por numerosos autores de libros de texto. Desde el punto de vista de la investigación, esos modelos tuvieron importancia porque atrajeron la atención de los investigadores hacia el proceso de elaboración del escrito y no sólo hacia el producto. De todas formas, presentan dos grandes problemas que exigen revisar su aplicación ingenua a la enseñanza. (Camps, 1989, p. 4)

En primer lugar, las investigaciones posteriores han demostrado que el proceso de composición del texto no es lineal: el escritor hace y rehace constantemente,

planifica y replanifica sobre la marcha, reescribe, corrige, etc. Parece, pues, que no sigue una serie de etapas discretas, sino una serie de subprocesos que interactúan unos con otros. En segundo lugar, el modelo de etapas se centra en el proceso de crecimiento del texto, del producto, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor. (Camps, 1989, p. 4)

En base a los supuestos descritos, Álvarez y Ramírez (2006) presentan los modelos de escritura predominantes sobre comprensión y producción de textos. La mayoría de los modelos destaca, en mayor o menor grado, los factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, metacognitivos, discursivos, pragmáticos, entre otros, que intervienen en el proceso de producción textual.

1.3.1 El modelo 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 trascripción 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. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 31)

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). (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 31 y 32)

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, 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: La planificación, textualización y revisión (estos procesos se describen con mayor profundidad en los capítulos posteriores) (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 33)

En conclusión, 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. 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. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 34)

No obstante, lo anterior, cabe señalar, como el mismo Hayes (1996) reconoce, que los factores cultural y social no están suficientemente descritos y analizados en el modelo en cuestión. Se nombra el contexto social, pero no se

propone la cobertura epistemológica que el mismo sugiere; de igual manera, se considera al “individuo”, pero no se recupera la condición de gestor y constructor de polifonía textual, inmerso en un mundo cultural diverso. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 34)

1.3.2 Modelo de Nystrand (1982)

Este autor propone la retórica de la audiencia con el afán de indagar acerca de los objetivos de quien escribe; en particular, se trata de averiguar la forma como distribuye los elementos que conforman el texto (de la misma manera como lo estudia la oratoria). Señala la importancia de los argumentos, el interés particular de los hablantes y la voz implicada en el carácter del hablante (Stubbs, 1982).

Como miembro de la propia comunidad de habla, el escritor no solamente debe adecuar el conocimiento a las condiciones del lector, sino también a las maneras relevantes de hablar. “Para crear condiciones de significación, hablantes y escritores esculpen sus respectivos flujos lingüísticos” (Nystrand, 1982a, p. 22). La traslación del pensamiento a un texto implica la manifestación de contenidos semánticos o la actualización del potencial semántico en confluencia con el potencial semántico del otro, del interlocutor.

Este modelo recupera la importancia que tiene la dimensión sociolingüística y etnográfica de las comunidades de habla. Es decir, tiene en cuenta toda forma discursiva real, incluso las exóticas, para instrumentar la construcción del texto. En un primer momento, el proceso de producción textual se puede interpretar de la siguiente manera:

En la etapa de invención, se produce la generación y el descubrimiento de ideas; en la etapa de la planificación, se manipulan las ideas; en el estilo y en la memoria, se realiza la producción del texto, y la entrega es finalmente la edición del texto. Cada una de estas etapas está mediada por elementos etnográficos que provienen del contexto de intercomunicación inmediato.

Dicho autor destaca, en la enseñanza de la escritura, la necesidad de tomar en cuenta los diferentes estados de ánimo del escritor. El miedo a cometer errores (Nystrand, 1982b) es uno de los más frecuentes; de igual manera, el temor a la hoja en blanco (¿y ahora cómo comienzo?). A este respecto, Nystrand sugiere la importancia que tiene la sensibilidad y la inteligencia emocional (Goleman,1996) o la competencia emocional (Saarni, 2000) en la producción textual del escritor novel especialmente.

Nystrand (1986) critica los enfoques cognitivos que focalizan solamente los propósitos y las estrategias. De igual forma, llama enfoques idealistas a aquellos que puntualizan en la interpretación del lector de un texto flexible eternamente. Señala que podemos ver la producción escrita como interacción solamente cuando reconocemos que el escritor y el lector enfocan el texto con mutua conciencia del otro. La presenta como un principio de reciprocidad aplicable a todos los actos sociales.

Dicho modelo tiene en cuenta los cinco niveles del discurso: gráfico, sintáctico, léxico, textual y contextual. Según esto, señala tres niveles de relaciones funcionales que caracterizan al lenguaje escrito: i) relaciones gráficas legibles; ii) relaciones sintácticas y léxicas entendibles (relación interactiva entre las propiedades del texto y el lector que lo está procesando); y iii) relaciones textuales y contextuales lúcidas. En esta perspectiva, se percibe una red de relaciones que hace posible la identificación de la referencia. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 36)

En otras palabras, la interpretación ordena los eventos para la construcción del significado. Y, a su vez, la construcción del conocimiento se manifiesta de manera visual, sintáctica, léxica, personal y cultural. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 36)

En este modelo de producción escrita se pone de relieve la progresión temática; es decir, la forma como, a partir de una información dada, procede una nueva información. Hace hincapié en que los buenos escritores no lo son simplemente porque planean más el texto, sino también porque tienen en cuenta los propósitos auténticos y a lectores reales. En este contexto, la escritura y la

lectura requieren de un escritor y de un lector que construyan hipótesis sobre la situación comunicativa, de tal suerte que las interpretaciones resulten de las inferencias basadas en convenciones (Cooper, 1982).

Finalmente, este autor destaca la importancia de la discusión sobre la construcción del propio escrito, en cuyo proceso, por ensayo y error, crea nuevos problemas sobre los cuales hablar o discutir. Nystrand atribuye especial importancia a la revisión, sobre todo, si es monitoreada; en este sentido, hace hincapié en la función que cumple la lista de control. La revisión detecta los errores y justifica un logro alcanzado; modula la realización del plan y señala las dificultades para alcanzar el objetivo. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 36)

En síntesis, la reflexión y la discusión sobre la estructura de la propia escritura permiten al autor la detección y el aprendizaje de lo adecuado y de lo inadecuado de su texto y del texto del otro; es decir, el proceso facilita la resolución de problemas retóricos, lingüísticos, pragmáticos, etc., en conjunto. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 37)

1.3.3 Modelo de Beaugrande y Dressler (1982).

Para Beaugrande (1980), los textos se producen a través de operaciones complejas que son guiadas por la memoria, la atención, el control motor, el recuerdo y la motivación.

Según el autor, texto es una representación cognitiva en la mente del usuario de un texto por la configuración de conceptos (objetos, situaciones, eventos, acciones) y de actividades que suscita. La cognición, en el proceso textual, la concibe como una ocurrencia del comportamiento ordinario en el contexto de actividades y de propósitos naturales (Beaugrande, 1982). La producción textual es una actividad humana compleja de creación en la que se integran algunos aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística del texto. En otras palabras, la producción de textos escritos se desarrolla en un contexto y se establece en unas determinadas condiciones generales de cognición y de comunicación (Beaugrande, 1984).

En esta perspectiva y de forma sistemática, la ciencia cognitiva indaga un programa que incluye: a) un modelo de las operaciones y el control desarrollado en la escritura; b) unas condiciones de escritura diferenciadas sistemáticamente de las condiciones del habla; c) una explicación de las estrategias de decisión y de selección; d) unos significados para descomponer los procesos de escritura en subtareas; e) la predicción de las dificultades de la escritura normales en la producción del sistema; y f) unos criterios para la evaluación y la revisión de los textos escritos. Dicho de otra manera, la ciencia cognitiva asume la construcción del texto como el fruto de una red de relaciones mentales y físicas de las que forma parte la lectura como una operación cognitiva adjunta. Los escritores dependen de sus lectores. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 37)

Por otra parte, en el modelo de Beaugrande y Dressler (1981), la producción de un texto no es únicamente asunto de cohesión o de organización de la estructura superficial del texto (petición, correferencia, elisión, etc.) y de coherencia o de orden y comprensibilidad de la estructura conceptual o del significado (relaciones de causalidad). Además de la cohesión y la coherencia, operaciones intrínsecas al texto que propician redes cognitivas fundamentales en la producción, también es necesario considerar otros aspectos centrados en los interlocutores del texto, tales como:

a) la intencionalidad (actitud del escritor) cuya función se proyecta hacia la orientación de la actividad interpretativa para la consecución de una meta; b) la aceptabilidad (actitud del receptor) o reconocimiento que realiza el interlocutor de la cohesión, coherencia e intencionalidad del texto como relevante; c) la situacionalidad (relevancia) o pertinencia del texto en un contexto de interacción; d) la intertextualidad (relación entre textos) o interpretación y comprensión del texto a partir de la información recibida de otros textos anteriores; y e) la informatividad o novedad y relevancia del significado del texto (Beaugrande, 1980).

Estas normas de textualización señalan la forma a través de la cual se conectan unos elementos con otros: mediante dependencias gramaticales (cohesión), conceptuales (coherencia); dependencias entre los interlocutores

(intencionalidad, aceptabilidad), entre lo conocido y lo nuevo (informatividad), entre lo adecuado y el espacio (situacionalidad), y entre diferentes textos (intertextualidad). (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 38)

Junto a estas normas de textualización (actualización del texto), este modelo presenta unos principios regulativos de la comunicación textual, a saber: la eficacia, la efectividad y la adecuación. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 38)

- La eficacia o rentabilidad de la información para las dos partes que intervienen en el proceso de interacción comunicativa. Este principio facilita el procesamiento textual, puesto que concentra el funcionamiento de las operaciones cognitivas.

- La efectividad o nivel de impacto significativo que el texto provoca en los destinatarios. Dicho principio profundiza el procesamiento textual, puesto que intensifica el rendimiento de las operaciones cognitivas que actúan sobre la superficie textual. Además, facilita la evocación de las experiencias enciclopédicas y de los saberes previos, de tal manera que contribuye a la deseabilidad del texto.

- La adecuación o equilibrio de los criterios de textualidad y la satisfacción de las necesidades comunicativas. Este principio determina la consistencia entre el texto presentado y las normas de textualización, de tal suerte que los interlocutores procesan la información con facilidad y con detenimiento.

En esta perspectiva, el enfoque procedimental de la producción de textos escritos reivindica la función que cumplen algunos aspectos biológicos, psicológicos y sociales. De igual manera, hace hincapié en las capacidades cognitivas y en la constitución fisiológica del sujeto. La evaluación de estos elementos nos permite tener mayor convicción de su función en el contexto de producción. Este proceso busca detectar carencias para ayudar a superarlas; y busca fortalezas para incrementarlas, o, desde las mismas, superar las dificultades. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 39)

Asimismo, la enseñanza de la escritura debe tener en cuenta la relevancia de la tarea, los logros, los saberes previos, la accesibilidad; la transparencia (para

su aplicación a la realidad) y las entradas y salidas conceptuales (que son habilidades activadas por el pensamiento). (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 39)

De manera sintética, según Beaugrande, la competencia textual incluye los siguientes conocimientos y procedimientos:

Matriz 01: Conocimientos y procedimientos en la competencia textual

Conocimientos para la producción de textos	**Procedimientos para la producción del texto**
• Repertorio de opciones lingüísticas en un sistema virtual del lenguaje. • Sistemas que inducen a la relación y combinación de opciones retóricas. • Creencias, saberes y expectativas que se presentan en la comunicación real en un grupo social. • Tipos textuales y sus respectivos géneros.	• Utilización de sistemas virtuales del lenguaje durante la actualización del texto. • Recepción de los textos. • Mantenimiento del proceso de textualización. • Relación de la información para la optimización y el diseño de criterios (eficiencia, efectividad y adecuación) • Reutilización del conocimiento de la adecuación textual a la estructura mental en tareas como el recuerdo. • Monitoreo y dirección de las situaciones en la construcción de los textos • Construcción, implementación y revisión de planes a través de objetivos • Predicción de las actividades de otros participantes en la comunicación y la regulación discursiva. • Mantenimiento de la comunicación a pesar de las discrepancias, las discontinuidades, las ambigüedades, etc.

Fuente: Álvarez y Ramírez (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*.

En este discurrir, Beaugrande presenta la escritura como un proceso complejo que incluye operaciones cognitivas y metacognitivas; así mismo, hace

hincapié en el proceso más que en el resultado, y resalta la importancia de tener en cuenta las etapas fundamentales para la construcción del texto: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical.

En general, el modelo tiene en cuenta condiciones internas y externas al sujeto escritor y al texto como tal; sin embargo, los procesos metacognitivos no se toman en su verdadera dimensión, es decir, en la complejidad que estos revisten. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 39)

1.3.4 Modelo de Bereiter y Scardamalia (1982).

Bereiter y Scardamalia (1982, 1987) plantean un modelo en el que, sugieren procesos cognitivos y metacognitivos anexos a los procesos de planificación, textualización, revisión y edición. Estos procesos cognitivos tienen que ver con:

- El conocimiento del proceso o el concepto de escritura. Identificación de la complejidad y de la cobertura que implica la producción de un texto escrito.

- El conocimiento y la reflexión sobre la estructura textual. Reconocimiento de las condiciones textuales que permiten la cohesión y la coherencia del texto.

- Los procesos metacognitivos en los que se tiene en cuenta: i) el conocimiento de las propias capacidades y de la propia autorregulación; y ii) la actitud frente a la tarea o el proceso de producción del texto escrito.

El escritor novel o novato, ya se trate de niños o de adultos poco acostumbrados a escribir, tiende a contar lo que conoce tal como lo sabe, más que tratar de adaptarse al lector. Sin embargo, comunicarse por escrito exige el dominio de ciertas convenciones gramaticales y ortográficas; además, necesita que el estudiante reconstruya el sistema en que se apoya su producción lingüística de manera autorregulada; esta reconstrucción, según Bereiter y Scardamalia (1987), requiere actividades del tipo de:

- Mantener la producción activa y generar textos en ausencia de un interlocutor. Este ejercicio puede ser más productivo con la ayuda de indicios y de problemas reales y contextuales que provoquen la continuidad de la tarea.

- Buscar información en la memoria a corto plazo —MCP— y en la MLP. Con la ayuda del profesor o de los compañeros, los estudiantes pueden decir más de lo que han escrito; sobre todo, si se proponen ideas relevantes para el propósito, de tal manera que se evite el derroche de ideas irrelevantes. De igual forma, los estudiantes pueden decir más con preguntas motivadoras —PM— o preguntas contextualizadas —PC—, que provoquen la recuperación de los saberes previos.

- Desarrollar esquemas o planes que sirvan como criterio de selección y posterior organización de lo que se escribe. Es importante no perder de vista la intención de la tarea, de tal suerte que se reconozca la estructura textual, las ideas, las opiniones, las exigencias, etc., más adecuadas al propósito. Los siguientes interrogantes generales, entre otros, favorecen el plan de trabajo: ¿Qué se puede decir?, ¿Qué puedo decir?, ¿Qué necesito decir? No se debe olvidar que para una mejor planificación es de suma importancia concretar claramente el objetivo de la tarea.

- Actuar como lector crítico del propio texto. El escritor novato es egocéntrico y cuenta los acontecimientos como él los ve (dice el conocimiento), no toma en cuenta el punto de vista del posible lector contrario a esta propuesta. A tal efecto, conviene que el sujeto interiorice el propósito y tenga en cuenta las discrepancias que subyacen a lo pensado o a lo escrito (transformar el conocimiento), en la perspectiva del otro.

- No dejarse dominar por lo ya escrito para remodelarlo en función del propósito y de los criterios de adecuación establecidos. La revisión desempeña la función de registrar la información repetida, redundante, e incluso las posibles contradicciones. En esta medida, se fortalece la autorregulación de la propia producción.

Las operaciones anteriores no sólo fortalecen procesos cognitivos de reflexión, análisis, entre otros, sino que también provocan procesos metacognitivos porque activan actitudes de concienciación sobre los alcances y las limitaciones que el escritor pueda tener frente a una intención de escritura específica. Dicho de otra forma, estas actividades son de búsqueda interna —en el yo— y de búsqueda externa —en el texto—. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 41)

Scardamalia y Bereiter (1992 -1987) analizan dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. El primero, manifiesto en el escritor inexperto —decir el conocimiento—; y el segundo, desarrollado por el escritor experimentado —transformar el conocimiento—. Dichos modelos representan y diferencian las operaciones cognitivas apropiadas para adelantar procesos educativos en los que sugieren pasar de decir el conocimiento a transformar el conocimiento. En este orden, los escritores inexpertos planifican los objetivos del texto de manera diferente a como lo hacen los escritores expertos.

El modelo decir el conocimiento explica que la producción de un texto puede desarrollarse sin la necesidad de un objetivo global para elaborar las restricciones o para identificar los constreñimientos del problema. El escritor parte de la reconstrucción mental del tema sobre el que se le ha pedido que escriba y luego localiza los elementos (identificadores) que recrean el tema y los elementos estructurales básicos (identificadores) del género. Para tal efecto, el escritor inexperto recurre a los conocimientos previos o a la información que posee en la memoria. Este proceso se inicia a partir de la utilización de las huellas, los indicios y las pistas que le sugiere la tarea asignada. En este caso, el escritor se ayuda de una asociación de elementos léxicos y textuales pertenecientes a unos campos semánticos pertinentes. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 41)

El modelo transformar el conocimiento contiene al modelo anterior como un subproceso y se proyecta con operaciones más complejas que implican la solución de problemas. La dimensión de la solución de problemas contiene el espacio del contenido —creencias, deducciones, hipótesis— y el espacio retórico —múltiples representaciones que incluyen al texto, sus objetivos, las relaciones con el contenido y las posibles reacciones del lector. Es decir, en el modelo

transformar el conocimiento se produce un constante desciframiento de problemas de representación que se resuelven en el espacio del contenido y, de igual forma, se discierne en los problemas del contenido para luego solventarlos en el espacio de lo retórico. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 41)

Este ir y venir de identificación de problemas y expresión de los mismos permite que el escritor remodele sus esquemas de conocimiento. El modelo sugiere que la generación de ideas se corresponda con las necesidades retóricas o sub-objetivos, tales como la justificación de una creencia, la ejemplificación de un concepto, los argumentos a favor o en contra. Los sub-objetivos se trasforman en pretexto que dinamizan el contenido y provocan nuevas transformaciones de conocimiento. Dicho de otra manera, la generación de ideas se produce en la medida en que las necesidades retóricas se conviertan en pretextos que trasforman la estructura del contenido y los vericuetos del contenido se asuman como pretextos que trasforman la estructura retórica del texto. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 42)

Según Scardamalia y Bereiter (1992 - 1987), la recuperación de la información en la memoria también se activa desde los subobjetivos retóricos. Dicha recuperación de información provoca nuevas relaciones conceptuales que, a su vez, generan nuevos problemas de expresión retórica. Es de destacar que las ideas que primero surgen son aquellas que consideramos más relevantes, aquellas que se convierten en pretexto para propagar nuevos contenidos y para generar nuevos pensamientos y conocimientos.

En estas condiciones, los protocolos verbales pueden ser de gran ayuda por cuanto que, en ellos, el sujeto expresa, en voz alta, todo lo que piensa y todo lo que le ocurre mientras realiza una tarea a pesar de lo trivial que pueda parecer. Al analizar un protocolo, se describe los procesos psicológicos que un individuo usa para realizar una tarea. El poder del protocolo radica en la riqueza de la información que ofrece. El mundo del escritor se subdivide en tres grandes bloques: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor (conocimientos previos) y el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión). (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 42 y 43)

Contrariamente, lo que puede suceder en el modelo decir el conocimiento es que simplemente se representa lo que está formado en la mente del escritor, dado que su sistema de ejecución carece de recursos para plasmar estos intereses en el proceso de composición. En estas condiciones, el modelo decir el conocimiento se caracteriza por lo siguiente:

- Los textos: i) se ciñen a tópicos simples; ii) tienden a ajustarse a los requisitos estructurales de los géneros literarios, aunque no alcancen, necesariamente, sus objetivos; y iii) se mantiene la forma estructural del texto en la perspectiva del escritor y no del lector del texto.

- El tiempo para empezar la tarea es el que lleva recuperar un dato cuyo contenido cuadre con los requisitos del tópico y del género.

- Los borradores son compilaciones de ideas sueltas o ideas generalmente en forma de lista.

- La planificación y los objetivos de la misma no son muy claros. En el modelo transformar el conocimiento, cuanto más tiempo hay, mejor se planifica la tarea.

- La revisión es muy sutil, fundamentalmente si se realiza sin la orientación del experto. La revisión significativa supone un sistema de objetivos y procedimientos de búsqueda de objetivos (Scardamalia y Bereiter, 1992 - 1987, p. 54). Expresamente los autores proponen un modelo Comparar – Diagnosticar - Operar en la revisión de textos (CDO) de comparación (del texto escrito y del texto que se desea), de diagnóstico (de la adecuación o de los desajustes de los elementos lingüísticos utilizados) y de operación (o elección de la táctica de reescritura de la frase, del fragmento, etc.; y cambio del texto respecto de las modificaciones planteadas).

- De una u otra forma, los autores sugieren que la enseñanza de la producción textual debe centrarse en ayudar a los estudiantes a construir representaciones mentales que incluyan intenciones y objetivos de la producción textual, de tal manera que se configuren espacios de problemas de contenido y

de construcción retórica para potenciar la transformación del conocimiento. Es decir, proponen la búsqueda de estrategias sistemáticas —guías de control— que ayuden a la reconstrucción de la estructura cognitiva del estudiante. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 43)

1.3.5 Modelo de Candlin y Hyland (1999).

Tratan de explicitar las relaciones fundamentales entre la investigación de la escritura como texto, como proceso y como práctica social; buscan desentrañar las implicaciones que sugiere llevar la escritura al aula, a las actividades específicas de una profesión y a la cotidianidad (lugar de trabajo), en general. Consideran que la escritura es mucho más que la generación de un texto lingüístico (producto); asumen que la escritura es indagar en los diferentes usos y formas de significación, en las condiciones y contextos de producción. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 43 y 44)

Cada escrito está relacionado con propósitos comunicativos que ocurren en un contexto social, interpersonal y de práctica ocupacional. Cada acto de escritura es una construcción de la realidad que describe y reproduce un modo particular de comunicación y de mantener las relaciones sociales. La construcción de un texto es un factor de identidad personal y sociocultural. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 44)

Candlin y Hyland (1999) insisten en que la escritura es un acto social influenciado por una variedad de factores lingüísticos, físicos, cognitivos y culturales, interpersonales y políticos. Dicho de otra manera, los propósitos del escritor responden a prácticas comunicativas particulares que se sitúan en contextos cognitivos, sociales y culturales. Los autores en cuestión hacen hincapié en el estudio de los siguientes aspectos:

- Expresión. En este aspecto se destaca el texto y se considera toda la armazón de la estructura del significado socialmente basado en el esquema ideológico; nos señala cuándo el escritor aborda un género en particular o una convención en especial.

- Interpretación. En este nivel se enfoca el proceso en el que se interrelacionan tres perspectivas: lo cognitivo, lo social y lo cultural. La diversidad de procesos cognitivos depende de los propósitos con los cuales el escritor construye el texto. En esta dimensión decide las estructuras, las gráficas, los materiales, las representaciones, etc., apropiadas para el lector. De igual forma, el escritor construye su audiencia (destinatarios) y los efectos que ésta pueda tener sobre el texto. El escritor tiene conciencia sobre el contexto social en el que se definen los propósitos y los significados de la escritura. La perspectiva social complementa la perspectiva cognitiva y cultural para el entendimiento del proceso de escritura. En este contexto, se construye el género institucionalmente valorado, evaluado y validado.

- Explicación. En este aspecto se insiste en la investigación y en la metodología de la escritura académica, cotidiana y profesional. Se rescata las diferencias y los puntos de convergencia que se puedan presentar entre una y otra forma. Es necesario tener presente que la intención, el propósito, la audiencia, la temática, entre otros, condicionan la estructura textual. Además, cada contexto define unas características del escritor; éstas se definen y se demarcan en las prácticas discursivas inherentes a la conciencia y a los modos de vida.

- Relación. Este nivel enfoca la relación entre la teoría y la práctica; destaca las formas a través de las cuales la teoría se nutre de la práctica y viceversa. Especialmente, trata de identificar la conexión y la correspondencia que el escritor realiza entre un supuesto teórico y la aplicación y utilidad del mismo. Es decir, el escritor busca correspondencia entre la efectividad de los saberes previos, los saberes nuevos y los propósitos que persigue. En este sentido, confronta los propios intereses con los del lector del texto.

En este proceso es importante señalar la respuesta emocional del lector del texto, así como la funcionalidad que el lector le concede al texto en virtud del propósito de su lectura. En estas condiciones se identifica la audiencia, las necesidades de la misma y los posibles usos que le daría al texto o a la información que tiene entre manos. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 46)

Según Wright (1999), este proceso supone determinar la estructura y el contenido del documento; preparar el borrador del diseño de los contenidos; evaluar el borrador con los miembros de una audiencia crítica; y revisar el borrador a la luz de las expectativas del usuario.

Por su parte, Hyland (1999) propone que los textos académicos son a menudo impersonales, objetivos e informativos. Lo que se diga depende del nivel de persuasión y acercamiento a la verdad: integridad, credibilidad, desarrollo y relación con los lectores.

La efectividad de la escritura con propósitos académicos depende de decisiones retóricas acerca del sello personal y de la selección de los elementos estilísticos apropiados para los lectores. La escritura es inherente a la cultura, y la entrada de la escritura en una sociedad, no solamente cambia la cultura, también cambia el lenguaje y realiza demandas sobre el sistema lingüístico que se habla. La escritura es un instrumento de poder, es una herramienta de discriminación, es un recurso humano que necesita manejo equilibrado. La escritura puede coexistir con el mantenimiento de la diversidad cultural si se negocian las diferencias. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 46)

En síntesis, en este modelo también se concibe la escritura como un proceso, como una actividad social y como un fenómeno cognitivo. Es un proceso social en la medida en que se abstraen referentes culturales compartidos entre escritor y lector; y cognitivo, por cuanto que se inicia en la MLP a través de operaciones mentales conscientes que suponen iniciativa personal sujeta a demandas sociales e intersubjetivas del propósito, de la audiencia, del tópico, del estilo retórico y lingüístico, entre otros aspectos. Sugiere un proceso comunicativo en el que hay cooperación y negociación con el lector. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 46 y 47)

1.3.6 Modelo de Grabe y Kaplan (1996).

Este modelo sugiere que los procesos de producción textual tienen en cuenta aspectos tales como: los tipos de texto que se desea producir, las condiciones de producción del texto (como proceso y como producto), el valor

académico, social y cultural de la producción, (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 47). De manera más específica, señalan estos autores que la producción de un texto escrito, entendido como un proceso, se basa en los siguientes supuestos:

- Autodescubrimiento y manifestación de autoría.

- Escritos significativos sobre tópicos importantes (o al menos de interés) para el escritor.

- Planificación de la escritura o guía que oriente y contextualice la actividad.

- Invención y desarrollo de tareas de preescritura con múltiples borradores.

- Variedad de opciones que retroalimenten la audiencia real.

- Escritos libres como una alternativa significativa que venza los bloqueos del escritor.

- Importancia del contenido (expresión personal) más que del producto gramatical.

- Recursividad de la escritura como proceso más que como producto.

- Concienciación del estudiante sobre las ventajas y los inconvenientes de la producción del texto escrito y de las nociones de audiencia, de planificación, de contexto, etc.

En estas condiciones, Grabe y Kaplan sistematizan un modelo etnográfico de escritura que, sustentado en diversas teorías sociolingüísticas (Halliday,1978 y Bernstein, 1984,), permite reivindicar el quehacer del escritor / lector, sus condiciones socioculturales y sus necesidades de expresión y comunicación. Dicho modelo destaca el valor de la retórica contrastiva, en la medida en que identifica las preferencias culturales (la multiculturalidad y la convivencia pluricultural) y no solamente las diferencias en la estructura lingüística y su frecuencia de uso.

La retórica contrastiva se ocupa de la diversidad lingüística, especialmente en el nivel discursivo-textual; halla similitudes y diferencias culturales o lingüísticas, para intentar posteriormente hacer propuestas metodológicas para una enseñanza de la escritura que tenga en cuenta las peculiaridades de las lenguas. Es decir, la cultura se presenta como una fuerza que mueve a comprender la realidad según ciertos pará metros y a actuar en consecuencia con esos parámetros. La escritura es una actividad humana gobernada por modelos culturales y los géneros son esquemas culturales accesibles a los escritores que representan una solución a ciertos propósitos; no son sólo ayudas para la producción, sino también para la recepción de los textos (Ramírez, 2004).

El modelo etnográfico de la escritura que proponen estos autores se puede introducir con una pregunta fundamental "¿Quién escribe qué a quién, con qué propósito, por qué, ¿cuándo, ¿dónde y cómo?" (Grabe y Kaplan, 1996, p. 203). Los autores glosan los aspectos de la pregunta en los siguientes términos:

- Quién. Es la persona que escribe. Presenta características culturales y habilidades de escritura fruto de su experiencia, de su formación e integración social.

- Escritura. Refiere la naturaleza lingüística del texto. La teoría de la producción textual da cuenta de las partes que integran el texto, de la forma como trabajan, de los recursos lingüísticos, de los enlaces entre oraciones, de la noción de cohesión y de coherencia, etc.

- Qué. Abarca el contenido, el género y el registro. El contenido refiere al universo conceptual o al esquema teórico que proviene de nuestros conocimientos nuevos o previos. El género describe las propiedades formales, los propósitos y la estructura del contenido. El registro supone el tópico de la escritura, el medio y el tenor interpersonal (Halliday, 1978). Describe las características del léxico utilizado.

- A quién. Se refiere al lector del escrito; implica una teoría de la audiencia a partir de la cual se crea el texto y se genera el significado. El lector puede ser

individual, colectivo, conocido, desconocido, familiar, amigo, novato, experimentado, igual, inferior, superior, etc.

- Con qué propósito. A parte de los diarios personales, el propósito general es que el escrito sea leído por una audiencia (destinatario) diferente a la del escritor y que obtenga alguna información. No siempre dicha información se ajusta a las máximas de cantidad, calidad, relevancia y claridad (Grice, 1975), dado que el propósito puede ser deliberadamente ambiguo, críptico, etc.

El propósito se relaciona con el género, aunque mantiene independencia: el propósito incide en la estructura del texto y en la selección apropiada del género; sin embargo, los propósitos son tan diversos (invitar, explicar, elogiar, amenazar, quejarse, lamentarse, denunciar, ordenar, rechazar, etc.), que pueden escapar a los géneros escritos reconocidos. Con respecto al caso, es importante tener en cuenta “la taxonomía de habilidades de escritura, conocimiento y procesos que exige la diversidad de propósitos” (Grabe y Kaplan, 1996, p. 217).

- Por qué. Destaca las intenciones o motivos que no necesariamente están explícitos en el propósito. Es una manera de relacionar la audiencia y el tópico directa o indirectamente. Sugiere evidenciar por qué un escritor no desea comunicar explícitamente su deseo. En este contexto se pueden construir textos largos o cortos para cautivar o para aburrir al lector, textos de invitación con el deseo de ridiculizar, etc.

- Dónde y cuándo. Hace referencia al aquí y al ahora. La escritura de un artículo científico es relevante por la vigencia del mismo; de igual forma, la escritura de una noticia, o la escritura de un graffiti, etc., son relevantes en unas condiciones específicas. Si se escribe una carta, las referencias deícticas, entre otros aspectos, toman mayor importancia en el cuándo.

Dónde y cuándo son elementos que no han recibido la suficiente atención en la teoría de la escritura; sin embargo, la utilidad la notamos cuando se realizan estudios biográficos en los que se destaca la incidencia del tiempo (de día o de noche, del lugar (en la alcoba o en el estudio), del estado de ánimo (melancólico o alegre), etc., en la producción del texto escrito. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 49)

- Cómo. Destaca la incidencia del medio —instrumento— con el cual se realiza la producción de un texto. En algunos casos motiva escribir en un ordenador y en otros motiva escribir con una pluma, un lápiz, una máquina de escribir, etc.

Entre estos componentes existe interdependencia; de igual forma, cada uno de ellos tienen incidencia en la producción del texto. Se destaca la incidencia de las variedades socioculturales y de los cambios de la sociedad contemporánea en los procesos de desarrollo teórico y práctico de la escritura. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 49)

En general, podemos señalar que el presente modelo hace hincapié en los elementos extralingüísticos de la producción textual. Dichos elementos condicionan las características de la tarea y le adjudican inteligibilidad a la misma; de igual manera permiten la construcción adecuada del significado y del sentido del texto. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 49)

1.4 Características y regularidades actuales de la producción de textos en el área de comunicación en el nivel secundario.

La enseñanza y aprendizaje de la escritura tiene un valor cultural y social que trae consigo muchas ventajas, entre ellas, es una fuente de conocimiento, mejora la comunicación entre las personas y es un legado de quienes han hecho historia. Asimismo, la escritura es de vital importancia para el estudiante ya que enfrenta con mayor éxito su formación académica y su desempeño profesional, pues muchas veces este, depende de la habilidad que haya adquirido respecto a la eficaz utilización de la escritura como herramienta de comunicación. De ahí que el dominio del código escrito sea un objetivo primordial en la escuela, de manera tal, que el educando exprese sus ideas y sentimientos de forma consciente y se comunique efectivamente con los demás. (Madrid, 2015)

No obstante, los resultados de la Evacuación Censal en Escritura de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria (ECE - 2015, p. 14) demostraron que la mayoría de ellos presentaban dificultades para adecuar su texto a la situación comunicativa es decir producir un texto que se ajuste a una situación

comunicativa específica, en relación con el tema, el tipo de texto, el género y el registro; limitaciones en la organización de las ideas del texto de manera coherente; usar de manera pertinente distintos mecanismos de cohesión; desarrollar ideas e información variada, y poner en práctica las convenciones ortográficas.

Los resultados de la Evacuación Censal de la escritura en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria (ECE - 2015, p. 14) realizada por el Ministerio de Educación (2015a) demostraron que, a nivel nacional, solo el 12,6 % (Nivel Satisfactorio) de los estudiantes logró los aprendizajes esperados para el grado en Escritura. Es decir, los estudiantes ubicados en este nivel escriben textos adecuados a distintos tipos de situación comunicativa. Además, producen textos coherentes y cohesionados; aunque sus narraciones pueden presentar algún error en el uso de conectores y/o referentes, el cual no afecta el sentido global. Además, usan signos de puntuación (coma enumerativa y explicativa; punto seguido, aparte y final; dos puntos y signos de admiración e interrogación) para dar claridad y sentido al texto, aunque pueden cometer entre 1 y 3 errores. Por otro lado, al usar grafías no cometen errores o cometen pocos (entre 1 y 3 por cada diez líneas); al aplicar las convenciones de tildación general y diacrítica presentan algunos errores (entre 4 y 6 por cada diez líneas). (Evacuación Censal de Estudiantes 2015, p. 7)

Por otro lado, la mayoría (66,9 %) de los estudiantes se ubicó en el nivel En proceso. Mostrando algunas dificultades para escribir textos adecuados a distintos tipos de situación comunicativa. Sus narraciones son coherentes, pero en otros tipos de texto pueden presentar algunos errores de coherencia, así como de cohesión, que no afectan el sentido global. Además, usan los signos de puntuación (coma enumerativa y explicativa; punto seguido, aparte y final; dos puntos y signos de admiración e interrogación) para dar claridad y sentido al texto, aunque pueden cometer entre 4 y 6 errores. Por otro lado, cometen algunos errores (entre 4 y 6 por cada diez líneas) al usar las grafías, y muchos (entre 7 y 10 por cada diez líneas) al aplicar las convenciones de tildación general y diacrítica. (Evacuación Censal de Estudiantes 2015, p. 11)

Por último, cerca de la quinta parte de los estudiantes (20,5 %) se agrupó en el nivel En inicio. Estos resultados demuestran que los estudiantes se encuentran en una

fase inicial del desarrollo de sus aprendizajes, según lo esperado para el grado. Por tanto, estas afirmaciones revelan que, a nivel nacional, aún existen grandes desafíos en relación con el desarrollo de la competencia escrita. (Evacuación Censal de Estudiantes 2015, p. 12 - 14)

Análogamente, esta situación problemática también se evidencia en la actualidad en el desarrollo de la competencia produce texto escritos del área de comunicación implementada en las rutas de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2015b), evidenciándose que los estudiantes del tercer grado de secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, muestran escasa capacidad para planificar la producción de diversos textos escritos; es decir tienen dificultades para seleccionar de manera autónoma el destinatario, el tema, el tipo de texto, los recursos textuales y las fuentes de consulta que utilizará de acuerdo con su propósito de escritura; proponer de manera autónoma un plan de escritura para organizar sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo; y ajustar el registro (formal e informal) de los textos que va a producir, en función del tema, canal o propósito.

Asimismo, presentan limitaciones en la textualización de sus ideas según las convenciones de la escritura; con frecuencia se observa dificultades para escribir variados tipos de textos sobre temas con estructura textual compleja, a partir de sus conocimientos previos y fuentes de información; mantener el tema cuidando de no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información; establecer la secuencia lógica y temporal en los textos que escribe; de igual forma, tiene problemas en la relación de sus ideas utilizando diversos recursos cohesivos: puntuación, pronombres, conectores, referentes y sinónimos en la medida que sea necesario; usar los recursos ortográficos de puntuación y tildación en la medida que sea necesario, para dar claridad y sentido al texto que produce; utilizar un vocabulario apropiado, variado y preciso en los diferentes campos del saber.

En lo referente a su capacidad para reflexionar sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos; también se percibe dificultades en verificar si el contenido y la organización de las ideas en el texto se relacionan con lo planificado; revisar la adecuación de su texto al propósito; comprobar si ha mantenido el tema,

cuidando no presentar digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información; evaluar si ha utilizado de forma precisa los diversos recursos cohesivos para relacionar las ideas contenidas en el texto; si en su texto ha utilizado los recursos ortográficos de puntuación para separar expresiones, ideas y párrafos, y los de tildación a fin de dar claridad y corrección al texto que produce; si ha usado un vocabulario variado, apropiado y preciso para los diferentes campos del saber; de igual expresan escasa capacidad para explicar la organización de sus ideas, la función de los diversos recursos cohesivos que ha empleado y el propósito del texto que ha producido.

Complementa lo descrito, las limitaciones que presentan los docentes responsables del área de comunicación en el manejo de herramientas metodológicas para ser aplicadas en la producción de textos, por tanto, el trabajo de esta capacidad con los estudiantes se hace de manera superficial y mecánica, solo se preocupan por el desarrollo de otras capacidades, asimismo, la mayoría de ellos sólo promueve en sus estudiantes escribir textos tal y cual como esta en el libro o escrito en la pizarra o en todo caso a fotocopiar la información o contenido; de igual forma, la producción de textos escritos, en algunos casos, es considerada más como objeto de evaluación que de enseñanza y, en otros, porque sólo aparecen como meras ejercitaciones mnemotécnicas desprovistas de la posibilidad de la reflexión sistemática y la explicitación consciente de los alumnos.

1.5 Metodología

El informe ha tenido como guía la demostración y defensa de la hipótesis: Si se propone un Modelo teórico etnolingüístico entonces se mejora significativamente la producción de textos en el área de comunicación, de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, 2018; evidenciada como la capacidad para planificar, textualizar y revisar los textos que produce.

La investigación que se ha realizado fue de tipo descriptivo – propositivo. Tuvo la intención de describir el objeto de estudio a partir de sus regularidades y características con el fin de especificar sus propiedades y determinar cómo se manifiesta en los sujetos de estudio. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010)

“se trata que la investigadora interactúe subjetivamente y objetivamente con el objeto de estudio para analizar y evaluar la relación causa – efecto de los procesos de planificación, textualización y revisión de la producción de textos en el área de comunicación; la información obtenida permitió proponer un Modelo teórico etnolingüístico pertinente para la transformación de la situación problemática encontrada”.

Es propositiva, en la medida que se asume una propuesta innovadora expresada en el diseño de un Modelo teórico etnolingüístico, el mismo que tiene como propósito construir un cuerpo de conocimientos coherentes con la praxis pedagógica de los docentes para el desarrollo de las competencias comunicativas específicamente la producción de textos escritos.

El diseño del estudio tiene relación con el enfoque cuantitativo, por tanto, guarda coherencia con el diseño no experimental: Descriptivo simple con propuesta; según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “durante su implementación no se manipulan las variables deliberadamente lo que permite ver el fenómeno tal y como sucede en la realidad para después analizarlo”.

El diseño de investigación se representa en el siguiente esquema:

M ---------- O ---------- X

Figura: Esquema diseño de investigación

Dónde: (M) se refiere a la muestra representativa de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén. (O): representa la información recogida sobre el nivel de planificación textualización y revisión de la producción de textos escritos en el área de comunicación a través de un test de evaluación. Y, (X) expresa la propuesta, es decir, el modelo teórico etnolingüístico.

La población que se ha consideró estuvo conformada por todos los grados del nivel secundario que hacen un total de 120 estudiantes matriculados en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, en el presente año.

Por su parte la muestra representativa del estudio fue de 22 estudiantes que pertenecen al tercer grado de educación secundaria. Para su elección se aplicó la técnica del muestreo criterial por ser un grupo ya constituido; además, que existieron mejores condiciones y un mayor acceso para realizar la investigación

Con respecto a los materiales, técnicas e instrumentos de recolección de datos; se emplearon las siguientes:

Con respecto a los materiales se emplearon los de oficina y escritorio, como computadoras, impresoras, papel bond, papelotes, fichas de recojo de información, impresora, USB, CD, entre otros. Asimismo, se utilizaron material bibliográfico físico y virtual; se analizaron programaciones curriculares y unidades de aprendizaje de los docentes del área de comunicación, documentación de gestión pedagógica (PEI) y administrativa (actas, registros) de la institución educativa.

En relación a las técnicas fueron de gabinete y de campo. En la primera se desarrolló las técnicas de fichaje orientadas a recolectar y almacenar información pertinente y coherente con la investigación, entre las que se trabajaron fueron.

Ficha de resumen. Consistió en sistematizar información relevante y precisa sobre las variables de estudio después de haber leído la información de fuentes virtuales como físicas. Incluyó además algunas síntesis de afirmaciones sustanciales propias y de autores que aportan a la investigación.

Fichas textuales. Permitió registrar información relacionada con la investigación. Se seleccionó enfoques, propuestas y experiencias que dieron consistencia teórico conceptual al estudio; a partir de una lectura selectiva, crítica y analítica donde se tomaron nota de los datos o ideas que aportan al estudio.

Ficha de comentario. Se utilizó para formular y expresar puntos de vista divergentes y convergentes sobre la información que se seleccionó; es decir, se puntualizó algunas apreciaciones y percepciones propias sobre el proceso de la investigación; además, se realizó un juicio valorativo sobre los textos leídos.

Ficha bibliográfica. Permitió gestionar de manera ordenada y lógica la información que forma parte del contenido del informe; así como organizar y construir las

referencias bibliográficas según APA 2016, donde se precisaron el autor, año, título del texto o libro, editorial, número de páginas, datos esenciales para localizar información. En el marco de la Ley 27444 del Procedimiento Administrativo General, la investigación respetó las normas Internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas; asimismo, los datos e información que se presentaron en su contenido gozan de originalidad y veracidad.

Por otro lado, dentro de las técnicas de campo se trabajó la evaluación escrita. La misma que consistió en plantear por escrito una serie de Ítems relacionados con el objeto de estudio. Con esta técnica, se evaluó el desarrollo de la producción de textos escritos que adquirieron los alumnos del tercer grado durante un cierto período lectivo; además, la información objetiva que se obtuvo permitió tomar decisiones sobre los procesos de aprendizaje enseñanza en el área de comunicación. Para el Ministerio de Educación Pública (2008), “la evaluación escrita tiene como propósito que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, o el desarrollo progresivo de una capacidad o habilidad”

También se puso en práctica a la técnica de la observación, logrando construir a partir de la percepción sistemática un análisis factoperceptible y subjetivo del objeto de estudio; asimismo, en la evaluación de la propuesta se considera aporta una ficha de observación como la finalidad de describir y registrar las fortalezas y debilidades que posiblemente pueda presentar el Modelo teórico etnolingüístico en el proceso de producción de textos escritos.

La técnica de la evaluación escrita se implementó a través de test de evaluación dirigida a los estudiantes del tercer grado de educación secundaria. Su elaboración estuvo a cargo de la investigadora, y tuvo como objetivo la obtención de información acerca del nivel de desarrollo de los procesos de planificación, textualización y revisión de la producción de textos escritos en el área de comunicación.

El instrumento en su contenido y estructura presentó interrogantes relacionados de manera lógica con los indicadores y dimensiones de la variable objeto de estudio, permitió recabar información válida y objetiva referida al desarrollo de la producción de textos en la institución antes descrita.

La validez de contenido del instrumento se realizó a través de la técnica de Juicio de expertos. En este proceso se hizo la consulta a especialistas y profesionales con grado de maestría capacitados en el manejo del área de comunicación, quienes comprobaron la viabilidad y factibilidad del test de evaluación, emitiendo su opinión en un informe de validación. (anexo N° 03). Por su parte, la confiabilidad del instrumento se plasmó aplicando la prueba estadística del coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos resultados estimaron un índice de fiabilidad de ,862, lo que indica una alta correlación lógica y consistencia interna (Anexo N° 04).

El test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, se organizó sobre la base de una tabla de valoración de 16 ítems, (05 preguntas se relacionan con la dimensión planificación; 07 pertenecen a textualización; y 04 comprenden la revisión); y los criterios de valoración de respuestas fueron: En inicio (1), En proceso (2), y Satisfactorio (3); ver ficha técnica (Anexo N° 02)

Previa a la aplicación del test de evaluación, se establecieron reuniones con los responsables de la institución educativa, a quienes se les comunicó acerca de los objetivos del trabajo investigativo; se brindó un tiempo prudente para explicar sobre la información que se pretende recoger a partir de la aplicación del instrumento; además, algunas observaciones o situaciones que no permitan alcanzarlo.

Su aplicación fue en forma simultánea, tuvo como duración 60 minutos aproximadamente, los materiales que se utilizaron fueron, lapiceros, lápices, papel bond, 1 hoja adicional en blanco por participante; y, sus respectivas explicaciones por parte de la responsable de la investigación. Asimismo, a los sujetos de estudio se les comunicó de la confidencialidad de la información, y el respeto de su desempeño académico, lo que garantizó su aprobación y participación voluntaria.

El procesamiento del test de evaluación consistió en un primer momento comprobar el llenado y marcado correcto de las respuestas, posteriormente se aplicó procedimientos estadísticos descriptivos con ayuda del programa SPSS versión 19, elaborando tablas y figuras de frecuencia según APA 2016. Los resultados fueron organizados de acuerdo a los niveles: En inicio, En proceso, Satisfactorio; de igual

forma, el análisis e interpretación se expresó en la discusión de diferentes experiencias, propuestas y aportes teóricos, valorarando de esta forma las razones y necesidad de diseñar un Modelo teórico etnolingüístico para transformar el objeto de estudio. Es importante subrayar el apoyo y colaboración de los directivos, docente y estudiantes del secundario en la Institución Educativa, quienes hicieron posible cumplir esta etapa de acuerdo a lo planificado.

Los métodos y procedimientos que se aplicaron presentan un carácter cualitativo y cuantitativo de acuerdo la naturaleza y propiedades de la investigación; los mismos que a continuación se precisan:

El método empírico, método histórico – lógico, método inductivo y deductivo, método de análisis y síntesis, el método hermenéutico, método dialectico, el método sistémico - estructural funcional y los métodos estadísticos descriptivos. Todos estos métodos se emplearon en las diferentes etapas o fases de la investigación; desde el análisis histórico contextual y tendencial del proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos en el área de comunicación; la construcción conceptual y fundamentación de la producción de textos y configuración del modelo teórico; hasta la determinación de los resultados y desarrollo de la propuesta.

En conclusión, el informe de tesis se estructuró en tres etapas y/o capítulos el primero se refiere al análisis contextual, evolución histórica y tendencial del objeto de estudio y campo de acción; en la segunda etapa se construyó el marco conceptual, teórico y el modelo donde se realiza una interpretación crítica de las diferentes teorías y aportes que sustentan el estudio. Y, por último, en la tercera etapa se analizan y discuten los resultados del test de evaluación, los mismos que contribuyeron a diseñar y proponer un Modelo teórico etnolingüístico. Todas estas fases y/o tareas se lograron a través de la aplicación de métodos de investigación, garantizando de este modo el logro de los objetivos del estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

ANÁLISIS CONCEPTUAL Y FUNDAMENTACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y CONFIGURACIÓN DEL MODELO TEÓRICO.

El capítulo aborda los antecedentes y/ experiencias referidas al estudio; describe las bases conceptuales de ambas variables, analiza e interpreta críticamente los enfoques y teorías que sustenta el trabajo investigativo, los mismos que aseguran la consistencia y sustento científico de la producción de textos escritos y el modelo teórico del estudio.

En su desarrollo se recoge aportes y conclusiones de investigaciones que se han realizado en otras instituciones educativas; ordena en forma lógica las diversas conceptualizaciones coherentes con el objeto de estudio y campo de acción; se construye el marco teórico acorde con los propósitos de la investigación; y se realiza la representación del modelo donde se entrelazan principios y postulados científicos que contribuyen a comprender en su profundidad la situación problemática. Además, este modelo servirá de base para la configuración de la propuesta.

2.1 ANTECEDENTES

Avilés (2012) trabajó la investigación titulada “La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General José Martí”, realizada en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México; alcanzando las siguientes conclusiones:

La enseñanza de la lengua escrita en la escuela secundaria José Martí no presenta un enfoque comunicativo y funcional ya que los alumnos presentan severas deficiencias en su desempeño como productores de textos.

Se sigue manifestando en la enseñanza el enfoque normativo de la lengua. De ahí que los profesores sigan poniendo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas; y los textos que más se usan en las prácticas escolares son los narrativos

La escritura sirve como vehículo de verificación de aprendizaje; a los estudiantes solo se les pide escribir únicamente para que presenten una tarea o un resumen, mapa mental o conceptual. Dicha tendencia conlleva a la idea subyacente que manifiestan los alumnos de que escribir sirve para “conocer”, “aprender”, “saber”. No se aprecia que exista una idea generalizada de que se escribe para comunicar, informar, expresar ideas, conocimientos, sentimientos.

Los saberes de los docentes en relación a la producción textual son muy limitados ya que sólo manifiestan conocimiento de las habilidades básicas de la escritura: trazado, ortografía, segmentación, sintaxis, ésta última en menor medida. Pero las habilidades superiores que implican conocimientos sobre coherencia, cohesión, pensamiento crítico, conocimiento de la estructura del texto no se manifiestan en los resultados de este estudio.

Por su parte, las habilidades y conocimientos sobre la producción de textos que el docente de la escuela secundaria debe de poseer para estar en condiciones de compartir estos saberes con sus alumnos, es necesario incluir las habilidades didácticas para que exista la posibilidad de formar a los alumnos como productores de textos e incluirlos en la cultura escrita como una herramienta para adquirir otros

conocimientos en distintos ámbitos académicos, tecnológicos, laborales, sociales y culturales.

Como conclusión general se puede decir que existe una relación directamente proporcional entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de las habilidades y conocimientos del lenguaje escrito en los alumnos de la escuela secundaria José Martí.

Pérez (2013), realizó la investigación titulada “La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9° B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Caucasia, Antioquia, en la Universidad de Antioquia; estableciendo las siguientes conclusiones:

El desarrollo de los talleres fortaleció el acercamiento a la importancia de la escritura, promovió un espíritu trabajador en la producción de sus textos, además a los estudiantes se les notó el esfuerzo por mejorar en lo académico y también, en aspectos personales con relación a la gramática, la sintaxis y la morfología.

Concluye que la enseñanza de la escritura debe implementarse con estrategias didácticas que motiven e inciten al estudiante a tener un gusto subjetivo sobre el escribir y suscitarlo a hacer parte de la cultura escrita, por ello se enfatizó en profundizar la narración por medio de talleres y relatos.

La producción de textos de los estudiantes durante la realización de los talleres presentó una evolución dentro del proceso, y es el caso en la superestructura del texto: los estudiantes comprendieron que cualquier tipo de texto requiere de coherencia y cohesión.

La prueba diagnóstica determinó algunas problemas en la producción de textos narrativos, entre ellas: El acto de pasar los relatos al papel; que en muchas ocasiones genera serias dificultades en los alumnos para expresar sus pensamientos, dejando sus escritos cortos o incompletos; para superar esta limitación se trabajó actividades que no fueran repetitivas, que giren en torno a un ejercicio escritural con sentido por el mero hecho de que esta práctica ha perdido valor actualmente en las aulas de clases.

También se relacionó y mostró la importancia de la reflexionar en la escritura del texto narrativo como exploración a la ficción recreando historias existentes con un estilo propio, en este punto, se destacó la fluidez escritural por el hecho de no quedarse el alumno en el mero parafraseo sino también en la idea de aportar de atreverse, lo más importante en este acto no es el talento, sino la pasión con que se realice el trabajo.

Amari y Monteza (2012), en su tesis de maestría titulada “Influencia de las estrategias del aprendizaje cooperativo en la producción de cuentos regionales en los alumnos de sexto grado de la Institución Educativa “Alfonso Villanueva Pinillos” – Jaén, realizada en la Universidad César Vallejo, concluyen lo siguiente:

El desarrollo de producción de cuentos regionales en los estudiantes en la dimensión Planificación lograron proponer un plan de escritura a partir de un tema planteado, ordenar la secuencia de hechos e ideas, identificar el destinatario, determinar el propósito y reconocer la estructura del texto a utilizar; en la dimensión Escritura demostraron su capacidad para determinar el título del cuento, ubicar el tiempo y contexto donde se desarrolla el texto, describir personajes que van a intervenir en el cuento, establecer en forma clara la situación problemática, así como determinar formas de solución del conflicto, proponer la solución al problema y señalar el autor o autores del cuento regional.

Por su parte en la dimensión Revisión los estudiantes aprendieron a revisar la coherencia y cohesión de la estructura de sus cuentos, reescribieron sus textos escritos en función a las modificaciones y reflexionaron sobre la producción de su cuento regional. Y, en la dimensión Edición y Publicación fueron capaces de revisar la correcta escritura y ortografía de sus cuentos regionales, elaborar un diseño de presentación, utilizar aspectos paratextuales internos y presentaron su texto o producto en forma creativa y cooperativa.

Por otro lado, las estrategias del aprendizaje cooperativo sustentadas en los aportes del Modelo de Hayes y Flower, Ferreiro Gravié y los fundamentos psicopedagógicos del aprendizaje cooperativo contribuyeron en los discentes al desarrollo de sus capacidades para planificar y organizar sus escritos; asumir actitudes empáticas, interdependientes; solucionar sus tareas y problemas de

aprendizaje en forma cooperativa; e interactuar utilizando un diálogo horizontal, empático y sinérgico para llegar a la producción de sus cuentos regionales.

Arangoitia, Fernández, y Riveros, (2014), realizó la tesis de grado titulada "Estrategias para el desarrollo de la producción de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Max Uhle, del distrito de Villa el Salvador, 2013", en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de Lima – Perú. Llegando a las siguientes conclusiones:

Las estrategias de planificación, transcripción y de revisión influyen de manera significativa en la producción de textos narrativos, porque los datos de la estadística descriptiva demostraron una diferencia de 4.5 a favor de la post prueba y la estadística inferencial, mediante la prueba t, confirmaron la correlación. Por lo tanto, de manera general se concluye que existe una relación positiva entre el uso de estrategias y la producción de cuentos en los estudiantes del segundo grado de secundaria.

2.2 BASES CONCEPTUALES

2.2.1 Texto

El texto es entendido por Lotman (1970), como "el espacio en el que conviven los signos; es un fragmento de este espacio que funciona de manera coherente y autónoma. Precisa que el texto es una unidad de lengua en uso". Se configura, como "un lugar de encuentro entre las estructuras de la sintaxis, semántica y pragmática, y las estrategias que cada uno de los participantes en la comunicación puede y/o debe llevar a cabo. De esas estrategias se obtendrá como fruto la realización misma del texto, donde se oponen las intenciones de quien lo recibe y quien lo prepara". (Lotman, 1970)

La propuesta de Petöfi (1972, p. 31) quien "considera el texto como una sucesión de elementos lingüísticos hablados y escritos basándose, sobre todo, en criterios extralingüísticos". Lázaro (1976), define el texto como: ... "todo conjunto analizable de signos. Son textos, por tanto, un fragmento de una conversación, una conversación entera, un verso, una novela, la lengua en su totalidad". (p. 391). Para Lotean (1979) citado por Atarama (2006), el texto es: "cualquier

comunicación que se realice en un determinado sistema de signos. Así, son textos una presentación de ballet, un espectáculo teatral, una pintura, una ecuación matemática, etc.”

Halliday y Hasan (1976), conciben el “texto” desde una doble perspectiva: como un producto, esto es, como algo que puede estudiarse de forma sistemática, y como proceso en el que tiene lugar el intercambio comunicativo. Destacan en él la unidad de textura y de estructura. Esta última se manifiesta en la forma global en que se articula el mensaje; la textura, por su parte, viene dada por las relaciones semánticas de las partes, tanto en su articulación léxica y gramatical (textura interna) como en las relaciones con el contexto de producción

El lingüista (Schmidt, 1977, p.148) “incide de igual forma en la orientación comunicativa de los textos al indicar que “cuando de alguna manera se establece una comunicación se realiza con carácter de texto”. En síntesis, “todo enunciado que muestre una función comunicativa se manifiesta a través de una estructura que se denomina textualidad”.

Para Bernárdez (1982, p. 85), “el 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 dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua”.

Por otro lado, desde la intención comunicativa interdisciplinaria, Dijk (1983, p. 214) sostiene que “... la elaboración y comprensión del texto, por regla general, tienen lugar en un proceso de comunicación en el que el hablante desea que el oyente se entere de algo o modifique su estado interior de otra manera (se forme o modifique determinadas opiniones o posturas) y en virtud de ello eventualmente lleve o no a cabo ciertas acciones deseadas”.

Según el Diccionario Larousse de la Lengua Española (1991), el término texto proviene de las voces latinas textus y textura, que significan tejido. Esta afortunada metáfora nos revela al texto como una trama continua, un conjunto de

piezas interconexas y una estructura en la que todos los elementos se relacionan entre sí para construir una unidad mayor: un texto.

Cerezo (1997) por su parte entiende por texto “todo discurso cifrado en uno o varios códigos que se nos ofrece como una unidad de comunicación concluida y autónoma. Son textos, pues, un telegrama, una conversación telefónica, una película, una novela, una fotografía, un cuadro de pintura, un poema, una canción”.

“Los textos narrativos, son formas básicas en la comunicación y hacen referencia, en primer lugar, a los relatos que se producen en la interacción cotidiana: narramos lo que nos pasó a nosotros o a otros recientemente o hace algún tiempo. En segundo término, pueden mencionarse los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos, cuentos populares, sagas, leyendas; y, en tercer lugar, las narraciones más complejas que generalmente se circunscriben al concepto de literatura, cuentos, novelas” (Van Dijk, 1997)

Atarama (2006), manifiesta que todo texto: Tiene carácter comunicativo, es decir, posee la intención o finalidad de comunicar algo; se produce en una situación determinada en un contexto específico en relación con la interacción de sujetos. Fuera del contexto carece de sentido. A ello se le denomina carácter pragmático; y todo texto posee una estructura, con elementos que se ordenan según normas establecidas (reglas gramaticales, puntuación, coherencia, etc.) que garantizan el significado del mensaje y el éxito de la comunicación.

Bernárdez (1995) define el texto bajo cinco características del texto:

- Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental: desde el punto de vista de la comunicación, la unidad fundamental no es la oración sino el texto.

- Producto de la actividad verbal humana: texto es concebido como el resultado de la actividad lingüístico-comunicativa.

- Caracterizado por su cierre semántico y comunicativo: es decir que constituye una unidad cuyo sentido e intencionalidad no debe tener relación de dependencia respecto de otros textos.

- Caracterizado por su coherencia profunda y superficial: un texto, para ser considerado como tal, debe acreditar la característica de la coherencia profunda (aquello que tradicionalmente se denomina “coherencia”) y de la coherencia superficial (en la superficie textual, lo que se llama “cohesión”).

- Estructuración mediante dos conjuntos de reglas: a) las propias del sistema de la lengua pues todo texto se compone de oración/es que se debe/n ajustar a las propiedades y exigencias del sistema de la lengua (en este caso, del español); b) las propias del nivel textual porque existen ciertas reglas que trascienden lo oracional y que tienen una relación directa con la organización textual.

Asimismo, Beaugrande y Dressler (1997, p. 35), consideran que: “Un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad”. Así pues, dichas normas son las condiciones obligatorias que debe cumplir un texto para que pueda ser catalogado como tal. Seguidamente, se describen los siete parámetros de textualidad establecidos.

- Cohesión. Por cohesión debe entenderse “las diferentes posibilidades en que pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia los componentes de la Superficie Textual” (Beaugrande & Dressler, 1997, p. 35). En otras palabras, la cohesión da cuenta de cómo están estructuradas las distintas partes del texto y las funciones sintácticas en el marco de la comunicación.

- Coherencia. La coherencia es definida por Beaugrande & Dressler (1997, p. 37) como aquélla que “regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante los componentes del Mundo Textual, es decir, la configuración de los Conceptos y de las Relaciones que subyacen bajo la superficie del texto”. Dicho de otro modo, más simple, la coherencia es la propiedad que proporciona a un conjunto de secuencias lingüísticas la continuidad del sentido entre el mundo interno del texto y sus referencias externas.

- Intencionalidad. Ésta es definida como “la actitud del productor textual: que una serie de secuencias oracionales constituya un texto cohesionado y coherente es una consecuencia del cumplimiento de las intenciones del productor” (Beaugrande & Dressler, 1997, p. 40). Así pues, la intencionalidad está orientada, por parte del productor del texto, a la consecución de unos objetivos en la comunicación.

- Aceptabilidad. Según Beaugrande & Dressler (1997, p. 41), “la aceptabilidad se refiere a la actitud del receptor: una serie de secuencias que constituyan un texto cohesionado y coherente es aceptable para un determinado receptor si éste percibe que tiene alguna relevancia”.

- Informatividad. Beaugrande & Dressler (1997, p. 43) definen esta norma de textualidad como aquélla “que sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa”. Según este criterio, todo texto está caracterizado por un contenido informativo.

- Situacionalidad. La situacionalidad se refiere a “los factores que hacen que un texto sea Relevante en la Situación en la que aparece” (Beaugrande & Dressler, 1997, p. 44).

- Intertextualidad. La última norma de textualidad se define como “los factores que hacen depender la utilización adecuada de un texto del conocimiento que se tenga de otros textos anteriores” (Beaugrande & Dressler, 1997, p. 45). Así pues, esta propiedad textual se fundamenta en el grado de dependencia de un texto con respecto a uno o varios textos.

2.2.2 Procesos de escritura

Los procesos de escritura es un tejido de ideas, organizadas que está caracterizado por distintas fase o etapas de desarrollo.

Para Flower y Hayes (1981), “el proceso de escritura hace referencia a los procesos básicos de planificar, redactar y revisar. Se caracterizan por que

permiten que el estudiante mismo es el responsable de controlar y regular la secuencia de la escritura sin un patrón lineal en particular, sino según sea necesario recurriendo a modificar las ideas, producción y elaboración en cualquier momento oportuno durante cualquier etapa de la tarea".

Según Flower y Hayes (1981) "la planificación o preparación de la tarea es la clave del éxito o fracaso de la misma; se diseñan los objetivos y se establece un plan. El redactar viene hacer el acto de escribir las ideas a través de un mensaje apropiado; es el mecanismo de trasladar las ideas a la escritura. Debido a su complejidad (formación de letras, espacio entre cada palabra, gramática, etc.) el escritor se ve obligado a releer y rescribir. Revisar la composición implica releer lo que se ha escrito con el fin de evaluar y revaluar tanto el contenido (mensaje) como el lenguaje utilizado".

"En el transcurso de estos tres procesos ocurren simultáneamente unos subprocesos en la que participa el monitor que es el estudiante mismo. Su función es supervisar, controlar, generar más ideas, revisar y repasar su trabajo cuantas veces sea necesario. A lo largo del proceso de escritura, el monitor decide cuándo es conveniente interrumpir la tarea para revisar los tres subprocesos y dedicarle esfuerzo en caso que necesite algún dato del entorno o la memoria a largo plazo". (Ramos, 2009, p. 20 y 21)

Según Bizell (1986), "la composición implica buscar información, tomar notas, preparar un bosquejo y un borrador". también enfatiza la necesidad de que se sigan unos pasos durante la tarea.

Por otro lado, Kaufman (1994) establece las siguientes pautas metodológicas:

"Todas las actividades de escritura debían seguir las etapas de planificación, textualización y revisión; los objetivos de las tareas de escritura debían surgir de los propios estudiantes; los escritos debían tener un destinatario común, establecido por el grupo; las actividades de escritura debían propiciar la producción de una diversidad de tipos y géneros de texto; el portafolios debía ser utilizado como procedimiento para la evaluación con el fin de monitorear y

supervisar el progreso de los estudiantes; y, el trabajo de grupo, la cooperación entre pares y las entrevistas de escritura debían integrarse a la evaluación".

Por su parte, los procesos didácticos de la escritura se asume la propuesta de Hocevar (2007) el mismo que afirma: "La secuencia didáctica consta de siete fases interactivas que los docentes y estudiantes desarrollan en el aula explicitando simultáneamente las consideraciones teóricas relativas a ellas y las diferentes fases que se deben implementa en la construcción del texto".

Primera fase: "Primera escritura": "Antes de aplicar la secuencia didáctica de enseñanza-aprendizaje se toma a los alumnos un pretest con una doble finalidad. La primera es inmediata: comprobar su nivel de escritura en ese momento. La segunda se cumple posteriormente, al finalizar la secuencia, ya que una vez evaluado el posttest (séptima fase) se solicita a los estudiantes que confronten el pretest con el posttest y, que en función de lo aprendido y con la ayuda del docente, lo corrijan. Se busca la reflexión del alumno y, en consecuencia, un acto de metacognición. A fin de que los alumnos realicen este primer escrito se les entrega una hoja con la siguiente consigna" (Hocevar 2007)

Segunda fase: "Leemos comprensivamente antes de escribir": "Para poder escribir primero hay que tener información acerca de lo que se va a escribir, tanto del tema como del tipo de texto (Teberosky, 1993, Castelló, 2002). Asimismo, Castelló asevera: Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la situación comunicativa" (Castelló, 2002)

"Para que esta fase se cumpla adecuadamente, se deben seleccionar textos similares a los que el alumno debe producir. Su lectura comprensiva debe incluir la interpretación de la situación comunicativa que originó el texto: para quién lo escribió, cuál fue el propósito del autor" (Castelló, 2002), cómo empezó su texto, cómo lo termina, si está bien logrado, qué parte tiene el texto, los recursos que utilizó el autor.

Tercera fase*:* “Hablamos para escribir”: Esta denominación fue tomada de Castelló (2002). “El maestro mantiene una conversación con los estudiantes en torno a la actividad que van a realizar: qué saben acerca del tipo de texto que van a escribir, qué quieren lograr, cuál es el propósito de la escritura, a quién van a dirigir el texto (eligiendo una audiencia concreta), qué conocen del tema, qué ideas se pueden incluir, si les falta información dónde la pueden buscar, qué recursos se pueden emplear” (Castelló, 2002).

“Si no se les ocurren ideas se les indica que se pueden leer más lecturas o textos para ver de qué tratan, qué personajes aparecen, dónde transcurre la acción, entre otros aspectos, o recordar cómo se desarrolló el texto leído. Con el propósito de enseñar a los estudiantes que cuando surgen las ideas lo mejor es anotarlas para no olvidarse, el docente puede hacer, a medida que conversan, un esquema, listado o borrador, que luego será utilizado en el momento de escribir” (Castelló, 2002).

Cuarta fase: “Escribimos juntos”: “El docente propone a los alumnos concretar todo lo conversado en la escritura colectiva de un texto. Los estudiantes dictarán y entre todos se harán los procesos de planificación, textualización y revisión” (Castelló, 2002)

“El maestro pondrá especial énfasis en “mostrar” a los estudiantes cómo elabora paulatinamente el texto, cómo se transforman las ideas para convertirse en escritura. Para ello “piensa” en voz alta, se detiene, corrige, reelabora, etc. La idea es mostrar cómo se escribe. Una vez terminado se propone una lectura final a efectos de revisar el texto y realizar nuevas correcciones. Esta fase termina con la escritura definitiva del texto (pasar en limpio) en el pizarrón o rotafolios; los estudiantes pueden copiarla en sus cuadernos”.

Quinta fase: “Reflexionamos y elaboramos una guía”: “El docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado en las fases anteriores y juntos elaboran una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva a los alumnos en la producción individual”.

“Esta será solo una guía inicial, ya que después de la escritura de distintos textos se les pedirá a los alumnos que personalicen paulatinamente su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno. Nuevamente el docente reflexiona con los estudiantes acerca de lo realizado”.

“La guía se escribe. El docente debe orientar el trabajo de manera tal que quede consignado tanto los procesos –planificación, textualización o escritura y revisión– como las partes del texto, los organizadores y conectores habituales, etc. Se ejemplifica con dos de las guías elaboradas por los estudiantes de la muestra”.

Sexta fase: “Escribimos con un compañero” (escritura en díadas): “Se les pide a los estudiantes que escriban en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan los estudiantes para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que consensuar con un compañero qué se va escribir y cómo. Lo ideal es que el maestro actúe en esta fase como investigador de su propia práctica docente, ya que escuchar atentamente a los estudiantes (lo más conveniente es grabar el trabajo de cada díada) permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes para poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje” (Hocevar, 2007)

“En esta oportunidad, les pedimos a los estudiantes que contaran el mismo texto desde otra perspectiva. Se hizo de esta manera a efectos de liberar la sobrecarga cognitiva: al no tener que inventar la historia pudieron concentrarse más en la textualización, lo que nos permitió indagar acerca de las reflexiones que realizan al escribir” (Hocevcar, 2007)

Séptima fase “Escribimos solos un texto” (Escritura individual): “Cada estudiante escribe su propio texto, de manera autónoma. El docente pedirá que lo revise empleando para ello la guía elaborada. También se puede solicitar a los alumnos que se intercambien los textos para la evaluación (posttest a esta escritura)”

“Al igual que en la fase anterior, se les pide a los estudiantes que hagan la evaluación mediante la guía elaborada. También se pueden intercambiar los trabajos para evaluarse entre los compañeros”

“Al finalizar la secuencia cada estudiante relee el primer trabajo realizado y lo compara con el final, para anotar sus conclusiones. Esta actividad, que luego se comparte con toda la clase, tiende al desarrollo de los procesos metacognitivos”

2.2.3 Planificación

Para Cassany (1999, p. 54) “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.)”

A su vez Mayer (1999) sostiene que “La planificación requiere la mayoría de tiempo dedicado a la escritura…, que la enseñanza de la escritura no instruye normalmente a los alumnos en cómo planificar, …y que los alumnos necesitan instrucción y práctica, en cómo generar ideas, cómo organizar la información y cómo evaluar si esa información encaja en la organización” (p.117).

Cassany (2000) agrega: “La planificación es una técnica didáctica más (variada, flexible y, también, prescindible) y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto” (párr. 4).

Escoriza, et al. (2005) considera que el proceso general de la planificación implica tres subprocesos: concreción de los objetivos, generación de ideas y estructuración del contenido:

El primero se refiere a las intenciones del autor, de lo que desea comunicar con coherencia para lograr ser comprendido según su propósito, tomando en cuenta los destinatarios reales o potenciales que leerán el texto; en relación al segundo, en este subproceso de la planificación se recurre a la memoria de largo plazo para tomar información.

Así, las ideas previstas están en función de los objetivos y plan de escritura que dirige la producción posterior del texto; asimismo, en asociación a esta operación también se recurre a otras como la búsqueda de contenido en diferentes tipos de fuentes. Y, el tercer subproceso indica que las ideas generadas en torno a un tema se organizan, es decir, se agrupan en unidades informativas precisas de acuerdo con la estructura del género discursivo correspondiente. (Martínez, 2015, p. 18)

Cuetos (2006) hace mención que la planificación es la decisión del escritor de lo que pretenda plasmar y la finalidad que éste tenga al momento de hacerlo, seleccionando de su memoria la forma en el que el mensaje será transmitido teniendo en cuenta el ambiente externo; también manifiesta que es el proceso de mayor complejidad cognitiva de la escritura, por lo tanto, los maestros deben habituar a los estudiantes en la planificación, ocupando un espacio importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Por su parte, Quiñones (2017, p. 28) plantea que es la etapa con la que se inicia la producción de textos escritos, este requiere la activación de procesos mentales tales como la atención y la motivación.

En conclusión, según Quiñones (2017, p. 28) planificar es un proceso mental en el que se va a establecer con anticipación la intención del escritor para textualizar sus ideas. La planificación no debe considerarse un proceso que se efectúe de forma obligatoria sino una práctica en donde se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje que fomenten al estudiante - escritor el uso de los elementos propios de su lengua.

2.2.4 Textualización

Para Cassany (1999) “Textualizar es el proceso con el cual el autor elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado” (p. 54).

Sánchez y Borzone (2007) indican: “La textualización tiene un papel importante, puesto que organiza la información de manera lineal de acuerdo a las

restricciones contextuales y al plan del texto". (p. 43). Y, según Castejón y Navas (2011) "implica varios subprocesos, tales como los procesos grafo motores, los procesos sintácticos, los procesos léxicos, los procesos semánticos, y los procesos textual y contextual".

Martínez, (2015, p. 18) "es el proceso de redactar o plasmar las ideas ya sea manual, mecánica o informáticamente, es transformar lo que en un primer momento se planificó. Se considera como una primera expresión de las ideas, ya que están sujetas a ser revisadas, se puede decir el primer borrador. Se ejecuta lo propuesto en la planificación como: contenido, tipo de texto y las convenciones gramaticales u ortográficas, las propiedades del texto (coherencia, cohesión)".

Por su parte, Quiñones, (2017, p. 29) la define como "la etapa en la que se redactan las ideas primarias, aquí se plasman en forma gráfica los pensamientos del escritor y van siguiendo la secuencia de su lengua materna".

En conclusión, los autores señalan la importancia que tiene el proceso de textualización puesto que implica el conocimiento y buen uso de la lengua. De esta manera se redacta de forma lineal, teniendo en cuenta una secuencia léxica y haciendo uso de los signos de puntuación, tildación general, conectores, entre otros.

Por tanto, "textualizar es exteriorizar todo aquello que hemos elaborado mentalmente siguiendo una secuencia verbal lineal en donde pondremos de manifiesto nuestros conocimientos lingüísticos y gramaticales". (Quiñones, 2017, p. 30)

2.2.5 Revisión

Cassany (1999) señala que, "Revisar 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" (p. 55).

Para Ruiz (2005), "la revisión es bastante complicada implica grandes dosis de repaso a lo largo de todo el proceso de escritura, revisar para mejorar y para reescribirlo".

Arias y García (2006) agregan que, “la revisión se conceptualiza en primer lugar como un proceso autónomo compuesto por dos subprocesos: la lectura del texto ya producido y su corrección, y en segundo lugar como una actividad recursiva que interrumpe el resto de los procesos” (p.39).

Asimismo, Ruiz (2009) considera que, “la revisión es más que una evaluación del texto, pues se tiene que desarrollar una actitud de reflexión y creatividad frente a la escritura. En este proceso los estudiantes deben constatar los resultados de lo escrito en relación a lo planificado, esto les permite ajustar y reajustar el texto hasta que se acerque al objetivo propuesto”.

Por su parte, Castejón y Navas (2011), nos dicen, “en la revisión se dan los subprocesos de edición y relectura, por una parte, y, por otra, la reedición y nuevas revisiones del texto. Asimismo, sostienen que la diferencia entre escritores expertos y aprendices está en la etapa de la revisión, y los expertos saben que la revisión tiene tres niveles: en primer lugar, se focaliza en el nivel textual, es decir se revisan aspectos estructurales, en segundo lugar, se da la revisión de los párrafos, frases, sintaxis y conectores, etc., y en tercer lugar se va puliendo el texto”.

Según Martínez, (2015, p. 18 y 19) “es el momento en que el escritor examina su texto con el texto deseado, con los propósitos propuestos en la planificación, se revisa el texto que se va escribiendo, y se va corrigiendo para mejorarlo hasta llegar a su versión final. Dentro de este proceso se da la relectura consciente, donde el autor lee lo escrito evaluando el contenido de las ideas expresadas en oraciones y párrafos, para identificar la presencia de errores, vacíos e incoherencias y realizar los cambios pertinentes”.

En conclusión, la revisión es la etapa en la que el escritor evalúa el texto que ha producido, en esta etapa realiza correcciones para finalmente presentar una nueva versión del texto escrito. (Quiñones, 2017, p. 31). Como señalaron los autores, la revisión consiste en evaluar el texto ya producido en donde el estudiante verificará si ha cumplido adecuadamente con el proceso de planificación y textualización. En esta etapa el docente deberá desarrollar técnicas y estrategias para que el estudiante reflexione su proceso de escritura.

2.2.6 Producción de textos

Martos (1994), considera que, “la escritura es un proceso interactivo mediante el cual, el alumno tiene que poner en funcionamiento todas sus estructuras mentales. Ya que, al escribir, hacemos esfuerzos mentales que reestructuran toda la competencia lingüística con el fin de expresarnos correctamente”. Por otro lado, “la escritura es la forma de comunicación a distancia y en ausencia fundada en la autonomía del texto gráfico, que no sólo requiere destrezas específicas sino la capacidad de reflexionar sobre el lenguaje evaluando la comunicabilidad de los propios escritos”

Cassany, Luna y Sanz (1994), citado por Aterrosi (2004), “señala que una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito en forma coherente. Esta capacidad implica, además, 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)”.

Lacón (2003) “define al acto de escribir como una actividad de resolución de problemas enmarcada en una situación comunicativa particular y en un contexto socio-cultural específico. De allí que exija procesos de razonamiento complejos, para dar respuesta a los condicionamientos y limitaciones del entorno interno y externo. Por ello requiere una representación precisa y consciente de la tarea a fin de atender adecuadamente a las demandas pragmáticas, semánticas y de formulación del texto, en sus distintas fases de producción”.

Según Dioses (2003) “la producción escrita, se expresa en la expresión propia de ideas, conocimientos o creencias, es el transformar el pensamiento en signos gráficos para dar inicio al proceso de producción. El cognitivismo; menciona operaciones mentales que suceden al momento de escribir; estos se presentan como sub procesos: planeación, redacción y revisión”.

Por su parte, Pérez (2005), dice “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, 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. (Pérez, 2005, p.27).

A su vez, Atarama (2006), establece que “la producción de textos es un proceso que requiere del conocimiento del plan de redacción y de las técnicas adecuadas, para los estudiantes puedan desarrollar a su vez el pensamiento creativo y la inteligencia lingüística”.

Gonzales, (2007), “la producción de textos fomenta el desarrollo del proceso que conlleva la expresión de ideas, emociones y sentimientos, en el marco de una reestructuración de los textos previamente planificados. Esto motiva el espíritu activo y creador, y, además, facilita el manejo adecuado de los códigos lingüísticos como de los no lingüísticos”. (p. 40). Asimismo, plantea que, “el aprendizaje de la escritura se debe realizar a partir del mismo acto de escribir. Debido a ello, es 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”. (Gonzales, 2007. p. 41)

Para el Ministerio de Educación (2008) “es la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de textos sobre temas diversos considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros. Esta capacidad

involucra agrupar, ordenar y desarrollar lógicamente las ideas en torno a un tema; establecer relaciones entre ideas a través del uso adecuado de algunos tipos de conectores y emplea vocabulario de uso frecuente; separar adecuadamente las palabras y utilizar algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad a su texto”

“Esta capacidad involucra la interiorización de los procesos de la escritura como: “planificación, textualización, revisión; 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. 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” (Ministerio de Educación, 2008)

De igual forma, Álvarez (2009) indica que, “la producción de textos es un proceso cognitivo complejo mediante el cual el estudiante traduce sus representaciones mentales, ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en discurso escrito coherente, en función de hacérselos llegar a una audiencia de una manera comprensible y para el logro de determinados objetivos” (párr. 2).

En conclusión, la producción de textos según el Ministerio de Educación (2015b, p. 127) “es una competencia que permite al estudiante producir de manera autónoma textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe tener un propósito, recurrir a su experiencia previa y a diversas fuentes de información. Favorece el desarrollo de habilidades metalingüísticas que le permiten ser consciente del uso de las convenciones del lenguaje necesarias para producir textos adecuadamente (gramática, coherencia, cohesión, adecuación, uso de vocabulario, normativa”.

2.2.7 Lenguaje

Para Martinet (1960), “el lenguaje se define como una facultad humana que utiliza como instrumento de comunicación signos vocales. Es una institución humana que surge de la vida en sociedad. Como institución humana es susceptible al cambio por efecto de presión de diversas necesidades y por influencia de otras comunidades”.

Según Hernández (1984) “el lenguaje es el principal medio de expresión del hombre a través del cual da a conocer su mundo interior, su cosmovisión, sus sentimientos, sus pensamientos”.

Asimismo, según Casado (1991, p. 32 - 33) “el ser humano siempre ha tenido la necesidad primaria de comunicarse con sus semejantes y ha encontrado en el lenguaje su mejor y más elaborado instrumento de comunicación, que destaca, por ser racional (es un producto de nuestro cerebro y de nuestra facultad de pensar) y universal (todos tenemos la capacidad de articular nuestro pensamiento elaborando signos). Además, el lenguaje es innato (todos nacemos con la capacidad de comunicarnos), aprendido (vamos conociendo los signos de la comunidad lingüística en la que nos criamos) y convencional (los signos adaptados por una determinada comunidad son aceptados por todos sus miembros).

Casado (1991, p. 29 - 31) habla de cinco rasgos relacionados con el carácter universal del lenguaje: la semanticidad, la creatividad, la alteridad, la materialidad y la historicidad.

En primer lugar, el lenguaje siempre significa algo, por eso hablamos de semanticidad, y todo hecho material que no lleve asociado un contenido significativo no se considera lenguaje. Además, el lenguaje es una producción genuina e innata del ser humano, y por consiguiente está sujeto a la creatividad del individuo, quien lo va moldeando en función de sus necesidades y bajo la influencia de la cultura, la ideología y la cosmovisión. Pero no vivimos solos, y para transmitir nuestras ideas y nuestros pensamientos necesitamos al “otro”, por eso la alteridad es quizá uno de los rasgos más indispensables del lenguaje, y se ve plasmado en el diálogo. (Spinoglio, 2017, p. 33)

Con el concepto de materialidad se hace referencia a que el lenguaje se presenta en el mundo como un hecho que podemos percibir con algún sentido, por ejemplo, el oído o la vista; además, se realiza en formas históricamente determinadas que llamamos “lenguas”, de ahí el último rasgo: la historicidad. En el informe se abordará todos estos rasgos, debido que la producción escrita incluye un enfoque integral del lenguaje escrito. (Spinoglio, 2017, p. 33)

Niño (1998) señala que: El lenguaje en sentido amplio se entiende como la capacidad del hombre para la representación simbólica y el uso de signos y códigos (incluidas las lenguas) para su desarrollo de comunicación, y de pensamiento en sentido amplio, comprende el ejercicio de todas las funciones intelectuales de la mente humana, pero hace resaltar, que se deriva de la construcción del mundo "objetivo", del cual hacen parte un cúmulo de experiencias subjetivas, objetivas y socioculturales. (p.25).

Ocampo (2006) agrega **que**: "el potencial más importante del lenguaje es, sin duda, su capacidad para proyectar de un modo verbal (oral/escrito) y no verbal una idea, una información, una determinada impresión, una actitud, una emoción, etc. Comunicar es una de las necesidades vitales de los humanos. Como seres pensantes y sociales tenemos una absoluta necesidad natural no sólo de transmitir algo a alguien, sino, sobre todo, de construir significados para todo aquello que envuelve a nuestra vida diaria".

Marca, (2016, p. 15) lo define como "una capacidad que los individuos poseen como herramienta de comunicación de manera cambiante, y como un medio de expresión constante".

2.2.8 Lingüística

La Lingüística es la ciencia que estudia el lenguaje, como forma de comunicación humana en cuanto a sus códigos y sistema de símbolos, el uso de las distintas lenguas, sus puntos en común, y su evolución. (DeConceptos.com s/f)

"La lingüística, llamada también ciencia del lenguaje, glotología o glosología y, con menos propiedad, también filología, filología y gramática comparada, es la ciencia que estudia desde todos los puntos de vista posibles el lenguaje humano articulado, en general y en las formas específicas en que se realiza, es decir, en los actos lingüísticos y en los sistemas de isoglosas que, tradicionalmente o por convención, se llaman lenguas". (Coseriu, 1952)

Por otro lado, en base a la teoría lingüística de Chomsky (1965) “la competencia lingüística es el conjunto de habilidades lingüísticas innatas (innatismo es discutido por otros analistas que prefieren pensar que la competencia se adquiere en la infancia) del hablante nativo de una lengua, es entonces el conjunto de las posibilidades que le son dadas por el solo hecho de poseer esa lengua como lengua materna. En otras palabras, la competencia lingüística es el conocimiento innato y general de la lengua que todo individuo posee para poder interpretar, construir, analizar y comprender enunciados sin importar si tiene experiencia sobre los mismos”

De igual modo “la competencia lingüística es el conocimiento de la lengua e implica un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes que se interrelacionan y se apoyan mutuamente en el acto de la comunicación. Escuchar, hablar y conversar son acciones que exigen habilidades lingüísticas y no lingüísticas para establecer vínculos con los demás y con el entorno. Éstas conllevan la utilización de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes contextos y la identificación de las características propias de la lengua hablada para interpretar y producir discursos orales adecuados a cada situación de comunicación. (Marca, 2016, p. 20)

Para Lyons (1973) “la lingüística puede ser definida como el estudio científico del lenguaje. (...) por estudio científico del lenguaje se entiende su investigación a través de observaciones controladas y empíricamente verificables y con referencia a alguna teoría general sobre la estructura del lenguaje”. En base a la afirmación previas, Domínguez y Agelvis (2003, p. 26) agregan que la lingüística puede definirse como una ciencia teórica y práctica a la vez, pues no puede conformarse con presentar teorías: debe demostrarlas y, al mismo tiempo, tampoco puede contentarse simplemente con la observación y descripción de los hechos: debe verificarlos y utilizarlos para confirmar sus teorías.

Asimismo, la lingüística se ocupa de la descripción y explicación de los procesos que se dan en las distintas lenguas del mundo: sus relaciones internas y sus funciones en la sociedad. En el estudio científico de las diferentes lenguas, la lingüística encuentra los datos necesarios para demostrar lo que es común a

un grupo de esas lenguas o a todas ellas (propiedades definitorias) y, a partir de esos datos, formula las teorías que permiten describir y explicar la capacidad general: el lenguaje. (Domínguez y Agelvis 2003, p. 26)

La lingüística según la Encarta (2009), “es la ciencia que estudia el lenguaje. Puede centrar su atención en los sonidos, las palabras y la sintaxis de una lengua concreta, en las relaciones existentes entre las lenguas, o en las características comunes de todas ellas. También puede atender los aspectos psicológicos y sociológicos de la comunicación lingüística”.

Jiménez (2013) la lingüística es la disciplina que estudia el lenguaje natural humano como parte universal y considerado como fundamento de la propia esencia del hombre. Por tanto, el lenguaje es nuestro objeto de estudio. Sin embargo, puesto que la capacidad de comunicación que constituye el lenguaje se concreta en las lenguas particulares, debemos añadir que la lingüística estudia además las lenguas.

Machacuay, Bastidas y Medina (2016, p, 19) refieren, “el concepto de lingüística (término que deriva del vocablo francés linguistique) nombra a aquello que pertenece o está relacionado con el lenguaje. Esta palabra también permite hacer mención a la ciencia que tiene a la lengua como objeto de estudio”.

Asimismo, de acuerdo con Marca (2016, p. 18) es el “estudio científico” del lenguaje que implica una observación sistematizada y verificable de los hechos lingüísticos y la construcción de una teoría general sobre la naturaleza del lenguaje. Se basa en el estudio de los sistemas de la lengua natural, es decir, sus estructuras, desarrollo histórico, diferenciación cultural, función social y fundamento cognoscitivo”.

2.2.9 Etnografía

El término etnografía literalmente significa: [...] una descripción de pueblos y culturas y tiene su origen como estrategia de investigación en los trabajos de la temprana antropología social, que tenía como objetivo la descripción detallada y

permanente de las culturas y formas de vida de pequeñas y aisladas tribus (Denscombe, 1998, p. 68).

La etnografía es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo determinado, como el idioma, la población, las costumbres y los medios de vida. Según Hammersley y Atkinson (1994) “es simplemente un método de investigación social, que puede parecer particular o de tipo poco común, pero que trabaja con una amplia serie de fuentes de información” (Denscombe, 1998, p. 15).

De igual forma, Duranti afirma: “la etnografía es la descripción escrita de la organización social de las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos” (Duranti, 2000, p. 126).

“La palabra etnografía en su evolución histórica ha sido asociada por muchos autores con los estudios que suelen hacer los antropólogos. Algunas de estas personas incluso señalan que esta palabra se deriva de las raíces griegas ethnos (pueblo, gente) y grapho (escritura, descripción); por lo que etimológicamente etnografía significaría una escritura o descripción de los pueblos o gentes.

La etnografía sería lo que hacen los antropólogos cuando trabajan con comunidades indígenas. En este caso, se dice que el antropólogo se va a vivir por periodos más o menos largos con la comunidad indígena que estudia para, mediante una prolongada experiencia personal que en muchos casos pasa por aprender el idioma de esta comunidad, pueda conocer diversos aspectos de esa cultura. Con este conocimiento, el antropólogo escribiría en el cual explicaría esta cultura a otras personas” (Restrepo, 2016, p. 15)

Estas razones históricas sobre la etnografía y el trabajo de los antropólogos han dado pie a otros estudios que van a delimitar y precisar el objeto de estudio de la etnografía. En esta orientación, “hoy la etnografía no es solo utilizada por los antropólogos ni se limita a los estudios de las comunidades indígenas” (Restrepo, 2016, p. 15). Por tanto, no se puede decir que la etnografía es algo exclusivo de

los antropólogos, aunque sigue siendo acertado considerar que son los antropólogos quienes a menudo recurren a la etnografía como parte de su práctica e identidad disciplinaria.

En conclusión, de acuerdo con Restrepo, (2016, p. 16) la etnografía se define como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción.

Así, lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental). La articulación entre las prácticas y los significados de esas prácticas de las que se ocupa la etnografía, permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo. (Restrepo, 2016, p. 16)

La descripción de lo que gente hace y lo que la gente dice que hace no puede traducirse en una preocupación por encontrar incongruencias; más bien, responde a la expectativa que subyace a la etnografía por considerar que los niveles de la acción y la reflexión sobre la acción, aunque se tensionen, son igualmente importantes cuando se trata de comprender la densidad de la vida social, cualquiera que sea el contexto que estemos analizando. (Restrepo, 2016, p. 17)

El informe, define la etnografía como las interacciones prácticas y los significados que motivan a las personas para actuar y coexistir dentro de un espacio cultural, asimismo, se asume como un método de investigación social que permite interactuar con una comunidad determinada, para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, alimentación,

vivienda, vestimenta, creencias religiosas, elementos de transporte, economía, saberes e intereses.

2.2.10 Etnolingüística

"La etnolingüística estudia tanto la variación de la lengua en relación con la cultura (enfoque común con la antropología lingüística) como los aspectos de los usos lingüísticos relacionados con la identidad étnica. Si la sociolingüística se preocupa de estudiar los rasgos diferenciales dentro de una misma sociedad, la etnolingüística trata de conocer las diferencias entre culturas o épocas históricas". (Wikipedia, s/f)

La etnolingüística trabaja principalmente con el léxico y las categorías semánticas y forma de estructurar el conocimiento del mundo en la lengua. Debe tenerse en cuenta que las formas de gobierno, las instituciones sociales, las costumbres y la estructura social van cambiando en las sociedades y eso se refleja en el léxico. Los principales temas y preocupaciones de la etnolingüística son:

Estudio de palabras tabú y de las jergas, lenguas sagradas y de grupos cerrados minoritarios, lenguaje mítico, proverbios como manifestación de la cultura popular, estudio de elementos interlingüísticos como préstamos según su influencia cultural. Los movimientos migratorios e invasores de las relaciones mercantiles han traído esta influencia. (Wikipedia, s/f)

Asimismo, se preocupa por el estudio y comparación de las lenguas, intenta establecer el origen y los elementos lingüísticos de las lenguas; determinar si dos lenguas tienen elementos parecidos, es decir, si tiene el mismo tronco, o en todo caso si tienen contacto geográfico y cultural. La etnolingüística estudia la relación lengua – cultura. Se puede deducir que las lenguas son elementos culturales, siendo ésta uno de los subsistemas de las lenguas porque nos ayuda a conocerlas mejor; asimismo, estudia la relación entre el saber de un pueblo y la cultura a la que pertenece. (Wikipedia, s/f)

Según Coseriu (1978, p. 13-14), "la etnolingüística tiene como objeto de estudio la relación entre lenguaje y cultura. El lenguaje determinado por los

“saberes” acerca de las cosas; y cultura, si se trata de los “saberes” acerca de las “cosas” en cuanto manifestados por el lenguaje como manifestación cultural, etnografía del lenguaje”.

Para Coseriu, (1981, p. 12-13) “la etnolingüística debe estudiar la íntima conexión existente entre lenguaje y cultura desde dos perspectivas, una dedicada a analizar cómo los hechos lingüísticos están condicionados por la cultura y otra interesada por descubrir los datos culturales que reflejan esos mismos hechos, cada una de las cuales podrá observar fenómenos propios del lenguaje en general, de las lenguas concretas o de los actos de habla efectivamente realizados”.

Asimismo, Coseriu (1981, p. 11), la conceptualiza “como una lingüística de las cosas, que estudia en su totalidad la contribución del conocimiento de las cosas a la configuración y funcionamiento del lenguaje”. Es decir, “la etnolingüística estudia todas las formas en la que la cultura (“las cosas”) o, para ser más precisos, el conocimiento de la cultura (“el conocimiento de las cosas”) interacciona con la lengua y con el uso que hacen de ella los hablantes”. (Coseriu, 1981, p. 11)

Haarmann (1986, p. 9) “la etnolingüística comprende factores que se encuentran directamente relacionados con el lenguaje (recursos comunicativos) de un grupo étnico y su estructura. Asimismo, Haugen (1956) considera que, “el interés de la etnolingüística tiene que ver con las actitudes hacia la lengua por parte de sus hablantes” (Yagmur y Ehala, 2011, p. 102).

Por su parte, Robins (1995, p. 563 -566) ha definido la etnolingüística como la disciplina encargada de estudiar el lenguaje y las lenguas en relación con el comportamiento de los grupos étnicos, de modo que su objetivo sería analizar cómo la lengua refleja la cultura del grupo étnico que la emplea. Lewandowski, (1995) agrega que es el estudio de las relaciones entre la historia de una lengua y la de la cultura del pueblo que la usa.

Para Duranti (2000, p. 20-21), se refiere “al intento deliberado de consolidar y redefinir el estudio del lenguaje y la cultura como uno de los subcampos

principales de la antropología". Así, se refiere a la antropología lingüística como el "estudio del lenguaje como un recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural". En este contexto, se ve a los hablantes. En definitiva, se trata de ver al lenguaje como "[…] un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte del tejido social y de la representación individual de mundos posibles o reales […]" (Duranti, 2000, p. 22).

"La Escuela de Lublin considera a la etnolingüística como una subdisciplina de la lingüística, debido a las siguientes razones: 1) se basa en datos lingüísticos, aun cuando presta mucha atención al contexto social y cultural, 2) si bien comienza con la descripción de pequeñas comunidades, puede llegar a situarse en ámbitos interétnicos e incluso transculturales, 3) propone preguntas sobre las manifestaciones de la cultura en el lenguaje y no sobre la posición y el rol del lenguaje en la cultura y 4) se focaliza en el status quo contemporáneo, el cual es tratado como una etapa en el proceso histórico de desarrollo del lenguaje". (Bartmiński, 2009, p. 6)

Así, "la etnolingüística pretende resaltar todas las relaciones que se dan entre el lenguaje y la comunidad de hablantes que lo usa, y de manera secundaria (por implicancia) con la cultura de la comunidad. Pone en primer plano al hablante, al sujeto humano y la comunidad, y sólo de manera secundaria relaciona a éstos con la cultura. Trata, por lo tanto, de las manifestaciones de la cultura en el lenguaje". (Bartmiński, 2012, p. 8)

"La etnolingüística se interesa por la íntima relación que existe entre el lenguaje y la cultura. Toda lengua refleja la cultura en la que se encuentran inmersos sus usuarios, de modo tal que el estudio de las manifestaciones lingüísticas permite llegar al conocimiento de esa misma cultura. El análisis etnolingüístico de los textos, y canciones populares: investigar en los contenidos de esas canciones permite conocer numerosos datos acerca del modo de pensar y de vivir de la sociedad tradicional y, al mismo tiempo, intuir su posible vigencia y su contraposición con otras formas de pensar y de vivir de la sociedad actual, sin olvidar que ambas culturas -pasada y presente- son en realidad estadios de una misma línea evolutiva". (Martín, 2018, p. 993)

La etnolingüística, tal como la caracterizó Coseriu, (1981) sería una disciplina lingüística –no etnológica ni etnográfica– encargada del estudio de la variedad y variación del lenguaje en relación con la civilización y la cultura. Aunque esa definición obligaría a entrar en el difícil problema, de definir qué es la cultura, a la etnolingüística le basta con asumir el concepto de cultura como aquello que se contrapone a la naturaleza.

Ésta última engloba todo lo que está dado al hombre de manera inmediata, ya sea como parte de su ser (su cuerpo, sus órganos, su mente…), ya sea como parte de su entorno (la tierra, los ríos, los animales, las plantas, los fenómenos meteorológicos…); en cambio, la cultura es el conjunto de los productos elaborados por el hombre al actuar sobre la naturaleza, física o mentalmente, transformándola, creando a partir de ella o interpretándola (Casado 1991). Por lo tanto, cultura equivaldría a lo que también se suele denominar civilización material y espiritual, esto es, los objetos que el hombre ha creado, sus ideas, sus creencias, sus costumbres y, en general, su forma de interpretar el mundo que le rodea y a sí mismo.

También se agrega las afirmaciones de Kroeber y Kluckhohn (1952, p. 47) al considera que “La cultura es un producto, es histórico, incluye ideas, patrones y valores, es selectiva, es aprendida, está basada en símbolos y es una abstracción de la conducta y de los productos de la conducta”.

Además, Spinoglio, (2017, p. 30 - 31) contemplan dos tipologías de cultura para analizar las huellas de la cultura en la lengua. En primer lugar, la denominación de cultura adquirida; es decir, ese conjunto de creencias, valores y tradiciones que representan la identidad de un pueblo y con los que nos moldeamos desde temprana edad. Se trata, pues, de un enorme bagaje cultural con el que entramos en contacto desde pequeños bien de manera directa bien indirecta y que nos permite caracterizarnos dentro de un perfil humano, otorgándonos unos rasgos más o menos prototípicos que nos acompañarán a lo largo de nuestra vida y que están bien asentados en nuestro subconsciente.

Por otro lado, la cultura compartida, originada por el contacto directo entre los pueblos y por el creciente cosmopolitismo en el que vivimos. Una sociedad

cosmopolita es una sociedad viva, abierta y sobre todo en constante evolución, lo cual permite constantes intercambios de ideas y puntos de vista para el enriquecimiento general de todos.

Por lo tanto, podemos colegir que entre cultura adquirida y cultura compartida pasa algo similar a lo que ocurre entre una lengua materna y una lengua aprendida. La primera la asimilamos de niños y aprendemos a utilizarla de manera innata, mientras que la segunda pasa por un proceso de aprendizaje, con todas las dificultades que eso conlleva.

Partiendo de este concepto intuitivo de cultura, podemos matizar esa primera definición de etnolingüística hasta presentar esta disciplina como una lingüística esqueológica (del gr. skeuos ‘cosa’) que debe estudiar en su totalidad la contribución del conocimiento de las cosas a la configuración y al funcionamiento del lenguaje (Coseriu, 1981); esto es, como una rama de la lingüística que ha de analizar la forma en que el conocimiento que los hablantes tienen de su cultura -de sus cosas, tanto materiales como espirituales- influye en la conformación de su propia lengua y en el uso que hacen de ella. (Martín, 2018, p. 995)

En base a los descrito, (Martín, 2018, p. 995) concluye que la etnolingüística se concibe como una disciplina científica que, partiendo del reconocimiento de la existencia de una íntima relación entre el lenguaje y la cultura, se propone analizar cómo la cultura condiciona los productos lingüísticos de una sociedad y cómo, inversamente, esos productos reflejan la cultura en la que se encuentra inmersa dicha sociedad.

Por ello, el estudio etnolingüístico puede adoptar, en principio, dos perspectivas: basarse en la cultura para explicar el valor y el sentido de las manifestaciones lingüísticas de una comunidad o bien analizar los hechos lingüísticos para inferir de ellos datos sobre la cultura de esa comunidad. Tales enfoques se corresponden, respectivamente, con lo que se ha venido en llamar lingüística etnográfica, o etnolingüística propiamente dicha, y etnografía lingüística (Casado 1991). Sin embargo, esta distinción es más un principio teórico que una realidad práctica, ya que al analizar de forma concreta alguna de las muchas

facetas de la relación existente entre lenguaje y cultura la diferencia entre ambas perspectivas se disipa. (Martín, 2018, p. 995)

Desde esta perspectiva Martín, señala que practicamos lingüística etnográfica cuando se parte del conocimiento de la cultura para explicar el sentido y el valor de los textos y las canciones populares; en sentido inverso, si analizamos esos textos para encontrar rasgos de la cultura, habremos adoptado la perspectiva de la etnografía lingüística. Pero, en los dos casos, nos encontraremos ante un mismo hecho, a saber, ante la existencia de una implicación recíproca entre la cultura y los datos lingüísticos que se manifiesta en los contenidos que transmiten esas canciones. (Martín, 2018, p. 995)

En conclusión, de acuerdo con (Martín, 2018, p. 587) la etnolingüística estudia y analiza cómo la cultura de una comunidad humana influye en la configuración y en el uso de la lengua empleada por esa comunidad; tiene como objetivo emplear el conocimiento de la cultura como recurso para explicar el porqué de determinados hechos lingüísticos –tanto del sistema como del uso– y, consecuentemente, para encontrar en esos hechos huellas de la cultura que subyace a ellos. Esa influencia de la cultura se cumple, pues, tanto en el sistema lingüístico (en el léxico, en la gramática, y, tal vez, en la fonología y la fonética) como en su empleo efectivo (en la construcción de los discursos y de los actos de habla concretos), lo cual permitirá explicar determinados hechos lingüísticos, los cuales reflejarán a su vez la propia cultura.

2.3 BASES TEÓRICAS.

2.3.1 El modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico - Didactex

El modelo Didactext toma como punto de partida los modelos de escritura, centrados principalmente en teorías cognitivas, sociales y lingüísticas (Álvarez y Ramírez, 2006); y los proyecta a la didáctica de las lenguas, ya que orientan la investigación respecto de cómo se enseña y cómo se aprende a escribir textos académicos (contexto, proceso y texto: géneros discursivos, normas de textualidad y características lingüísticas y textuales de cada género). Desde esta

perspectiva conciben la escritura como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas.

Asimismo, el modelo Didactext (2003) establece que la escritura es un proceso que puede analizarse en cuatro fases: el acceso al conocimiento, o activación mental de la información, que posibilita la estimulación de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, desde dentro, que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual; la planificación, o estrategia de organización, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dotar de significado propio al texto; la producción textual, que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural; y la revisión, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final.

Además, este Modelo incluye dos fases en el proceso de escritura: la edición del texto y la presentación oral del mismo. Planteando que son seis las fases recursivas que componen el proceso de producción textual. Esta ultimas, tienen como propósito explicitar con mayor precisión el proceso de redacción y la difusión del texto, con el fin de que los estudiantes sean conscientes de la complejidad que supone la destreza de escribir.

En base a lo descrito, para este modelo la producción de un texto es un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (visomotores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.

Esta propuesta pretende explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura. Esto último, basado en el planteamiento de Pozo (2001, p. 203) quien considera necesario: “Incorporar a la mente humana los sistemas de memoria externa proporcionados por la cultura, que no sólo amplifican nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos, sino que lo transforman de modo

radical e irreversible, al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer el mundo y, en definitiva, de cambiarlo”.

El modelo se enmarca de un constructo teórico de corte sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. En efecto, la consideración de la cultura y de los contextos específicos en la producción de un texto, por una parte; y la explicación cognitiva de los procesos que intervienen en la composición escrita, por otra, sitúan la propuesta de Didactext en un paradigma sociocognitivo que entiende que los procesos humanos se desenvuelven siempre en un espacio y en un tiempo específicos.

En este mismo contexto, la búsqueda de explicaciones integradoras de los fenómenos humanos, en particular de los que se desarrollan en las escuelas, ha contribuido al surgimiento del paradigma ecológico con el cual guarda coincidencia el modelo, al contemplar la necesidad de explicar la escritura considerando los aspectos culturales y contextuales que la enmarcan.

El desarrollo de la propuesta resalta la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales y sociales, mientras que el enfoque didáctico del modelo de producción de textos propugna una perspectiva de intervención, y no solo de observación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se orienta a la transformación y a la mejora de la práctica, lo cual exige elaborar respuestas a las cuestiones o problemas surgidos de la interacción entre las necesidades y las propuestas didácticas concretas.

La orientación didáctica del modelo Didactext otorga una importancia relevante a los aspectos relacionados con cómo se aprende y cómo se ha de enseñar a escribir textos académicos o escolares en contextos de educación. La escritura es una herramienta que funciona como mediadora de la actividad social y mental, y, por ello, también de las enseñanzas y de los aprendizajes. De este modo, se favorece el desarrollo mental del alumno-aprendiz, mediante las interacciones sociales mediadas lingüísticamente

Los factores y dimensiones que intervienen en la producción de textos las simboliza a través de círculos concéntricos recurrentes y dinámicos.

El primer círculo corresponde al ámbito cultural: las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmersa toda actividad de composición escrita. El segundo se refiere a los contextos de producción, de los que forman parte el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición. El tercer círculo corresponde al individuo, en el que se tiene en cuenta el papel de la memoria en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la motivación, las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas, dentro de las cuales se conciben seis unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición, y presentación oral.

2.3.2 Enfoques de la producción de textos

Marinkovich (2002) refiere que un enfoque en la escritura o producción de textos escritos se centra, entre otros, en aspectos tales como: El descubrimiento del aprendiente y de la voz de éste como autor; el proceso de escritura entendido como un proceso regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial; la retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la preescritura y borradores múltiples.

2.3.2.1 El enfoque cognitivo.

Emig (1983), describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo. Esta investigadora legitima -a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta- el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito.

Dado que la producción de textos escritos es un proceso complejo, es necesario proporcionar un modelo que permita dar cuenta de los datos recogidos y explicar los hallazgos acumulados hasta ese momento. Flower y Hayes (1996), desarrollan un modelo del proceso del escribir sustentado en la producción interactiva y potencialmente simultánea; componer es una actividad guiada por metas; y las diferencias que tienen los escritores con experiencia y los que se inician en este proceso.

El modelo representa los procesos de producción de textos mediante tres componentes principales: los procesos del componer por escrito, el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor. Dentro del proceso de componer por escrito, se encuentran la planificación, la traducción y la revisión. El proceso de planificación, a su vez, contiene tres subcomponentes: la generación de ideas, la organización de la información y la formulación de metas.

Complementa el modelo la propuesta de Hayes (1996) quien señala que, a los procesos cognitivos antes señalados se debe incorporar el componente afectivo, sociocultural, y emocional. Así mismo, incluir en la memoria de trabajo elementos motivacionales y emocionales, además del conocimiento lingüístico en la memoria de largo plazo y de la reformulación de los procesos cognitivos básicos.

La memoria de trabajo es un recurso limitado que contiene memorias específicas, tales como la fonológica (la voz interior que va repitiendo), la semántica y la visoespacial. (Marinkovich, 2006)

El componente motivación/emociones abarca las predisposiciones (motivación, interés, emociones que siente el autor al escribir), las creencias o las actitudes, la formulación de objetivos y el cálculo o estimación entre costo/beneficio del método de escritura utilizado. (Marinkovich, 2006)

En cuanto a los procesos cognitivos, éstos son reorganizados y pasan a denominarse interpretación textual (correspondería en parte a la revisión del modelo original e incluye la lectura para comprender textos, para comprender la tarea y para evaluar el texto), reflexión (correspondería en parte a la planificación del modelo original y contempla la solución de problemas, la toma de decisiones o la elaboración de inferencias) y la producción textual (elaboración del producto lingüístico). (Marinkovich, 2006)

Es particularmente significativo el aporte de Hayes (1996) en la descripción del componente producción textual. En efecto, se plantea que la producción escrita se realiza por partes o episodios delimitables y que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico (aquí la vocalización y la subvocalización asumen funciones importantes en la redacción de lo que se denomina la prosa silenciosa). Además, en la producción escrita de cada parte del texto, se requiere la incorporación de datos procedentes de la memoria de largo plazo, el procesamiento de los mismos en la memoria de trabajo o la evaluación continua de cada posible forma de verbalización del contenido.

El componente memoria de largo plazo, amplía el tipo de datos que puede almacenar, incorporando los datos lingüísticos que guarda el individuo, es decir, los datos acerca de la gramática y el diccionario personal. (Marinkovich, 2006)

Bereiter, y Scardamalia, (1987) en Canadá, logran formular un modelo más importante, su teoría representa un mayor avance en la comprensión de lo que hacen los escritores cuando escriben y por qué escritores diferentes escriben de diversas maneras. Esta teoría no es sólo descriptiva, ya que puede alcanzar un mayor nivel de verificabilidad a través de la evidencia empírica.

Estos autores sobre la base de lo descrito plantean dos modelos del proceso de escritura: el modelo de decir el conocimiento y el modelo de transformar el conocimiento.

En el modelo de decir el conocimiento, presente en escritores incompetentes, la información es generada a partir de una tarea, el tópico, el género y algunos términos o ítemes léxicos de la tarea. Los identificadores de tópico o género se recuperan para luego buscar en la memoria la información relevante que permita su desarrollo. Si la información recuperada es apropiada al tópico, ésta se transforma en un escrito.

Por su parte, el modelo de transformar el conocimiento, representa el proceso al que se ve enfrentado el escritor experto, cuando intenta resolver un problema de escritura. Los problemas son resueltos conscientemente, acudiendo tanto al espacio del problema de contenido como al espacio del problema retórico. En este modelo, la tarea de escritura supone un análisis del problema y de los objetivos para su consecución.

Los dos modelos caracterizan maneras diferentes de describir los procesos y de componer por escrito. Algunos escritores alcanzan solo el estadio de decir el conocimiento; en cambio, otros escritores avanzan hacia el transformar el conocimiento, aunque este logro no significa que no puedan combinar ambos modelos para responder a las exigencias de las tareas de escritura. (Marinkovich, 2006)

2.3.2.2 Enfoque al proceso de la producción escrita

Madrigal, (2008, p. 128) sobre este enfoque establece que, si bien en la producción escrita el producto final es importante, también lo es el proceso por medio del cual se llega a ese último resultado. Sin embargo, en muchos casos, este proceso no es tomado en cuenta. Brookes y Grundy expresan que:

“A todos nosotros (y esto incluye a nuestros estudiantes) nos gustaría elaborar productos finales que sean imaginativos, seguros, personales y públicos fluidos y sin errores. Algunos maestros les piden a sus estudiantes crear una serie de productos y esperan que la repetición constante ayudada por el cuidadoso señalamiento y evaluación resultarán eventualmente en un aceptable producto no siempre dándose cuenta de cuan interesante y efectivo puede ser el proceso (1998, p. 15)”

Madrigal, (2008, p. 128) considera que, debido a esta situación, muchos de los docentes prefieren abordar la escritura con un modelo que enfatice el aspecto cognitivo que entra en juego en el acto de la escritura.

Este modelo, denominado enfoque al proceso, se centra en las distintas actividades de pensamiento superior, que realiza un autor para producir un escrito, en un período que abarca, desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto, hasta que este se da por acabado. De esta manera, el texto escrito no es visto como un producto acabado, sino como un proceso, el cual involucra tanto los elementos que proceden del exterior, por ejemplo, las circunstancias que motivan o inducen a escribir, como los elementos específicos que se dan en el interior de la mente del escritor. (Madrigal, 2008, p. 129)

El modelo más divulgado es el de Flower y Hayes (1980 y 1981), el cual concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos. Identifica también tres procesos básicos: la planificación, la redacción y la revisión, que a su vez dan origen a otros subprocesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias, entre otros. (Madrigal, 2008, p. 129)

Según Brookes y Grundy (1998), el modelo del enfoque al proceso brinda importantísimos aportes a la enseñanza de la escritura, ya que es de gran utilidad para los profesores el poder analizar los diferentes elementos implicados en los fragmentos escritos por sus estudiantes, pues esto ayudaría a que los aprendices se volvieran conscientes de estos elementos y usarían este conocimiento positivamente a la hora de realizar sus composiciones. Para estos autores, el proceso de escritura se da: “Uniendo uno por uno los elementos que determinan lo que escribimos” (1998, p. 7).

El énfasis en el proceso se enfoca en los pasos intermedios y en las estrategias que deben utilizarse durante todo el proceso de la redacción de un escrito; de esta manera, se desarrollan y evalúan tres etapas fundamentales: la preescritura, el borrador y la revisión. (Madrigal, 2008, p. 129)

La primera fase, la preescritura, involucra la búsqueda de temas; se trata de encontrar ideas sobre lo que se va a escribir, cómo van a interactuar y cómo se desarrollan y se organizan. La segunda fase es el borrador. En este estadio se obtienen las ideas ya formadas y se escriben de manera preliminar; es decir, en borrador. La última fase es la de revisión, la cual involucra diferentes actividades para evaluar lo que ha sido escrito; sin embargo, es importante tomar en cuenta que esta fase puede ocurrir en cualquier tiempo durante el proceso de composición y no solo como etapa final. (Madrigal, 2008, p. 129)

En este enfoque, el rol de los aprendices y el de los profesores es muy particular, ya que el énfasis se pone en el alumno y no en el texto escrito. Es decir, se enseña al estudiante a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de las oraciones, a revisar el escrito. (Madrigal, 2008, p. 129)

El papel del profesor es igualmente redefinido y negociado. Más que intentar obligar a los aprendices a asegurarse de producir una escritura correcta, los maestros actúan como facilitadores, organizando experiencias de escritura que le permitan al aprendiz desarrollar estrategias de composición efectivas. (Madrigal, 2008, p. 129)

El profesor orienta y asesora el trabajo del alumno por medio de la observación y de la discusión para identificar las técnicas adecuadas para cada uno, de manera que pueda integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar. Para el profesor es muy importante el análisis individual de las necesidades de cada estudiante, por lo tanto, no propone modelos a seguir, sino que es fundamentalmente un guía, el cual facilita los elementos básicos para que los estudiantes encuentren sus propias estrategias que le ayuden en el proceso de escritura. (Madrigal, 2008, p. 129 - 130)

Desde esta perspectiva, Brookes y Grundy (1998, p. 8), dice: “El rol del profesor es ayudar al estudiante a desarrollar estrategias viables para poder empezar (encontrando temas, generando ideas e información,

enfocando y planeando estructuras y procedimientos), para esbozar (motivando múltiples borradores), para revisar (agregando, eliminado, modificando, arreglando ideas) y para editar (atendiendo el vocabulario, la estructura de la frase gramatical y la mecánica)". (Madrigal, 2008, p. 130)

Por su parte, Richards (1990, p. 114), "un exitoso profesor de escritura no es aquel que ha desarrollado un "método" de enseñanza, sino aquel que crea un ambiente efectivo para el aprendizaje, en donde los escritores principiantes se sientan cómodos y puedan explorar la naturaleza de la escritura, al descubrir sus propias fortalezas y debilidades como escritores. Y es a través de todo el proceso que los roles, tanto de los profesores como de los aprendices y de los patrones de interacción entre ellos, deberán ser negociados constantemente". (Madrigal, 2008, p. 130)

2.3.2.3 Enfoque sociocultural

La escritura es un producto sociocultural, en base a los planteamientos de Vygotsky (1979, p. 75), "es un sistema de signos construido a partir del lenguaje oral". Además, hoy se sabe que no es una simple transcripción de este sino un sistema simbólico por derecho propio, que permite el acceso a nuevas formas de comunicación y de adquisición de conocimientos, pues, es un instrumento esencial para la formación de los estudiantes. (Pérez, 2015, p. 82 - 83)

La teoría de Vygotsky le otorga un valor significativo al lenguaje escrito tanto en el desarrollo cultural que se produce en los sujetos, como en los cambios que tienen lugar en los procesos de desarrollo intelectual de éstos. Respecto a lo primero, basta tan sólo recordar una breve cita suya suficientemente ilustrativa: únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los estudiantes, y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo

aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita" (Vygotsky, 1979, p. 175).

Vygotsky nos da una perspectiva del lenguaje escrito como algo no reductible a variables de conocimiento individual sino concebido como una construcción social y en su obra Pensamiento y Lenguaje (1977) nos hace un claro planteamiento de su idea sobre el lenguaje escrito. En esta obra desarrolló su teoría "histórico-cultural" de las funciones psicológicas superiores y deja entrever una concepción funcional de la lengua de donde se deriva la importancia concedida al discurso como herramienta comunicativa donde convergen y se cumplen las diferentes funciones del lenguaje, la importancia concedida a las tipologías textuales con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas y la importancia concedida a las convenciones socio-culturales: fonológicas, morfosintácticas y de discurso.

Respecto a la importancia que tiene el lenguaje escrito en los procesos intelectuales resaltamos la cita siguiente: "El lenguaje escrito es una función verbal muy particular. Es el álgebra del lenguaje. Permite al estudiante acceder al plano abstracto más elevado del lenguaje, reorganizando el sistema psíquico anterior al lenguaje hablado" (Vygotsky, 1985, p. 260).

De igual forma, "desde un enfoque sociocultural la escritura es una herencia que el individuo adquiere en sociedad a través de la interacción con miembros de su comunidad lingüística, además de poseer un valor epistémico que confiere a los sujetos la posibilidad de crecer como persona mediante las actividades de interacción e intercambio en los diferentes espacios donde hace vida, vale decir, en el hogar, con los amigos, en la escuela, entre otros". (Pérez, 2015, p. 82 - 83)

"La lengua escrita es una construcción sociocultural, cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, por sus pautas de comunicación y por el uso que hacen de la lengua escrita en sus actividades de la vida cotidiana por eso, componer un texto es mucho

más que dominar determinados aspectos formales del lenguaje: significa, entre otros, aprender los usos de la lengua vigentes en las comunidades discursivas en las que se interactúa". (Pérez, 2015, p. 83)

Es en ese sentido, siguiendo a Street (1984), que podemos hablar de la existencia de múltiples literacidades (manifestaciones de la diversidad cultural), cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas, según sea la comunidad. Es esta una concepción clave en este planteamiento: no hay una manera esencial, única o exclusiva de escribir o leer, sino que cada cultura o grupo social desarrolla maneras específicas de concebir la literacidad y, por lo tanto, de usar el texto escrito, dependiendo, fundamentalmente, de los parámetros de la situación de comunicación.

Todo lo anterior significa que para entender cómo funciona la escritura, no basta con observarla en sí misma. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales donde se desarrollan las diversas formas de escritura: qué se hace con los textos, qué función tienen, cuándo se usan, para qué, de qué modo, etc., en una comunidad de habla determinada. (Atienza, 2012, p. 77)

Quiere decir que, este enfoque aboga por un análisis etnográfico. Una mirada etnográfica a los usos escritos (prácticas letradas) de una comunidad ayuda a asumir la diversidad de prácticas letradas existentes y, por ende, la pluralidad de literacidades, así como la visibilidad, el grado de legitimación, de consideración o de aceptación de tales textos. De este modo, desde un acercamiento etnográfico a los usos escritos en las sociedades, es posible hacer una distinción entre prácticas letradas vernáculas (las creadas de modo libre, sin pautas, propias de ámbitos privados, aprendidas informalmente, como listas de compra, recetas de cocina, diario íntimo, diario de viaje, postales, cartas, chat, blog, webs) y prácticas letradas dominantes (reguladas por instituciones, de carácter público, aprendidas formalmente, como un examen, una notificación policial, una web institucional, etc.) (Cassany, 2008).

Por tanto, la escritura desde el enfoque sociocultural se percibe como forma y producto social, esto implica que la escritura se estudia desde su relación con el contexto. Asimismo, para Cassany (2006), la literacidad implica también hallar los implícitos del texto, la ideología que solo se lee entre líneas. Estas nuevas formas de visión frente a la escritura comprenden un enfoque sociocultural, el cual requiere tanto del enfoque lingüístico como del psicolingüístico para comprender el acto de escribir como una práctica cultural, con ello se reconoce la historia, la tradición, los hábitos y las prácticas comunicativas particulares de cada comunidad.

Las prácticas de la producción escrita en contextos escolares coadyuvan en la formación de conocimientos con respecto a la realidad natural, social y cultural, así como también brindan la posibilidad que el estudiante cree y proponga nuevos sentidos sobre esa realidad. (Pérez, 2015, p. 83)

De ahí, que el texto y la actividad escritural implicada en su producción, son elementos para desarrollar el pensamiento, materiales que permiten resignificar creencias, opiniones y experiencias individuales a través de ideas, conocimientos que se comparten con potenciales lectores, quienes también transforman sus opiniones y conceptos del mundo al entrar en contacto con los contenidos escritos. (Pérez, 2015, p. 83)

2.3.2.4 El enfoque social.

En el aspecto social el proceso de producción de textos emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de comunidades discursivas. En este enfoque, Cooper (1986), Miller (1984) y Reither (1985) argumentaron que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica. Cooper, reconoce que la escritura se produce, se lee e interpreta en contextos sociales y agrega “la escritura es una actividad social, dependiente de estructuras sociales…” (1986, p. 336)

Los escritores, mucho más que los oradores, representan papeles que son definidos por las estructuras sociales y al escribir según las convenciones y expectativas socialmente reconocidas se adaptan a una situación, hasta tal punto que se podría decir que su escritura es ecológica. Por ello, un modelo ecológico del aprendizaje de la escritura describiría cómo un escritor está enfrentado a una variedad de sistemas sociales. (Marinkovich, 2006)

Por otra parte, el contexto social en el ámbito de la escritura es aquella que ofrecen las comunidades discursivas (Bazerman, 1988; Swales, 1993). Las comunidades discursivas incluyen escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural. La idea que le subyace es que los estudiantes necesitan iniciarse en el discurso de la comunidad académica discursiva a la que quieren insertarse. La comunidad discursiva es la comunidad de especialistas que discuten y escriben acerca de ideas e información relevante para sus intereses profesionales. (Marinkovich, 2006)

Asimismo, en el marco de una orientación social del aprendizaje de la producción de textos escritos, emerge una postura alternativa que propicia la alianza entre la forma lingüística y el proceso cognitivo, asumida por un enfoque funcional del desarrollo de la escritura. A través de las funciones del lenguaje en uso, el objetivo es dar cuenta de las influencias cognitivas y sociales en la escritura.

En este enfoque, el lenguaje es inseparable del contenido y del contexto y es el medio a través del cual el significado se realiza. Los que aprenden a escribir, necesitan comprender cómo la forma lingüística y la estructura genérica del texto proporcionan recursos para la presentación de la información y la interacción con otros individuos.

En conclusión, Halliday y Hasan (1989) argumenta que la escritura en situaciones escolares debe poner el acento en la conexión entre uso del lenguaje y propósito social de los textos. En otras palabras, saber usar la escritura para comprender el mundo y esto puede realizarse a través de la

noción de escritura factual y de género. En este sentido, una teoría que descuide alguno de estos componentes -cognición, contexto social o discurso- será inadecuada; el modelo que se propone incorpora la cultura.

2.3.3 Enfoque comunicativo textual

Este enfoque recoge “la voluntad explícita de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional, por considerarlo insuficiente para entender los fenómenos comunicativos. Asimismo, aborda los aspectos pragmáticos, que ligan los usos del lenguaje y los procesos cognitivos de su adquisición y desarrollo a sus contextos de producción y recepción, es decir, las situaciones en las que se habla, escribe, escucha o lee” (Lomas, 1993)

En el campo de la educación. “La escuela, hasta bien entrada la década de 1980, siguió cultivando la tendencia gramaticalista, que colocaba la gramática y la normativa como los saberes por excelencia de la lengua. De ahí la necesidad de plantear una didáctica que armonice las expectativas de una sociedad en continuo y acelerado cambio, como los desarrollos disciplinares que abordan el estudio de la lengua” (Ministerio de Educación, 2009)

En esa línea, “el enfoque comunicativo textual pretende, desde sus múltiples vertientes, responder a esas necesidades. Este enfoque se correlaciona con los propósitos de la investigación porque entre sus postulados contiene el desarrollo de las competencias Y capacidades de comunicación; por tanto, garantiza teóricamente la implementación del objeto de estudio expresado en los procesos de aprendizaje enseñanza de la competencia de producción de textos escritos” (Ministerio de Educación, 2009)

Para Martín (2008), “la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”

Critica la educación tradicional expresada en el aprendizaje de letras y sílabas, es decir en la decodificación, y “pone énfasis en la construcción del sentido cuando se habla, lee, escribe, y expresa ideas completas desde el inicio del proceso de adquisición de la lengua escrita; además, relaciona el lenguaje oral y escrito con el desarrollo del pensamiento. Esto último, facilita al estudiante, aprender a expresarse en forma oral y hacer uso de lenguajes y códigos para desarrollar la comprensión, la comunicación, la creatividad y la lógica” (Ministerio de Educación, 2005)

Asimismo, “busca que los estudiantes aprendan a expresarse con libertad y creatividad, que lean y escriban textos disfrutando de lo que hacen, valorando los beneficios de poder comunicarse con los demás, entendiendo lo que otros les quieren comunicar y dejándose entender ellos mismos. En síntesis, trata de poner en el centro la comprensión y el sentido desde el principio” (Ministerio de Educación, 2005)

Por su parte, Bérard (1995) explica que “este enfoque tiene como propósito fundamental el desarrollo de la comunicación escrita y oral, potenciando sus capacidades comunicativas y teniendo en cuenta los intereses del alumno. Parte de que los alumnos son los responsables de su aprendizaje y tienen la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación y de aprendizaje; asimismo, deduce que en este enfoque los docentes deben promover y facilitar la sociabilidad, creando un clima de enseñanza/aprendizaje que posibilite la motivación y la comunicación entre los actores educativos” (Bérard,1995).

Según el Ministerio de Educación (2009), este enfoque plantea dos posiciones respecto de la enseñanza de la lengua:

2.3.3.1 La posición comunicativa

Plantea “sustituir el foco tradicional de la enseñanza de la lengua, que estaba basado en los siguientes aspectos: Análisis gramatical de la oración y sus componentes, aislado de su contexto de producción; y entrenamiento en la normativa, apoyado en la noción de “corrección” del idioma” (Ministerio de Educación, 2009)

En cambio, “se propone una didáctica basada en: la reflexión y análisis acerca de oraciones, textos, diálogos y otras unidades lingüísticas enunciadas en situaciones comunicativas, de tal forma que dicha reflexión sea funcional para una comunicación óptima con el resto; la capacidad de manejar diversos registros (formales, informales, académicos, coloquiales), adecuándolos a las situaciones apropiadas” (Lomas, 1993)

Por consiguiente, “el enfoque comunicativo busca desarrollar en el estudiante un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida, independientemente de la lengua que hable o la variante que utilice. Estos conocimientos y destrezas configuran los diversos aspectos de la competencia comunicativa: lingüística, discursiva, estratégica” (Lomas, 1993)

2.3.3.2 La posición textual

El enfoque “es textual porque considera al texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación” (Ministerio de Educación, 2009).

En ese sentido, “es el primer producto de la actividad comunicativa: el contenido de un texto no es un conjunto de informaciones puestas una al lado de la otra. Es, sobre todo, el resultado de una interacción compleja entre el emisor y el receptor” (Bernárdez, 1982; Loureda, 2003), en la medida en que la información se organiza y reorganiza en el transcurso de la comunicación.

Además, según Beaugrande y Dressler, (1997), señalan que “el texto carece de sentido en sí mismo, sino se adquiere en el marco de la interacción entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores”

Todo texto tiene dos características esenciales: la cohesión y la coherencia.

La cohesión “es un concepto semántico que indica la manera como

una secuencia de unidades de información se relaciona semánticamente con otras, a través de elementos gramaticales o léxicos. Las proposiciones se articulan en un texto aportando información vieja e información nueva. La cohesión asegura la progresión de una en relación con la otra, de manera que responda a los propósitos tanto del emisor como del receptor" (Martínez, 2001; Beaugrande y Dressler, 1997)

La coherencia "es la manera como se organiza la información para que pueda expresar un acto de habla: hacer una invitación, una promesa, una petición. Para responder a la intención del texto, las ideas deben contribuir al desarrollo de un tema" (Martínez, 2001; Van Dijk, 1998)

"La naturaleza comunicativa del texto determina la existencia de tipos de texto. Dado que los textos responden a propósitos, la forma como éstos se han ido concretando ha sido un largo proceso histórico y cultural. En ese sentido, los tipos de texto son herencias culturales que contribuyen a organizar y comprender el discurso, de manera que cumpla con sus objetivos" (Martínez, 2001; Beaugrande y Dressler, 1997)

Tal vez la clasificación más difundida ha sido la de Werlich, quien sostiene "que las secuencias textuales están determinadas por la forma como el sujeto categoriza la realidad por medio del pensamiento" (Loureda, 2003). Según este autor, las secuencias textuales típicas son: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción.

"Las implicancias pedagógicas de la concepción comunicativa del texto son importantes, esta porque obliga a repensar las prácticas tradicionales que se caracterizaban por: Entender que un texto bien escrito es aquel que, esencialmente, no tiene faltas ortográficas; creer que basta lograr reconocer las letras o palabras en un texto para comprenderlo; y colocar la literatura como el texto por antonomasia" (Martínez, 2001; Beaugrande y Dressler, 1997)

En contraste, "una didáctica que privilegie el componente textual subrayará la importancia de: Organizar las ideas de un texto, para que este

cumpla con su función comunicativa; comprender las ideas de un texto, su jerarquía y estructura; y proponer a los estudiantes distintos tipos de texto, tal como estos se presentan en la vida cotidiana" (Martínez, 2001; Beaugrande y Dressler, 1997)

Además, "evitará distorsionar el sentido comunicativo del texto real, tal como se hace cuando se presenta al estudiante fragmentos aislados o descontextualizados. Por el contrario, privilegiará el uso de textos completos y, en la medida de lo posible, respetando la forma como estos aparecen en la vida cotidiana"

Según el Ministerio de Educación (2005) los planteamientos didácticos y características del enfoque comunicativo son los siguientes:

- "La lengua se enseña y se aprende en la práctica y experiencia. El docente debe aprovechar las situaciones comunicativas propias de los estudiantes para enseñarles a expresarse, leer, y escribir" (Ministerio de Educación, 2015)

- "El texto es la unidad básica de comunicación. Producir textos completos a través de situaciones reales de comunicación" (Ministerio de Educación, 2015b)

- "Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos. Lo que producen los estudiantes deben ser significativos y atractivos" (Carney, 1992)

- "El contexto es determinante en todo acto comunicativo. Lo que produce y expresa el estudiante debe tener sentido, a través de sus palabras, interacciones, los gestos, los tonos de voz, la situación en que se produce la comunicación" (Ministerio de Educación, 2015b)

En conclusión, este enfoque es comunicativo porque permite al estudiante intercambiar ideas, opiniones, sentimientos, y experiencias con sus pares. Y, es textual, porque utiliza el lenguaje para expresarse tanto oral como escrita en sus interacciones y para comunicarse.

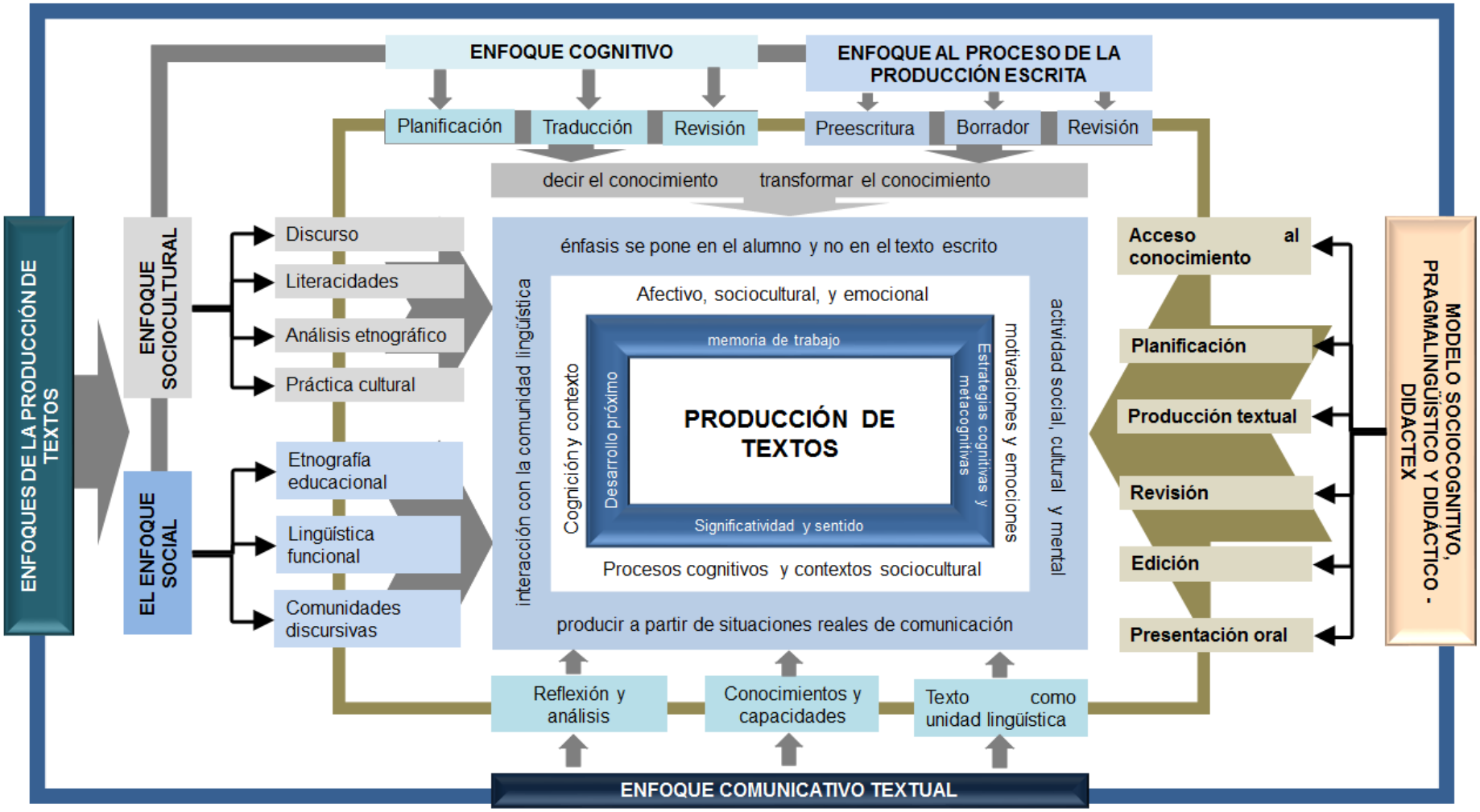
2.4 MODELO TEÓRICO DEL ESTUDIO

“El modelo es 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”. (Álvarez y Ramírez 2006, p. 30)

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. (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 30)

Seguidamente se representa gráficamente el modelo teórico que resume y sintetiza las teorías que sustentan la investigación. En el incluye la propuesta orientada a mejorar la producción de textos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

MODELO TEÓRICO DE ESTUDIO



Fuente: Velásquez, M. Y. (2018). Docente investigadora.

El Modelo Teórico del estudio expresa la consistencia teórica y científica en la cual se sustenta la producción de textos en los estudiantes del nivel secundario. Se asume diversos enfoques, así como el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico propuesto por el grupo Didactex, de los mismos se hace una interpretación de sus aportes teóricos y prácticos que favorecen contrastarlos e interrelacionarlos eclécticamente con el objeto de estudio del informe. Estos enfoques y modelos han permitido una mejor comprensión y análisis de los procesos metodológicos e interacciones contextuales de la producción de textos; seguidamente se describen cada uno de ellos según los propósitos de la investigación.

Se percibe una relación dialéctica entre el enfoque social y sociocultural, ambos se complementan, parten del análisis etnográfico y sus implicancias en la educación con el fin de fomentar del desarrollo de la producción escrita teniendo en cuenta los contextos y estructuras sociales; utilizan el discurso y la retórica como un instrumento que permite manifestar los diferentes formas de utilizar el lenguaje según sus intereses y necesidades; asimismo, la lingüística funcional, es decir, hacer uso de las funciones del lenguaje en sus diferentes contextos: (a) ideativa lenguaje como representación del mundo real o imaginado y relaciones lógicas entre unidades; (b) interpersonal lenguaje como acción interacción entre hablante y oyente; (c) textual, lenguaje como mensaje, textura que diferencia un texto de una serie arbitraria de palabras u oraciones.

De igual forma, estos enfoques, coinciden que la producción de textos debe comprender la exploración e internalización de la pluralidad de literacidades, es decir los docentes inculcar a los estudiantes asumir en su producción las manifestaciones vernaculares, así como la formales; por tanto, en estas dos propuestas el acto de escribir es concebida como una práctica cultural donde el estudiante interactúa con su realidad en forma crítica o la asume como tal; constituyendo de este modo comunidades discursivas escolares.

Sobre esto último Swales (1990) y Bathia (1993), la concepción del alumno como eje de los procesos de aprendizaje se extiende desde su interpretación individual a la de miembro de una comunidad discursiva, y como tal, se transforma en un sujeto que hace uso de una serie de géneros propios para comunicarse y hacer avanzar su

aprendizaje. Las características que Swales propone como requisito para que una comunidad discursiva pueda considerarse tal son las seis siguientes: 1) Una comunidad discursiva está orientada al logro de unos objetivos públicos ampliamente consensuados. 2) Tiene determinados mecanismos de comunicación entre sus miembros. 3) Utiliza esos mecanismos de participación prioritariamente para proporcionar información y retroalimentación. 4) Utiliza, de hecho, es poseedora de uno o más géneros para el logro comunicativo de sus fines. 5) Junto a los géneros que le son propios, dispone de una terminología específica. 6) Está compuesta por un determinado número de miembros que poseen los conocimientos relevantes y la experiencia discursiva necesaria.

En conclusión, para estos enfoques la competencia de la producción escrita se adquiere a través de la interacción con la comunidad lingüística. En este proceso se activan los procesos cognitivos y se tiene en cuenta las influencias del contexto social y cultural, además, según Vygotsky el rol de los docentes se enmarca en el desarrollo próximos del proceso docente educativo.

En esta misma línea de análisis, también los enfoques cognitivos y de procesos de la producción escrita se complementan en sus planteamientos, encontramos procedimientos metodológicos afines que guardan cierta aproximación conceptual entre ellos: Planificación – Preescritura; Traducción – Borrador y en uno y otro Revisión; entre sus características es la recursividad e interdependencia entre estos procesos; este enfoque incorpora dos modelos de proceso de escritura el decir el conocimiento y transformar el conocimiento y su aplicabilidad está en función de la experticia de los estudiantes en su producción escrita. Entre sus aportes, se puede agregar que ponen énfasis en el protagonismo del estudiante, plantea que los docentes promuevan espacios afectivos para el aprendizaje; estimular la memoria de trabajo, fortalecer la dimensión emocional y articular el contexto sociocultural en el desarrollo de la producción escrita.

Por su parte, el Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico del grupo Didactex, sobre la base de los enfoques antes descritos propone seis procesos metodológicos como son: el acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición, y presentación oral. Este modelo se caracteriza por ser más

integral y complejo establece que en la producción de textos intervienen e interactúan aspectos culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (visomotores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales; igualmente, sugiere a los docentes promover acciones que contribuyen en la motivación y autorregulación de las emociones de los estudiantes y ofrecer en el desarrollo de esta competencia la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas a fin de asegurar el desarrollo de su pensamiento por ende una producción escrita eficiente.

Y con respecto al enfoque comunicativo, la intención es promover la reflexión y análisis de la funcionalidad de diversas unidades lingüísticas; desarrollar en los estudiantes conocimientos y capacidades para utilizar el lenguaje en escenarios en el cual se desenvuelva. Asume el texto como unidad lingüística y producir textos a partir de situaciones reales de comunicación; para tal propósito el estudiante al igual que en los anteriores enfoques pone en práctica procesos cognitivos y los relaciona con el contexto sociocultural, otorgando de esta forma significatividad y sentido a su producción.

En conclusión, la producción de textos es un proceso cognitivo, metacognitivo, social, cultural, que necesita de la motivación, el manejo de emociones, estrategias y de la mediación del docente para que los estudiantes puedan construir sus textos escritos.

CAPÍTULO III.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROPUESTA

El capítulo presenta el análisis e interpretación de los resultados por dimensiones (Planificación, textualización y revisión) así como la síntesis estadística global de la producción de textos. Asimismo, contiene la información procesada del instrumento organizada en tablas y figuras de frecuencias porcentuales, también muestra la discusión de los resultados expresada en la explicación del objeto de estudio en base a la sistematización de diferentes propuesta y experiencias teóricas, determinando y concluyendo situaciones y aspectos que están alterando el desarrollo de la producción de textos, al mismo tiempo se ponen de manifiesto razones que coinciden con la necesidad de diseñar un modelo teórico etnolingüístico cuya intención es transformar la problemática encontrada.

En este mismo capítulo, se desarrolla la propuesta expresada en un modelo teórico etnolingüístico cuyo propósito es relacionar la producción escrita con los contextos culturales que forman parte de la realidad del estudiante. Finaliza con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

3.1 Resultados diagnósticos del nivel del nivel de producción de textos en el área de comunicación.

Tabla 1

Nivel producción de textos en la dimensión: Planificación

Nivel	Frecuencia f	Porcentaje %
Satisfactorio	9	40.9
En proceso	13	59.1
En inicio	0	0
Total	22	100

Nota: Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

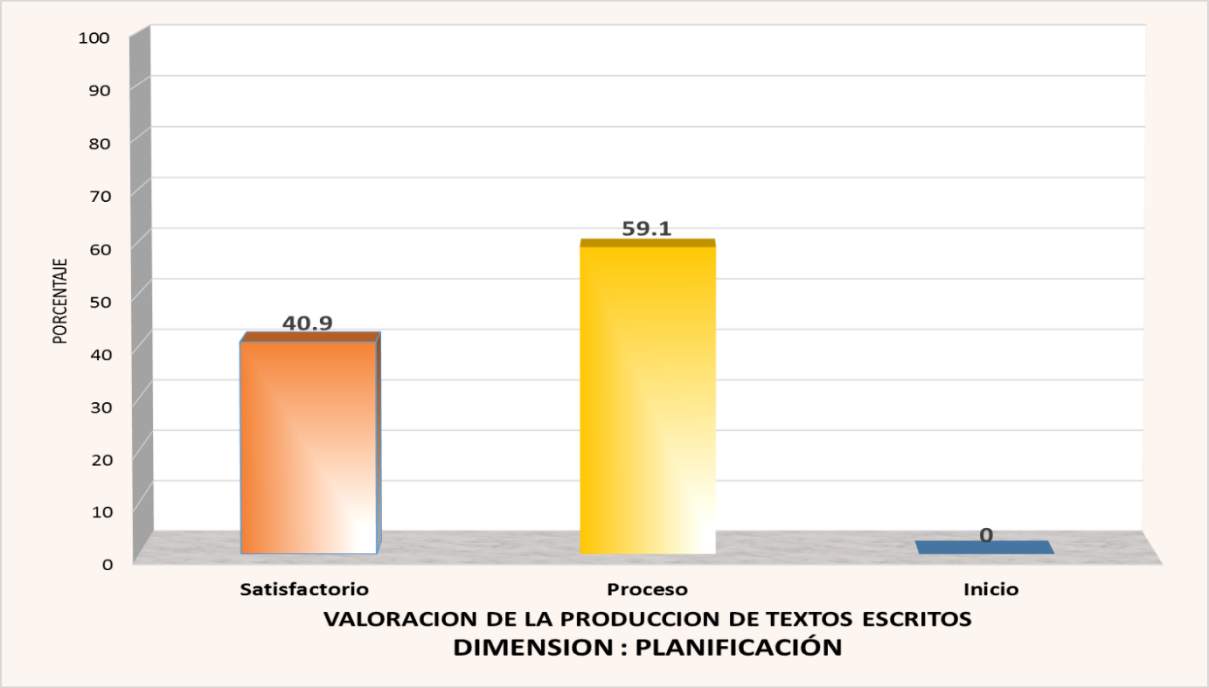


Figura 1: Planificación.

Se percibe en la tabla y figura 1 que, el nivel de la producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria, en su dimensión: Planificación; de acuerdo a los resultados del Test de evaluación comprenden los niveles Satisfactorio, 40,9%, Proceso, 59,1%; y ninguno se ubica en el nivel Inicio. Esta afirmación se manifiesta en las dificultades para proponer un tema en relación a un conocimiento preestablecido; ordenar hechos e ideas relacionándolas entre sí con la intención de escribir un texto; identificar el destinatario del texto; determinar el propósito del texto; así como reconocer la estructura del texto a utilizar.

Por lo general los estudiantes no consideran su propósito o razones para escribir, no se plantean el sentido de lo que se quiere comunicar, es decir el para qué se va a escribir, como el querer contar algo a alguien o informar un suceso acontecido. Puede haber muchas razones para escribir, pero no suelen tener claros los motivos para dicha acción, ni tampoco toman en cuenta su destinatario, ni el tema, ni la estructura del texto que se pretende escribir. (Maye, 1999)

También se produce el problema de quedarse con la mente en blanco al momento de expresar sus ideas por escrito. Mayer (1999) afirma que "Un descubrimiento fundamental de la investigación sobre planificación es que los alumnos a menudo fracasan en la realización global de la planificación; es decir fracasan en la creación de ideas, en la evaluación de si esas ideas son relevantes para el objetivo de la escritura y en la organización de ideas relevantes antes de la escritura" (p. 119). Determinar el contenido o tema a considerar en el texto está en función de la necesidad comunicativa, el propósito y el destinario elegido, así el destinatario, tipo de texto, propósito y tema está presente en todos los niveles de educación como primaria y secundaria. Mayer (1999, p. 119) considera que si los alumnos saben el tema sobre el que van a escribir, eso es crucial para la calidad del tema. En resumen, necesitan escribir sobre un tema que ya conocen o que han investigado.

Practicar para establecer objetivos significa ser capaz de escribir para una audiencia específica y con un propósito específico, aprender a organizar las ideas en una estructura coherente, es decir, ser capaz de crear y analizar un borrador previo. Desde esta perspectiva, los maestros deben dar la debida importancia a esta parte del proceso permitiendo que los estudiantes trabajen sus borradores, deben ocupar un espacio importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así los textos deben ser leídos y revisados permitiendo al alumno hacer correcciones.

Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1982) coinciden al señalar que la escritura consiste en trasladar las ideas al papel; sin embargo, antes que ocurra tiene lugar la planificación, en la que los estudiantes se forman una representación interna del conocimiento. A su vez, la planificación comprende otros subprocesos: la generación de ideas, que incluye la recuperación de la información relevante; la organización de las ideas generadas, donde el empleo de estrategias de diferente

orden cobra especial importancia; un tercer subproceso es el establecimiento de objetivos, planteados por quien escribe y guían todo el proceso de composición escrita. (Pérez y González 1997).

La planificación es la "etapa que corresponde a la generación y selección de ideas" (Quispe, 2004); de igual forma, Cassany, señala que esta etapa: "[…] el estudiante hace una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que quiere escribir y de cómo la va a realizar o proceder" (2003, p. 265). "El escritor asume los objetivos que pretende conseguir; genera las ideas, recupera y organiza los datos de la memoria de largo plazo relevantes para la tarea. Dicho de otra manera: la planificación del texto se entiende como una estrategia para conseguir acciones propuestas para una meta" (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 33).

También, sobre este proceso Serrano (2008) establece que "La planificación del texto significa pensar y reflexionar antes de escribir, es decir; decidir qué decir y cómo decirlo, según el propósito comunicativo. Comprende la definición de objetivos y el establecimiento del plan que guiará la producción" (p. 156). Sobre este planteamiento es necesario que los docentes estimulen y motiven a los estudiantes a pensar lo que quieren expresar en sus escritos, determinar sus propósitos y determinar cómo lo realizarán sin perder de vista el objetivo de las ideas, asimismo, configurar un esbozo o esquema estructural del texto a producir.

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" (Álvarez y Ramírez, 2006); donde "los estudiantes planifican constantemente, prescriben, reescriben a medida que van 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". (Quispe, 2004)

Por su parte, Arciniegas y López concluyen que: […] La planificación corresponde a la representación inicial que el escritor se hace del conocimiento necesario para su escritura, en términos tanto retóricos como de contenido, y está constituida por subprocesos como definición de objetivos, generación de ideas y organización preliminar de los elementos de información. (2012, p. 13,14)

El MINEDU (2015) en las Rutas de Aprendizaje considera “la planificación de producción de diversos tipos de textos escritos como una capacidad que consiste en anticipar la forma y el contenido que tendrá el texto a ser redactado. Aunque muchas de las decisiones se toman antes del momento de empezar redactar, la capacidad de planificación se pone en juego durante todo el proceso. En estos procesos se avanza y se vuelve sobre lo trabajado de manera continua para revisar, complementar y corregir; para reescribir”. (Quispe, 2017, p. 8)

Tabla 2
Nivel producción de textos en la dimensión: Textualización

Nivel	Frecuencia f	Porcentaje %
Satisfactorio	5	22.7
En proceso	17	77.3
En inicio	0	0
Total	22	100

Nota: Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

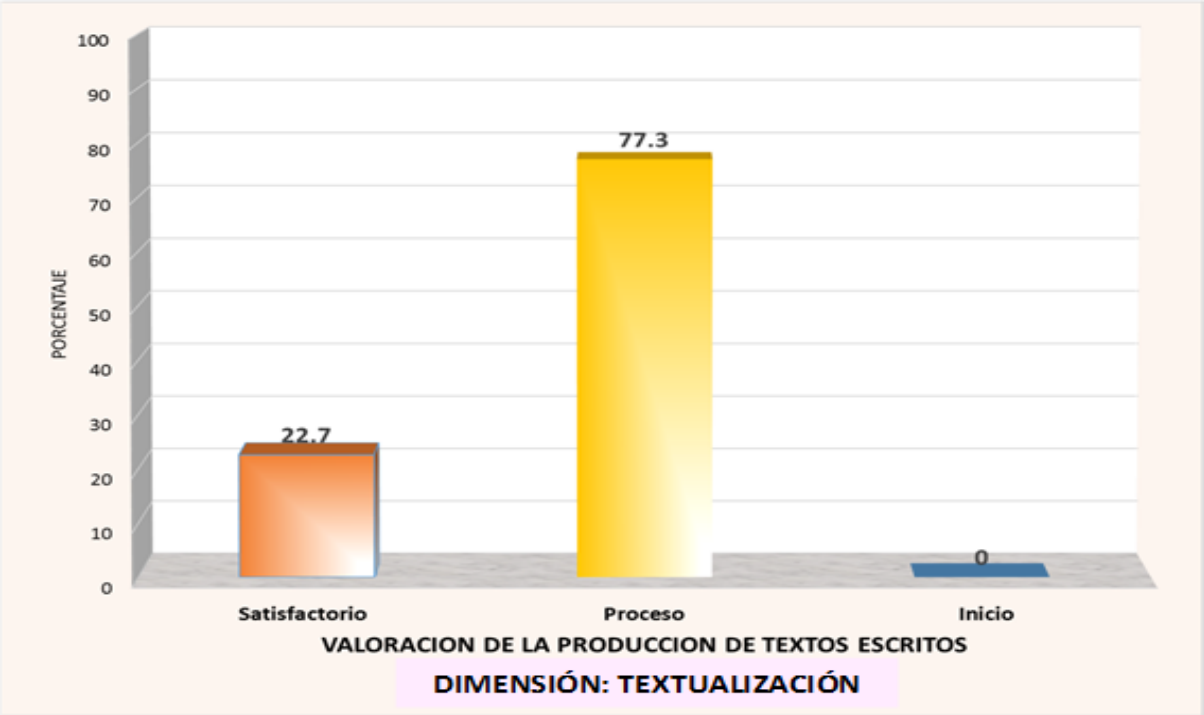


Figura 2: Textualización.

Se percibe en la tabla y figura 2 que, el nivel de la producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria, en su dimensión: Textualización; en base a los resultados del Test de evaluación se encuentra entre los niveles Satisfactorio, 27,7%, Proceso, 77,3%; y ninguno se ubica en el nivel Inicio. Por tanto, se deduce que existen limitaciones para determinar el título y redactar en forma coherente su texto; ubicar el tiempo y contexto donde se desarrolla el texto; describir personajes, objetos que van a intervenir en el texto; utiliza signos de puntuación y reglas ortográficas; escribir con letra legible y clara el texto; organizar su texto utilizando conectores lógicos y cronológicos; de igual modo, ajustar el contenido y la

forma de su producción escrita tomando en cuenta la función social de su texto y el contenido en el que se enmarca.

Para Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1982) la textualización “es el que entraña mayor dificultad para los estudiantes. Algunas optan por generar generar contenidos en exceso, otros en cambio tienen limitaciones que se relacionan con el desconocimiento del tema sobre el que han de redactar. Pero, en realidad, los problemas sobrevienen porque los subprocesos anteriores no se han puesto en marcha, no se les ha entrenado en ellos. En efecto, es necesario rescatar de la memoria la información necesaria sobre el tema que se escribirá y organizarlos, trazar un plan de escritura –disposición- Para ello son importantes, al menos, tres clases de conocimientos: el tema sobre el que se escribe, los posibles lectores, y la estructura del texto”.

En esta etapa y/o dimensión, según Hayes (1996), “el escritor reconsidera las pistas detectadas en la etapa anterior, recupera el contenido semántico almacenado en la memoria de largo plazo, 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” (Álvarez y Ramírez, 2006)

Asimismo, es “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), y lingüística oracional (orden de las palabras o grupos de palabras, relaciones sintácticas, manejo de oraciones complejas)” (Álvarez y Ramírez, 2006)

Cassany (2003) sobre esta etapa indica que, “la textualización se encarga de transformar el esquema semántico preliminar, la representación jerárquica de ideas, los objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respeta las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. […]. En este proceso se busca la manera más clara y concisa de formular con palabras todo lo que se ha planificado. Por un lado, tenemos la necesidad

de exponer los hechos y los datos relevantes, dejando clara nuestra postura, los argumentos que la sostienen y la solicitud concreta que efectuamos". (2003, p. 266)

Al respecto, Camacho, (2017, p. 29 y 30), dice, "textualizar es convertir en producto tangible lo que se había planificado en un primer momento en la mente del estudiante, sobre lo que quiere escribir y cómo lo va a escribir siguiendo reglas de producción de textos en forma coherente y cohesionada". En esta misma línea de análisis, Aquino (2012) confirma: que textualizar es "poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad, o lo que es lo mismo: "poner por escrito lo que se piensa" (p. 71).

Caldera (2003) complementa al manifestar que: […] "concebimos la escritura como un acto de expresión del pensamiento que constituye no solamente un instrumento de comunicación, sino fundamentalmente una herramienta que nos permite reflexionar sobre el propio pensamiento, reorganizar y producir conocimientos" (p. 99). De igual forma, Arciniegas y López (2012) proponen: "En la traducción o redacción propiamente dicha, el escritor plasma sus ideas en lenguaje escrito, atendiendo a las exigencias tanto cognitivas como lingüísticas y retóricas propias de la composición escrita, para responder a una situación de comunicación específica" (p. 14).

Sánchez y Borzone (2010) señalaron: que "la textualización tiene un papel importante, puesto que organiza la información de manera lineal de acuerdo a las restricciones contextuales y al plan del texto" (p. 43). Es decir, "textualizar es materializar en un escrito las ideas que se tiene de modo que éstas tengan relación una con otras de manera que conformen una unidad siguiendo la planificación hecha previamente". (Camacho, 2017, p. 30)

Análogamente, el MINEDU (2015), en su propuesta curricular Rutas de Aprendizaje "asume como proceso de textualización en producir el discurso de acuerdo con lo planificado. Esto implica la elaboración del borrador, la primera expresión de las ideas. El proceso de redactar trata de transformar lo que se ha planteado en un esquema que recoge el plan de escritura en una representación jerárquica de ideas, en un discurso verbal lineal e inteligible que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socioculturales establecidas". (Quispe, 2017, p. 8)

Tabla 3
Nivel producción de textos en la dimensión: Revisión

Nivel	Frecuencia f	Porcentaje %
Satisfactorio	4	18.2
En proceso	18	81.8
En inicio	0	0
Total	22	100

Nota: Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

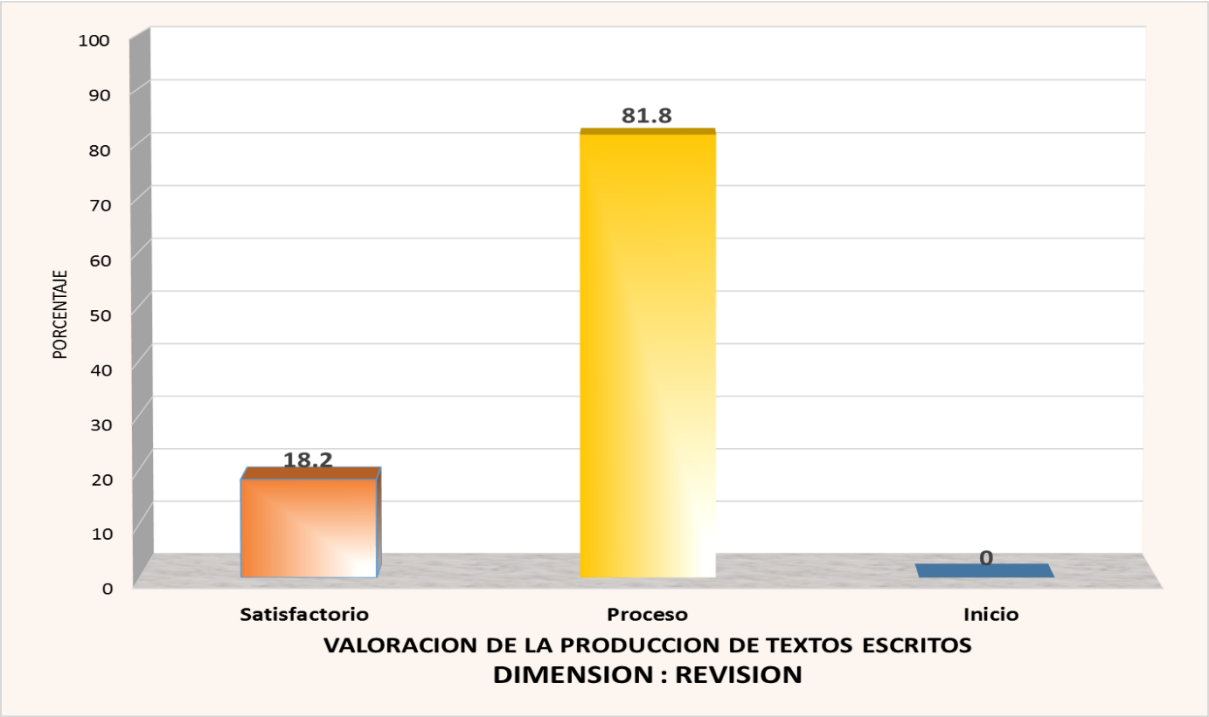


Figura 3: Revisión.

Se percibe en la tabla y figura 3 que, el nivel de la producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria, en su dimensión: Revisión, según los resultados del Test de evaluación se ubican entre los niveles Satisfactorio, 18,2%, Proceso, 81,8%; y ninguno se ubica en el nivel Inicio. Estos resultados expresan escasa capacidad para revisar la coherencia y cohesión de la estructura del escrito; examinar la correcta escritura y ortografía de sus textos; reescribir el texto, en función a las modificaciones; y reflexionar sobre la producción de su texto.

La producción del texto considera además de los subprocesos anteriores, la revisión. Por tanto, construir un texto, exige a quien escribe no sólo poner palabras y frases

sobre el papel, sino ocuparse de que el resultado posea textura, esto es, observe las propiedades, en especial la coherencia del escrito, y las exigencias gramaticales, sobre todo la sintaxis. Flower y Hayes, (1981), Gould (1980), Glassner (1980) han puesto de manifiesto la necesidad de automatizar las exigencias gramaticales y ortográficas para facilitar la producción; sin las cuales se puede afectar considerablemente a la escritura

Hayes (1996) en esta etapa resalta la “la lectura para revisar. Por tanto, en este proceso 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”.

De igual forma, “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 memoria de largo plazo. El estudiante 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” (Hayes, 1996)

Además, la revisión esta “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” (Hayes, 1996); “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” (Hayes, 1996)

A su vez, Álvarez y Ramírez (2006) agregan que, “la tarea de revisión se entiende como una posibilidad de construcción lectora en la que se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual” (p. 34). En el proceso de revisión se

lleva a cabo también la comprensión lectora porque consiste en leer y releer lo escrito para de esta manera notar los posibles errores u omisiones que hemos podido tener a lo largo de nuestro trabajo y así no perder el sentido o el propósito trazado con antelación. (Camacho, 2017, p. 33)

Por su parte, Serrano (2008) considera la revisión como una “estrategia de evaluación que regula el aprendizaje, donde el docente junto al estudiante realiza un análisis y reflexión de los procesos previos para mejorar los textos producidos, con el propósito de centrar la atención en algunos aspectos relevantes del texto” (p. 159). “En este proceso de la producción el agente más importante es el alumno que debe ser el protagonista directo del trabajo de corregir el escrito y de esta manera evitar posibles modificaciones que cambien el punto de vista del autor-el alumno”. (Camacho, 2017, p. 32)

También, Arciniegas y López (2012) señalan que, “la revisión tiene que ver con la evaluación de lo que se va escribiendo e implica una confrontación permanente con lo planificado para determinar el logro obtenido en términos retóricos y de contenido. Esta revisión se da conscientemente como resultado de una evaluación planificada en distintos momentos del proceso de composición, pero también puede ocurrir como resultado de lo que va ocurriendo durante el proceso mismo. (2012, p. 14)

Asimismo, para Niño (2014) “revisar es volver a mirar el escrito, una vez culminada su composición, para escudriñar con mente atenta y autocrítica, los diversos componentes y elementos textuales. Pero no se trata de mirar únicamente la parte formal del lenguaje para identificar errores. Es esto y mucho más. Es adentrarse tanto en el proceso recorrido como en el producto, con el propósito de evaluarlos, introducir los cambios o ajustes requeridos y dar forma a la versión final”. (2014, p. 34)

Para el MINEDU (2015) “la reflexión puede y debe realizarse mientras se pone en juego la capacidad de textualizar, es decir mientras van redactando, y también después de hacerlo. Incluso una revisión del escrito puede hacernos regresar a la planificación para ajustarla, porque se ha descubierto algo que es necesario corregir”. (Quispe, 2017, p. 9)

“La revisión es el momento en que el estudiante compara su texto con los propósitos propuestos en la planificación, lee el texto que va realizando para mejorarlo hasta que llega a su versión final. Este paso implica la evaluación y revisión del texto en relación con las metas o propósitos propuestos e incluye dos sub procesos: Lectura del texto para identificar la presencia de errores, vacíos e incoherencias. Reedición del texto y nuevas revisiones para corregir los errores o problemas detectados, lo que puede llevar cambiar el orden de los párrafos, incorporar o suprimir partes del texto”. (Quispe, 2017, p. 9)

Cortez y García (2010) añaden a lo descrito al considerar que la revisión “comienza con la primera lectura del texto por el propio autor; con ello toma conciencia a quién se dirige; reconsidera aspectos de lógica de los contenidos, la claridad de las ideas, la sintaxis y el vocabulario; verifica si las ideas están expresadas de forma verdadera, clara y coherente; elimina los errores de repeticiones innecesarias y ambigüedades. Por consiguiente, revisar es: 1. Tomar decisiones sobre cómo mejorar el escrito. 2. Mirar el escrito desde una perspectiva o punto de vista diferente. 3. Aplicar los aspectos de normativa, cohesión y coherencia, adecuación y otros”. (Quispe, 2017, p. 8)

En conclusión, Cassany (2003) señaló: “En los procesos de revisión el autor del texto compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo” (p. 267). Por consiguiente, 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.

3.1.1 Análisis del diagnóstico global de la variable de estudio

Tabla 4

Nivel producción de textos

Nivel	Frecuencia f	Porcentaje %
Satisfactorio	7	31.8
En proceso	15	68.2
En inicio	0	0
Total	38	100

Nota: Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

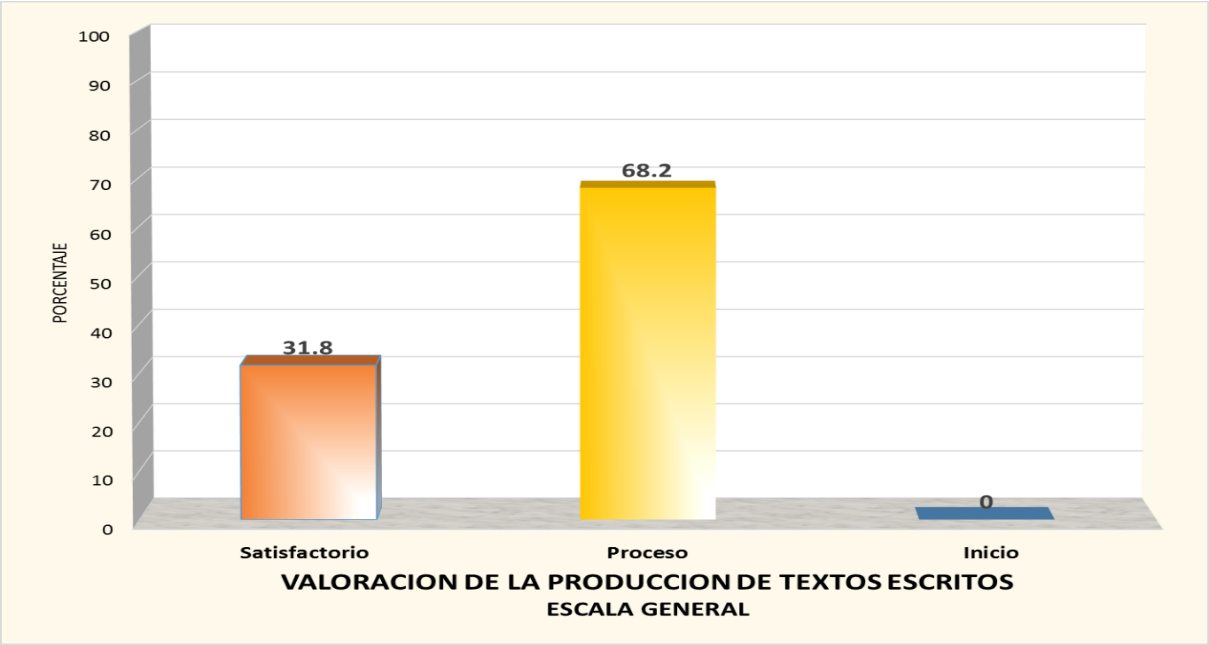


Figura 4: Producción de textos.

Del análisis global de la Tabla y Figura 4 se confirma que, el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria; de acuerdo a los resultados diagnósticos, comprende los niveles Satisfactorio, 31,8%, y Proceso, 68,2%. Esta afirmación, resalta la necesidad de potenciar y superar las diversas limitaciones que presenta esta competencia, además, sobre la base de estos resultados se consideró la configuración del Modelo teórico etnolingüístico como una propuesta pertinente y funcional que contribuirá en la praxis metodológica de los docentes del área de comunicación.

En conclusión, el informe establece que la producción de textos comprende el desarrollo de actividades intencionadas previas y posteriores a la misma. Es decir, según los autores que lo sustentan tres etapas o procesos que suceden en forma cíclica, gradual y progresiva: planificación, textualización y revisión (Flower & Hayes 1996).

La primera etapa, planificación del escrito, es la representación abstracta, pero detallada del texto que queremos escribir; el plan de escritura o plan jerarquizado de metas y submetas del producto escrito que queremos lograr. Corresponde a la formulación de objetivos, generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del escrito, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias propias de la planificación del texto (Bojacá & Pinilla, 1996).

La segunda etapa o subproceso, textualización, hace referencia a la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido. Como lo admite Cassany (1999), se centra en la elaboración de productos lingüísticos a partir de representaciones internas. 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, situación que implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso (Bojacá & Pinilla, 1996). Básicamente, durante este subproceso se consideran los procesos necesarios para “linealizar” el texto.

Esta linealización se refiere a la progresión y conservación de la información a lo largo del texto: segmentación, anáforas, tiempos verbales, nexos, etc. A través de explicaciones, proposiciones, códigos visuales; decisiones en cuanto a ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, procesos semánticos, etc. En concreto, se trata de transformar los planes e ideas surgidas durante el proceso de revisión en una secuencia lineal de prosa (Bronckart 1985 citados por Cassany, 1999). Lo que implica que, como los subprocesos no se efectúan uno tras otro, a lo largo del proceso podemos revisar y mejorar la propuesta inicial.

Finalmente, la tercera etapa o el subproceso de revisión considerado como el proceso más importante de la composición y caracterizado por la relectura del texto durante su

producción o cuando ha finalizado, está orientado a mejorar el producto desde el borrador o borradores que se han producido en el momento de la textualización. El objetivo fundamental de esas lecturas y relecturas consiste en detectar, en caso de que se presenten inconsistencias, cuál es la razón de las mismas y, elegir una posible alternativa que permita la solución del problema.

Lo anterior se lleva a cabo aplicando el modelo comparar, diagnosticar y operar o corregir (C-DO) (Scardamalia & Bereiter, 1992), actividades u operaciones que se producen durante toda la composición desde el mismo momento de la planificación. La revisión, señala Cassany (1999), es una fase que se caracteriza por la presencia de procesos cognitivos que van desde la producción textual hasta la evaluación tanto del producto como del proceso desarrollado.

“La producción de textos, es una actividad pedagógica y curricular especialmente adecuada para enseñar a pensar. Lejos de ser una mera actividad de producción del lenguaje hablado en signos gráficos, la escritura es una competencia 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.” (Lecuona y Miranda, 1999).

Huanqui, (2017, p. 2) en base a lo descrito, afirma que, “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 referente 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”. El modelo incluye los saberes culturales expresados en las tradiciones, costumbres, creencias, estilos de vida, cosmovisión y coexistencia intercultural.

3.1.2 Estadísticos de tendencia central y dispersión

Tabla 5

Parámetros estadísticos de tendencia central y dispersión de los puntajes recolectados en la valoración de la producción de textos

Parámetros estadísticos		Variable: Producción de textos			Total
		Planificación	Textualización	Revisión	Baremo general
N	Válido	22	22	22	22
	Perdidos	0	0	0	0
Media		9,5000	13,0909	7,4545	30,0455
Mediana		9,0000	13,5000	7,0000	29,5000
Moda		9,00[a]	14,00	7,00	27,00[a]
Desviación estándar		1,81921	2,22345	1,22386	4,25919
Varianza		3,310	4,944	1,498	18,141
Rango		6,00	8,00	5,00	17,00
Mínimo		6,00	8,00	6,00	21,00
Máximo		12,00	16,00	11,00	38,00
Suma		209,00	288,00	164,00	661,00
Percentiles	25	8,0000	12,0000	7,0000	27,0000
	50	9,0000	13,5000	7,0000	29,5000
	75	11,0000	14,2500	8,0000	33,0000

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Nota: Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

Los parámetros estadísticos (Tabla 5), en la dimensión **Planificación**, en base a los resultados del test de evaluación, se evidencia una media cuyo valor es 9,5000, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [06 – 10 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel En proceso; la mediana es de valor 9,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 9,00[a], y representa al valor menor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos, con respecto a la desviación estándar alcanza un valor de 1,81921, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del instrumento; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 6 y 12, por otro lado, la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 209,00, es decir, es la suma de los 22 sujetos de estudio.

Por su parte, los parámetros estadísticos, en la dimensión **Textualización**, según los resultados del test de evaluación, muestran una media cuyo valor es 13,0909, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [08 – 14 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) situándose en el nivel En proceso; la mediana es de valor 13,50

manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 14,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por su parte, la desviación estándar alcanza un valor de 2,22345, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del instrumento; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 8,00 y 16,00; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 288,00, es decir, es la suma de los 22 sujetos de estudio.

Asimismo, los parámetros estadísticos, en la dimensión **Revisión** de acuerdo a los resultados del test de evaluación, se aprecia una media cuyo valor es 7,4545, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [05 – 08 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel En proceso; la mediana es de valor 7,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 7,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; en relación a la desviación estándar obtiene un valor de 1,22386, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del instrumento; el puntaje mínimo y máximo se ubica entre 6,00 y 11,00; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 164,00, es decir, es la suma de los 22 sujetos de estudio.

Y, los parámetros estadísticos, según los resultados globales del test de evaluación, muestran una media cuyo valor es 30,0455, de acuerdo a la escala valorativa general se encuentra entre [17 – 32 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel En proceso; la mediana comprende el valor 29,50 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 27,00ª, y representa al valor menor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por otro lado, la desviación estándar obtiene un valor de 4,25919, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del test de evaluación; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 21,00 y 38,00; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 661,00, es decir, es la suma de los 22 sujetos de estudio.

En conclusión, haciendo un análisis comparativo con la escala del Ministerio de Educación (2015a), los estudiantes objeto de estudio según el Rango de Baremo de

la escala vigesimal comprende los puntajes entre 11 a 15 de nota. Por consiguiente, se puede confirmar que los estudiantes de este nivel (En proceso) muestran algunas dificultades para escribir textos adecuados a distintos tipos de situación comunicativa. Sus narraciones presentan algunos errores de coherencia, así como de cohesión, que no afectan el sentido global. Además, usan los signos de puntuación para dar claridad y sentido al texto, aunque pueden cometer entre 4 y 6 errores por cada diez líneas al usar las grafías, y entre 7 y 10 errores por cada diez líneas al aplicar las convenciones de tildación general y diacrítica.

3.2 PROPUESTA: MODELO TEÓRICO ETNOLINGÜÍSTICO PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

3.2.1 Presentación.

El Modelo teórico etnolingüístico parte del análisis y evaluación de la producción de textos que realizan los estudiantes del tercer grado de educación secundaria. Pretende dar respuesta a las dificultades que presentan los estudiantes en los procesos planificación (59,1%) textualización (77,3%) y revisión (81,8%) dichos resultados demuestran que, la mayoría se encuentra en el nivel En proceso, por consiguiente, el modelo se considera como una alternativa viable y funcional que favorecerá tanto al estudiante como a los docentes del área de comunicación en el desarrollo de la competencia referida a la producción de textos escritos.

Este modelo se caracteriza por ser flexible porque se puede ajustar a los diversos procesos de enseñanza aprendizaje de la producción escrita; es pertinente debido que se puede aplicar a situaciones comunicativas del lenguaje escrito según los contextos en el cual se desarrolla; asimismo, los conocimientos que establece es producto de la interpretación critica que se realiza a los enfoques, modelos y teorías que en la actualidad se vienen trabajando en las instituciones educativas, y que de una u otra forma es muy relativo sus implicancias en la mejora de la producción de textos en los estudiantes.

El modelo en su propuesta didáctica considera la producción textual como un proceso dinámico, interactivo, recursivo y dialectico; incluye aspectos etnolingüístico dentro de los procesos cognitivos y metacognitivos (planificación textualización y revisión) del modelo de Hayes y Flower (1980), además refuerza los procesos de enseñanza aprendizajes de competencia “escribe diversos tipos de textos en lengua materna” así como el desarrollo de las capacidades adecúa el texto a la situación comunicativa; organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada, utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente y reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito (Ministerio de educación, 2016)

En consecuencia, el aporte del modelo es complementario a los enfoques que se han descrito en el marco teórico, relaciona el lenguaje escrito con la cultura en sus múltiples literacidades e interrelaciones, acerca al estudiante a producir textos escritos a partir de sus manifestaciones inter e intraculturales, reforzando su identidad y sentido de pertenencia a su comunidad de origen o en todo caso en la que actualmente coexiste. Ofrece la oportunidad de aplicar los diferentes códigos escritos para interactuar con su realidad cultural, textualizar sus vivencias y experiencias del cual ha sido protagonista, de igual forma, indagar situaciones que caracterizan a una determinada comunidad.

La propuesta presenta en su estructura y contenido la fundamentación teórica del modelo, los objetivos que sirvieron de guía y orientación para la construcción de dicho modelo; incluye, además, la descripción de las dimensiones que son los pilares de la propuesta; la representación gráfica, la descripción metodológica, así como los procesos de evaluación que ayudaran a identificar las posibles potencialidades y limitaciones del modelo.

3.2.2 Fundamentación teórica.

3.2.2.1 Fundamentación cognitiva y pedagógica.

El modelo teórico etnolingüístico desde los modelos de producción de textos asume los diversos procesos, etapas o fases metodológicas que proponen; de igual modo, considera que el desarrollo de esta competencia abarca diferentes factores, componentes y elementos:

Del modelo de Hayes y Flower (1980) empodera las interrelaciones de los procesos psicológicos y las operaciones cognitivas y metacognitivas como la planificación, traducción y revisión, asimismo, los elementos motivaciones y emocionales; del modelo de Nystrand (1982) valora las etapas de invención, planificación y entrega del texto escrito, también incluye la importancia del desarrollo de la competencia emocional para enfrentar el escrito, la progresión temática y la etnografía para construir textos sobre la base de las expresiones y discursos culturales reales de una comunidad.

Con respecto al Modelo de Beaugrande y Dressler (1982) considera que los estudiantes en la producción de sus textos escritos, construyan redes cognitivas de las operaciones intrínsecas al texto como son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad; todos estos procesos se deben tener en cuenta las etapas fundamentales para la construcción del texto: planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical.

Por su parte, del modelo de Bereiter y Scardamalia (1982), la propuesta recoge el planteamiento de incluir procesos cognitivos y metacognitivos en las etapas de la producción escrita, además, precisa que los estudiantes pueden estar en condiciones de decir y de trasformar el conocimiento, pero eso va a depender de la constante recreación, práctica y/o experiencias que promueva el docente en sus sesiones de aprendizaje. De este modelo, es necesario resaltar la construcción de representaciones mentales lo que ayudará al estudiante en la representación de su diversidad cultural conllevando a su significatividad y determinar los propósitos de producción.

En lo referente al modelo de Candlin y Hyland (1999) se concuerda que la producción de textos es un proceso y se construye en la interacción con los demás, según los intereses y necesidad y de acuerdo al contexto sociocultural. La propuesta, adhiere en su contenido la interrelación entre los saberes previos y los saberes nuevos (actitud crítica propositiva), además articula la praxis y ña confrontación de los intereses del estudiante con el destinatario en la producción textual.

Por último, del modelo de Grabe y Kaplan (1996) la propuesta enfatiza la interdependencia entre el estudiante, la lingüística del texto, el contenido, el género y el registro; el lector, propósito, las motivaciones, la relevancia y forma como se desarrolla la producción de un texto escrito; asimismo, entre sus supuestos destaca la retórica contrastiva, en la medida que la producción que van a realizar los estudiantes está enmarcada en las preferencias culturales de la comunidad que pertenecen.

3.2.2.2 Fundamentación epistemológica

El lenguaje es una de las herramientas más sofisticadas que ha desarrollado el hombre, de ahí su relevancia en el proceso de educación formal. Al respecto, Álvarez (2010) afirma que “conforme a los postulados de Vygotsky, Halliday y Bruner, el lenguaje es una herramienta que utiliza el hombre para dar sentido al mundo que le rodea; y, en consecuencia, el dominio de la lengua es parte importante en la construcción de los saberes” (p. 36).

En la misma línea, Villalón y Mateos (2009) proponen que la producción escrita no es solo un instrumento que nos permite comunicarnos o desenvolvernos en la sociedad actual, sino que es capaz de modificar y transformar el conocimiento (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, & Garufs, 2005).

La reconstrucción del conocimiento que realizan los estudiantes en la elaboración de sus textos es un proceso personal movilizado por el contexto escolar a través de la interacción con los otros, proceso que permitiría aportar ideas, datos, recrear experiencias, idenficarse con su cultura y explicitar modos posibles de ver el mundo (Navarro y Revel, 2009); es decir, esta forma de ver los aportes que otorga el proceso de escritura considera una mirada integradora, en la cual el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos configura un proceso socializador de los individuos, pues va generando patrones culturales definidos, en los cuales se produce una apropiación cultural que implica una concepción específica y particular del lenguaje (Navarro y Revel, 2009). Vemos así que la escritura no es un proceso meramente cognitivo.

En relación con lo anterior, Marchant, Lucchini y Cuadrado (2007) consideran la existencia de una estrecha relación entre la disponibilidad léxica usada en las producciones textuales con la calidad de la lectura oral, el dominio de las habilidades de comprensión lectora, el uso adecuado de los contenidos de las diversas áreas y el desarrollo de la autoestima. Todo lo cual confirma la presencia de complejos y variados procesos implicados

en la actividad escritural, así como la conducencia de múltiples factores involucrados en su desempeño.

De la misma forma, Cassany (1993) propone tres dimensiones acerca de los procesos involucrados en la escritura, puesto que esta habilidad no solo implica aspectos gramaticales, sino que integra, en un nivel más profundo, lo que pensamos, opinamos y sentimos. Por un lado, están los conocimientos que expresan la adecuación, es decir, el nivel de formalidad, la estructura y coherencia de un texto, la cohesión, la presentación del texto, los recursos retóricos y la gramática y la ortografía; por otro lado, se consideran las habilidades para organizar la información en esquemas, borradores, etc.; en último término, están las actitudes, la valoración y la motivación de quien escribe frente a la tarea de escritura (Cassany, 1993).

Por su parte, Ruiz (2009) crítica respecto del uso que se le da a la producción escrita en la escuela al plantear que “son muy pocas las oportunidades que tiene el estudiante de escribir, los docentes solo la utilizan para aprender a escribir” (p. 17). En efecto, el abuso de esta habilidad en las evaluaciones produce un rechazo a la realización de este acto, pues los estudiantes saben que detrás de cualquier producción escrita es muy probable que exista una evaluación, por lo que finalmente se observa una tendencia a reproducir en los escritos los contenidos aprendidos, situación que causa un conocimiento inerte pues se realiza un aprendizaje memorístico que impide que a este conocimiento se le otorgue un uso real (Ruiz, 2009).

En este contexto, el conocimiento científico, el cual puede ser entendido como una representación etnolingüística de realidad, se fundamenta en la lógica del conocimiento a partir de las contrastaciones sistemáticas de toda idea antes de que se le pueda sostener seriamente; se trata, por lo tanto, de una reconstrucción racional de procesos intelectuales (Popper, 1980, p. 31). El eje del conocimiento científico lo constituye la

metodología, es decir, su validez está representada por el método y no necesariamente por sus conclusiones.

En este contexto, el modelo teórico etnolingüístico tiene como fundamento epistemológico al relativismo lingüístico ya que ambos se basan en la inter e intraculturalidad, entendida como una particular manera de aprehender el mundo, a través de la lengua.

El relativismo lingüístico se despliega fundamentalmente en dos sentidos: 1) Determinismo lingüístico, aquella tesis que postula la influencia de la lengua sobre las funciones generales del pensamiento, tales como la memoria, la codificación y decodificación, la percepción y la cognición y 2) Relativismo Lingüístico (propiamente dicho), el cual propone que las estructuras de una lengua pueden llegar a ser tan diferentes a las de otra lengua que resultaría imposible traducir o compaginar una “gramática” con otra (Escalera, 2012, p. 81).

Darquennes (2007, p. 67) agrega en este análisis la diversidad etnolingüística como recursos sociales de visión de mundo. Esta perspectiva se encuentra asociada al contexto de revitalización lingüística, en particular a los procesos de reversión del cambio lingüístico, como la recuperación, recreación y retención de una completa forma de vida.

El relativismo lingüístico asume, entonces, la existencia de una multiplicidad de mundos comunicativa y comprensivamente presentes en cada una de las lenguas; la diversidad lingüística genera realidades autosustentadas en la comprensión y valoración del mundo que los hablantes construyen dentro de un proceso de identidad.

En conclusión, el modelo desde el relativismo lingüístico, se enlaza con el concepto de epistemología de la lengua, la cual consiste en la generación y aplicación activa de los conocimientos que una comunidad se otorga, y opera como política de vitalización cultural y social a partir del uso de su lengua en un ámbito vivencial determinado por la misma lengua. Asume que es la comunidad de hablantes la que desarrolla desde lo

cotidiano el mundo lingüístico en el que habita y es este mundo activo la esencia de la particularización del conocimiento y su operacionalidad concreta, a fin de satisfacer sus necesidades de producción y reproducción cultural. En este sentido, tiene que ver con perspectivas de sentido de pertenencia y autorreconocimiento antes que con etiquetas que provengan desde fuera de una comunidad de hablantes (Flores, p. 2013).

3.2.2.3 Fundamentación sociocultural

El modelo en base a la teoría histórico-cultural o sociocultural se sustenta en los siguientes principios: el origen social de los procesos psicológicos superiores; el poder mediador de los signos e instrumentos para el desarrollo del pensamiento humano; la noción de internalización y la zona de desarrollo próximo (Wertsch, 1988)

El primer principio, según Vygotsky (1995) se refiere a las formas mentales superiores del pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva, las cuales son cualitativamente diferentes y evolucionadas de los procesos naturales de memoria, atención e inteligencia.

Además, señala que: “En primer lugar, están los procesos de dominio de los instrumentos externos del desarrollo cultural y el pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; en segundo lugar, los procesos de desarrollo de las funciones psicológicas superiores específicos, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos”. (p. 29)

El segundo principio, referido a la mediación sociocultural juega un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento humano y está en la base de la transformación de los modos de pensamiento. El desarrollo ontogenético es explicado por la contribución de procesos de mediación sociocultural en la reconstrucción de la cultura a nivel individual, propiciando formas más complejas de pensamiento.

Mientras más vivencias en su contexto de vida posean los sujetos, mayor será el desarrollo de su pensamiento. Del mismo modo, la mediación tiene incidencia en una visión del mundo psíquico donde los medios, la enseñanza, o genéricamente la intervención social operan como mediadores culturales porque permite que ocurra la interacción entre sujeto y entorno y el sujeto aprende y se educa a través de dicha interacción.

Según Werstch (1994, p. 85), “la acción mediada implica un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario sociocultural, y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de los individuos (agentes)”, en este caso, cabe señalar la producción escrita de textos como forma de apropiación del conocimiento en el ámbito escolar.

En relación al tercer principio, la internalización se concibe como un proceso de traspaso de la regulación de la actividad desde los contextos a los individuos. Este proceso está definido en forma bipolar por el dominio y apropiación de instrumentos culturales que expresan los sujetos en sus acciones. El estudio y aproximación empírica del proceso de internalización implica diferenciar entre: el dominio que los sujetos deben ejercer sobre los instrumentos mediadores, como consecuencia de su adaptación a los contextos que proponen dichas herramientas; y, la apropiación que se refiere, en términos genéricos, al proceso por el cual un individuo toma algo que pertenece a otros y lo hace propio (Rebollo, 2005).

En educación, la internalización constituye una herramienta útil para analizar el papel de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. Desde esta perspectiva el enfoque sociocultural propone un marco explicativo para el estudio y comprensión de la enseñanza de la producción de textos, cimentado en un sistema dinámico de interrelaciones entre individuo y cultura –entendida esta como manifestación histórico-cultural simbólica, interpretativa y subjetiva de los conocimientos socialmente instituidos. (Pérez, 2015, p. 82)

El principio referido a la zona de desarrollo próximo proporciona la vía para la contrastación empírica de que la acción genera el pensamiento y no al revés, idea que preside toda la teoría sociocultural. Además, la concepción dinámica de esta noción pone de manifiesto la visión genética del desarrollo que caracteriza este enfoque, así como el papel otorgado a la interacción social como generadora del pensamiento. (Pérez, 2015, p. 82)

Vygotsky (1979) otorgó a la escritura un papel específico como herramienta óptima para desarrollar la función representativa del lenguaje, como instrumento mediador de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, desarrollo y construcción del pensamiento a través del análisis efectuado sobre las diferencias formales y contextuales entre el lenguaje oral (dialógico) y el lenguaje monológico escrito y señaló dos variables que modulan el proceso de producción textual y lo convierten en diferente con respecto al lenguaje hablado.

Estas variables son: Distancia temporal y espacial entre el escritor y el receptor y ausencia de un contexto físico y cognitivo compartido entre el productor del texto y el receptor del mismo.

Estas dos variables someten al que escribe a un proceso continuo de reflexión con el propósito de que el contenido que él desea transmitir sea el mismo que represente el lector en su mente, (lector que el mismo escritor representa gracias a la elaboración que se ha ido formando en las distintas prácticas comunicativas). Este proceso de recreación para poder ser interpretado obliga al escritor a explicitar su lenguaje con arreglo a una forma circunstanciada que adquiere unas características propias. Por tanto, la posibilidad de “volver atrás”, de revisar lo escrito favorece el proceso de análisis y síntesis de las propias ideas y la construcción de nuevos aprendizajes.

En conclusión, en función a los aportes de Vygotsky (1979) aprender a producir textos significa también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad, no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los

contextos reales de producción. En ese sentido el estudiante en el desarrollo de las actividades que elabore y reelabore a lo largo del proceso de producción será fundamental en la adecuación de dicho proceso y del producto final a las finalidades de la tarea de escritura que lleva a cabo. Para que ello sea posible será necesario que los alumnos se vean comprometidos en actividades de producción escrita en situaciones comunicativas reales que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir.

El aprendizaje de la producción textual es aplicable a cualquier tipo de texto, pero además en su construcción se aprende una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas, de ahí que cada género textual debe ser enseñado de manera específica. Desde esta perspectiva, se sugiere que esta competencia tenga un contexto que le dé sentido. Se puede señalar que textos se pueden producir según los ámbitos de uso y funcionalidad:

Ámbito personal: escribir un diario, una carta, notas, una receta de cocina, hacer un pedido, escribir un anuncio; ámbito familiar y de amistades: escribir mensajes, escribir una invitación; ámbito académico: escribir un cuento, reescribir un cuento, escribir una historia relacionando los personajes que aparecen en un dibujo, inventar poesías, inventar adivinanzas, escribir una biografía, confeccionar fichas de libros leídos; ámbito social: confeccionar un mural, hacer un periódico, escribir un cómic, escribir un folleto informativo o explicativo; el modelo agrega el ámbito cultural: producir textos de costumbres, tradiciones, creencias, fiestas patronales, etc.

3.2.3 Objetivos.

3.2.3.1 General

Mejorar la producción de textos en el área de comunicación en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución

Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén, mediante la propuesta de un Modelo teórico etnolingüístico.

3.2.3.2 Específicos

a) Fundamentar el Modelo teórico etnolingüístico y construir conocimientos teóricos – prácticos que contribuyan en la mejora de la producción de textos en el área de comunicación en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

b) Determinar las dimensiones del modelo teórico etnolingüístico que expliquen los procesos didácticos para mejorar la producción de textos en el área de comunicación en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

c) Representar la estructura del modelo teórico etnolingüístico en un esquema donde se articule e integre los componentes, principios y la praxis con el propósito de mejorar la producción de textos en el área de comunicación en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

d) Describir las orientaciones metodológicas y los procesos de evaluación del Modelo teórico que contribuyan en la mejora de la producción de textos en el área de comunicación en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

3.2.4 Dimensiones del Modelo etnolingüístico.

3.2.4.1 Léxico y cultura

El léxico –entendido como el repertorio constituido tanto por las palabras como por las unidades que conforman, lo que Coseriu (1977, p.

113-118) denominó discurso repetido– es el ámbito lingüístico donde más se observa la repercusión de la cultura, de ahí que sean muchos los aspectos concretos en los que se puede estudiar esa influencia. De ellos, mencionaremos:

a) La conformación del léxico en función del entorno circundante: como explican Morant y Díaz (2005, p. 10-16), el lenguaje es una valiosa guía para conocer cómo las sociedades se adaptan a su entorno natural, social, material y sobrenatural, de modo que muchas palabras reflejarán cómo ha interpretado esos entornos la sociedad que emplea cierta lengua.

b) La abundancia de distinciones semánticas (Casado, 1991, p. 68-69; Morant, 2005, p. 141): los aspectos de la cultura (material o espiritual) de una comunidad que tienen una importancia destacada para la vida de sus individuos se convierten en focos de los que emanan distinciones léxicas con las que se afina la interpretación que la lengua hace de esos mismos ámbitos.

c) La evolución del léxico a partir de la evolución de la cultura (Casado, 1991, p. 73-75): los cambios culturales determinan que aparezcan nuevas palabras y que se pierdan muchas otras. Este fenómeno, no por obvio, deja de ser interesante, como también lo es que a menudo determinados objetos desaparezcan o se transformen y sin embargo sigan nombrándose con reminiscencias de su antigua forma.

d) La ideologización de las palabras (Casado, 1991, p. 62-66): la ideología influye en las connotaciones y valores que adquieren las palabras, y en las consecuencias que ello tiene en la vida social.

e) El léxico como reflejo de la visión del mundo: se ha afirmado que determinadas palabras traslucen formas idiosincrásicas de ver el mundo de una comunidad, por lo que se convierten en símbolos de la “mentalidad nacional” (Wierzbicka, 1997): el francés esprit, el español honra, el inglés privacy... Tal hecho es interesante, pero no hay que olvidar que un universal lingüístico es que todo contenido comunicable simbólicamente puede ser

expresado en cualquier lengua, por lo que el descubrimiento de palabras de este tipo debe entenderse solo como que la cultura correspondiente ha decidido dar una etiqueta a un concepto que puede entenderse, y expresarse (aunque sea por medio de circunloquios), en cualquier lengua.

f) Los nombres propios como portadores de huellas de la historia cultural (Cardona, 1976, p. 133-143; Casado, 1991, p. 83-85): el estudio de topónimos y antropónimos sirve para conocer (o corroborar) lo que se sabe sobre la cultura que rodea a una lengua. No de otra forma se explican los innumerables topónimos españoles relacionados con el cristianismo.

g) El tabú y el eufemismo (Cardona, 1976, p. 143-151) tienen una raíz cultural obvia, de ahí que la etnolingüística pueda analizar qué realidades convierte en tabú una lengua y a qué ámbitos y referentes culturales recurre para encontrar los correspondientes eufemismos.

h) El estudio de las etimologías de las palabras permite descubrir datos de las culturas que han ido asociándose a una lengua.

i) El análisis de los extranjerismos que recibe una lengua es una fuente de conocimiento de las relaciones interculturales, tanto a nivel sincrónico como a nivel diacrónico.

j) La influencia de las palabras sobre el pensamiento: el hecho de que la lengua se conecte con la cosmovisión de cada sociedad determina una línea de pensamiento. El influjo que ejerce la lengua sobre el pensamiento no solo se cumpliría en la gramática, sino también en las palabras, ya que estas, como acertadamente demuestra Grijelmo (2000), influyen grandemente sobre el pensamiento de los receptores y sobre su percepción de la realidad.

k) La cultura tiene un papel fundamental en la conformación del discurso repetido, ámbito que ofrece varias líneas de trabajo. Por un lado, la categorización de la realidad se hace a menudo a partir de unidades de discurso repetido que permiten presentarla de forma metafórica (Lakoff y

Johnson 1980), metáforas que son propias de cada cultura. Por otro lado, los elementos pluriverbales muestran con frecuencia el influjo de determinados ámbitos culturales de especial relevancia en una sociedad, como la religión y la tauromaquia o la economía (costar un ojo de la cara, no importar un real).

3.2.4.2 Lengua, sociedad y cultura

Teillier, Llanquinao, y Salamanca, (2016, p. 141) en la conformación teórica de la etnolingüística confluyen de manera dialéctica tres elementos: lengua, cultura y sociedad (interacción). Por lo tanto, desde una comprensión epistemológica de la etnolingüística establece que existe un proceso de coemergencia entre lengua, cultura y sociedad, las cuales solamente pueden diferenciarse, la una desde las otras, construyéndose mutuamente como sistema/entorno.

Así, la relación entre lenguaje, sociedad y cultura consiste en un único constructo, cuyo eje es la comunicación y su sentido (Luhmann, 1992, p. 251). Este constructo no se encuentra aislado de las vivencias de quienes lo generan, sino que corresponde a un proceso social de comprensión / comunicación de la realidad, a partir de una lengua determinada, que constituye la realidad natural, conductual, emotiva y valórica de una comunidad de personas que se reconocen como pertenecientes y partícipes de ella. En este contexto, no es posible asumir una separación o relación de causalidad entre los elementos que componen nuestras vivencias (la lengua, lo social y la cultura), ya que el uno requiere de los otros en un proceso de constante retroalimentación. (Teillier, et al. 2016, p. 141)

Desde esta perspectiva, Sapir (1954, p. 235) señala que “[…] las distintas lenguas no se dan independientemente de la cultura, esto es, del conjunto de creencias y costumbres que constituye una herencia social y que determina la contextura de nuestra vida”. Por su parte, para Duranti (2000, p. 21), el lenguaje consiste en un recurso y práctica de la cultura, es decir, de un sistema comunicativo que permite las representaciones individuales y sociales que la constituyen socialmente. (Teillier, et al. 2016, p. 142)

En este contexto, el establecer relaciones de causalidad entre lengua y cultura o entre cultura y lengua es un ejercicio innecesario, ya que ambas coemergen como construcción lingüística de mundo. Lenguaje y cultura emergen desde un proceso de interdependencia ontológica. Dicho de otra manera, la lengua consiste en un sistema cuyos límites simbólicos de sentido se expresan culturalmente tanto a nivel comunicativo como de pensamiento. En el mismo sentido, los límites culturales representan también las intenciones y la realización de acciones dentro del contexto simbólico dado por el lenguaje. (Teillier, 2015, p. 42).

De esta manera, la lengua, entendida como límites culturales desarrollados y expresados mediante la aprehensión de la propiedad comunicativa y, por lo tanto, social del lenguaje, condiciona la naturaleza de nuestra comprensión de la realidad y nuestro accionar en el mundo.

Cultura es lengua y lengua es cultura; se trata de una construcción simbólica de la realidad social; especifica nuestra comprensión de mundo y, por lo mismo, categoriza y valoriza nuestro accionar. El individuo recrea dentro del ejercicio social de expresión de mundo la representación comunicativa de dicho mundo dentro de los límites de la cultura, que son los de la lengua. Por tanto, cultura representa las posibilidades expresivas y a la vez constitutivas del mundo como lengua. (Teillier, 2015, p. 43)

El establecer relaciones de codependencia entre lengua, pensamiento y cultura permite proponer una concepción de lenguaje cuya universalidad está dada, paradojalmente, por la capacidad de este de generar redes de sentido ejercidas por una comunidad, cuya identidad, y por lo tanto diferencia con el resto, consiste en una cerradura operativa cognitiva que es socializada por expresiones comunicativas que la particularizan.

El lenguaje universaliza explícitamente la diferencia, genera lo extralingüístico y es una propiedad emergente extralingüística. El lenguaje es el hablante y viceversa, y el hablante se encuentra siempre en un contexto (cognitivo, social y cultural) que le otorga identidad discursiva específica. La circularidad entre lenguaje y hablante consiste en la emergencia de lo social

desde un particular sistema comunicativo, es decir, desde una lengua. (Teillier, 2015, p. 43).

3.2.4.3 Lenguaje y cognición

La etnolingüística relaciona los aspectos cognitivos y antropológicos del lenguaje oral y escrito. (Teillier, 2015, p. 51). Es decir, resalta todas las relaciones que se dan entre el lenguaje y la comunidad de hablantes que lo usa; pone en primer plano al hablante, al sujeto humano y la comunidad y relaciona de manera relativa a estos con la cultura; por lo tanto, trata de las manifestaciones de la cultura en el lenguaje (Bartzminsky, 2012, p. 8). Asimismo, enfatiza la emergencia cultural y social de una lengua desde el hablante de la misma, el que generaría lingüísticamente un trasfondo situacional en términos identitarios (discurso subjetivo) de una comunidad de hablantes.

La etnolingüística cognitiva tiene como objeto de estudio el problema de la relación entre lenguaje y cultura, la función y funciones del lenguaje y sus diferencias internas como variantes y estilos; el léxico, como un clasificador de la experiencia social; y las categorías semánticas con sus exponentes formales. También se ocupa de la problemática asociada al texto como unidad básica de la comunicación lingüística, así como del importante y complejo tema de los juicios, normas y evaluaciones presentes en y transmitidas por el lenguaje (Bartzminsky, 2012, p.11).

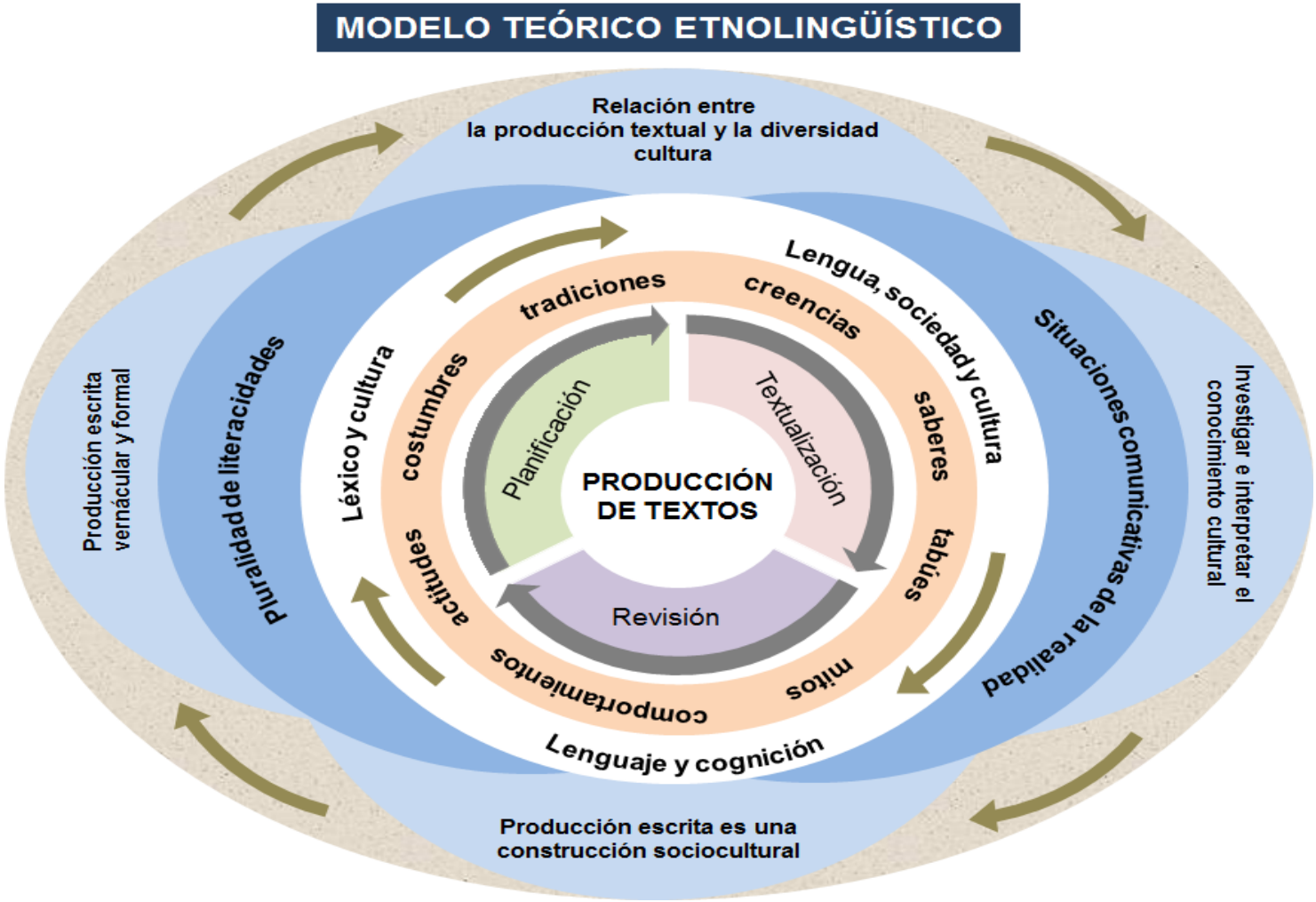
El foco de la etnolingüística cognitiva se encuentra en el concepto de “visión de mundo lingüístico” presente en el trabajo de Bartzminsky. La “visión de mundo lingüístico” consiste en una “interpretación de la realidad profundamente arraigada en el lenguaje, la que puede ser expresada en la forma de juicios acerca del mundo, de las personas, cosas o eventos. Es una interpretación, no un reflejo; es un retrato sin pretensiones de fidelidad, no una fotografía de un objeto real. (Bartzminsky, 2012, p. 36)

La interpretación es el resultado de la percepción subjetiva y la conceptualización de la realidad, representada por los hablantes de una

lengua dada; es claramente subjetiva y antropocéntrica, pero también intersubjetiva (social). Unifica a las personas en un entorno social dado, crea una comunidad de pensamiento, sentimientos y valores. Esta visión de mundo lingüístico influye (en qué medida es materia de discusión) en la percepción y comprensión de la situación social por parte de un miembro de una comunidad" (Bartzminsky, 2012, p. 36)

Esta interpretación lingüística de la realidad se basa en una matriz comunicacional corporeizada por los hablantes de una lengua. La realidad lingüística comunica, dentro de un consenso de sentido, una particular visión de mundo. En un sentido epistemológico, crea lo social y con ello lo cultural, especifica los alcances de la matriz comunicacional, que es la lengua. En palabras de Bartzminsky (2012, p. 36): "La visión de mundo lingüístico es una interpretación subjetiva de la realidad, una "segunda" realidad, un particular orden de tipo cultural, diferente de la imagen científica del mundo. La realidad cultural es relativizada a partir de un aceptado sistema de valores, punto de vista y perspectiva del sujeto/conceptualizador". (Teillier, 2015, p. 53)

3.2.5 Representación gráfica del modelo



Fuente: Velásquez, M. Y. (2018). Docente investigadora.

El modelo teórico etnolingüístico asume la propuesta didáctica del enfoque cognitivo de Hayes y Flower basada en el desarrollo de tres procesos cognitivos: planificación, textualización y revisión, y propone tres dimensiones que están interrelacionadas y articuladas dialécticamente.

La primera expresada en la relación Léxico – Cultura. Esto significa que la producción escrita tiene relación con la variedad y variación de los discursos, así como con los usos lingüísticos que se expresan en una determina cultura y que muchas veces coexisten con otras o se transforman debido a los cambios culturales. En base a esta afirmación los estudiantes a través de sus producciones pueden decir o transformar el ámbito lingüístico de una determinada cultura, por consiguiente, sus escritos estarán orientados a investigar y textualizar los léxicos del entorno circundante, su evolución cultural, distinciones semánticas, modificaciones y adaptaciones según el contexto; asimismo, pueden incluir en sus producciones metáforas, aspectos que expresen el lenguaje de una comunidad para describir o explicar su cosmovisión e idiosincrasia; analizar los tabúes, etimologías y eufemismos de la lenguas.

La segunda dimensión comprende la relación tríadica entre lengua – sociedad y cultura. La producción escrita debe ser parte de las vivencias, interacciones y experiencias de los estudiantes con su realidad, sus escritos deben comunicar su proceso social y cultural para tal fin utiliza como herramienta su lenguaje propio y autentico; desde este análisis es necesario que produzcan textos que recreen la realidad natural, conductual, emotiva y valórica de una comunidad; entre los temas a producir se puede considerar el conjunto de creencias, tradiciones, costumbres que son parte de su herencia cultural y social, asimismo, a través de sus producciones reproducir ejercicios de expresión y comunicación de la vida cotidiana y ámbitos de actuación y codependencia entre los que forma parte de una comunidad.

Con respecto a la dimensión referida a lenguaje y cognición, la producción escrita se refleja en el pensamiento y lenguaje de una cultura; los escritos parten de una percepción, comprensión e interpretación subjetiva del estudiante sobre la forma como explican las manifestaciones, saberes, valores, enseñanzas de la cultura en el lenguaje; sobre esto último, conlleva a poner en práctica la compilación de frases, refranes, anécdotas, juicios, prejuicios; igualmente, el alumno en sus producciones

escritas puede describir el lenguaje que expresa las actitudes y comportamientos en una determinada comunidad; de igual modo, hacer registros de las variedades dialectales y de uso lingüístico.

En esta misma línea propositiva el modelo teórico etnolingüístico se sustenta en la relación entre la producción textual y la diversidad inter e intracultural, es decir, el lenguaje escrito del estudiante reconoce y valora las expresiones y simbiosis cultural que forma parte de su comunidad, por tanto, puede producir textos de sus diferentes contextos socioculturales. Para tal fin, es necesario que desarrolle actitudes y capacidades investigativas para afianzar sus conocimientos culturales.

En base a lo descrito, el modelo desde el campo etnolingüístico propone que los docentes promuevan la práctica de producciones escritas vernaculares y formales, la primera comprende las diferentes formas de comunicarse en su lengua materna y la segunda haciendo uso de la lengua aprendida. Además, utilizar las diversas literacidades (manifestaciones de la diversidad cultural) que ponen de manifiesto cada comunidad.

Otro fundamento que fundamenta el modelo es la afirmación que la producción es una construcción sociocultural, por tanto, se puede deducir que todo lo que el estudiante escribe y/o produce es parte de la cultura del hombre, esto le permite comunicar sus pensamientos, sentimientos, emociones, intereses, expectativas, reconocer y valorar su historia, practicas comunicativos particulares, colectivas, y ser parte de una comunidad discursiva.

3.2.6 Descripción metodológica del modelo teórico etnolingüístico

El área de Comunicación tiene por finalidad que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, y representar el mundo de forma real o imaginaria. Este desarrollo se da mediante el uso del lenguaje, una herramienta fundamental para la formación de las personas pues permite tomar conciencia de nosotros mismos al organizar y dar sentido a nuestras vivencias y saberes. Los aprendizajes que propicia el área de Comunicación contribuyen a comprender el mundo

contemporáneo, tomar decisiones y actuar éticamente en diferentes ámbitos de la vida. (Ministerio de Educación, 2016, p. 144)

El logro del perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica requiere el desarrollo de diversas competencias. A través del enfoque comunicativo, el área de Comunicación promueve y facilita que los estudiantes desarrollen las siguientes competencias: Se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna, y escribe diversos tipos de textos en lengua materna. Esta última competencia tiene incidencia el Modelo teórico etnolingüístico. (Ministerio de Educación, 2016, p. 144)

El modelo teórico etnolingüístico se configura como un constructo ecléctico recoge aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky, así como de diversos enfoques de la producción escrita. Presenta como marco metodológico los siguientes principios:

- El proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos escritos se realiza a través de tres etapas: planificación, textualización y revisión. Se caracterizan por ser interdependientes, recursivas, y sistémicas, en su desarrollo el estudiante pone en práctica procesos cognitivos, metacognitivos, actitudes motivacionales, emocionales e incorpora su contexto sociocultural.

- En el proceso de producción escrita los estudiantes combinan gradual y progresivamente las capacidades relacionadas con la adecuación del texto a la situación comunicativa; organización y desarrollo de las ideas en forma coherente y cohesionada; utilización de convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente; y reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto escrito. (Ministerio de educación 2016, p. 172)

- Enfatiza lo sociocultural porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos. Los lenguajes escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos y generan identidades individuales y colectivas. Por ello, se debe tomar en cuenta cómo se

usa el lenguaje en las diversas culturas según su momento histórico y sus características socioculturales. (Ministerio de educación 2016, p. 145)

- Considera las prácticas sociales del lenguaje porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos en los textos. (Ministerio de Educación 2016, p. 145)

- Relaciona el lenguaje escrito con la cultura. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos y en variados soportes, como los impresos, los audiovisuales y los digitales, entre otros. (Ministerio de educación 2016, p. 145)

- Produce textos escritos completos con sentido y significatividad, teniendo en cuenta situaciones reales de comunicación, los conocimientos y manifestaciones culturales y lingüísticas.

3.2.7 Acciones para el desarrollo de la producción de textos (sugerencial)

Las acciones (desempeños según el Minedu) del modelo etnolingüístico guardan relación con la competencia “escribe diversos tipos de textos en lengua materna”, comprende el ciclo VII y su implementación se relaciona con el tercer grado de educación secundaria, al igual que la propuesta establecida en el Diseño Curricular Nacional combina gradual y progresivamente las cuatro capacidades y la integra en los tres procesos cognitivos que son: planificación, textualización y revisión; incluye además, elementos propios de la etnolingüística.

Procesos cognitivos	Aportes del modelo etnolingüístico	Capacidades	Desempeños
Planificación	Investigar e interpretar el conocimiento cultura (saberes)	• Adecúa el texto a la situación comunicativa	• Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y las características del género discursivo, así como el formato y el soporte. Elige estratégicamente el registro formal o informal adaptándose a los destinatarios y seleccionando diversas fuentes de información complementaria.
Textualización	Situaciones comunicativas propias de su cultura, Literacidades de sus escritos. Variedad y variación del lenguaje vernácular y formal.	• Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente	• Escribe textos de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. Estructura estratégicamente una secuencia textual (Argumenta, narra, describe, etc.) de forma apropiada. Establece diversas relaciones lógicas entre las ideas a través de varios tipos de referentes, conectores y otros marcadores textuales. Incorpora de forma pertinente un vocabulario que incluye sinónimos y algunos términos especializados. • Utiliza de forma precisa, los recursos gramaticales y ortográficos (por ejemplo, tildación diacrítica) que contribuyen al sentido de su texto. Emplea algunas figuras retóricas (por ejemplo, la metáfora) para caracterizar

			personas, personajes y escenarios, así como para elaborar patrones rítmicos y versos libres. Emplea algunas estrategias discursivas (paratextos, diseño visual del texto, entre otros) para aclarar ideas, reforzar o sugerir sentidos en el texto, con el fin de producir efectos en el lector, como el suspenso o la persuasión, entre otros.
Revisión	Contrastar con su realidad. Significatividad y sentido del texto. Interpretación critica del texto.	• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	• Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de varios tipos de conecto res, referentes y otros marcadores textuales asegura la cohesión entre ellas. Determina la eficacia de los recursos ortográficos utilizados y la pertenencia del vocabulario para mejorar el texto y garantizar su sentido. • Evalúa el modo en que el lenguaje refuerza o sugiere sentidos en su texto y produce efectos en los lectores considerando su propósito al momento de escribirlo. Compara y contrasta aspectos gramaticales y ortográficos, diversas características de tipos textuales y géneros discursivos, así como otras convenciones vinculadas con el lenguaje escrito, cuando evalúa el texto

3.2.8 Evaluación del modelo teórico etnolingüístico

El modelo etnolingüístico plantea una evaluación formativa y de proceso centrada en el estudiante, es decir, pone énfasis en el desarrollo de las capacidades del alumno y considera al texto escrito como un medio para identificar sus fortalezas y debilidades. Considera que el docente como mediador del aprendizaje debe evaluar y retroalimentar pertinente y prudentemente los procesos cognitivos, metacognitivos, así como las actitudes emocionales y motivacionales que pone en práctica los estudiantes en la construcción de sus textos.

Propone una visión integradora y articuladora del proceso formativo y en esa dirección también se encuentra la evaluación, por consiguiente, incorpora además de los procesos cognitivos, el aspecto emocional, afectivo y el contexto sociocultural de los estudiantes en el desarrollo de sus producciones escritas. La actitud afectiva, cordial, empática y amable del docente no se debe de perder de vista en el proceso de evaluación por el contrario debe estar más fortalecida, la comunicación, el dialogo horizontal, el hacer sentir que estamos para ayudarles a superar sus dificultades, es brindarles confianza y seguridad en sus aprendizajes, contribuyendo de esta forma a disminuir tensiones en el desarrollo de sus producciones textuales.

Asimismo, sobre la base de la afirmación que la producción escrita es una construcción cultural, sugiere implementar una evaluación compartida, la misma que consisten en proporcionar espacios de participación que permitan definir criterios e indicadores a evaluar, respetando a cada participante en sus opiniones y propuestas. Asimismo, esta propuesta ayudará a establecer normas y reglas claras de evaluación. En ésta perspectiva es necesario que el docente, delegue en sus estudiantes la responsabilidad y el compromiso de autorregular su proceso de evaluación interna en sus formas auto, co y mutua evaluación.

Con respecto a la evaluación formativa el modelo guarda relación con el Ministerio de educación (2016, p. 177), en ese sentido, también busca valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos y que les permitan poner en juego, integrar y combinar

diversas capacidades, identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de la competencia referida a la producción escrita con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos; y crear oportunidades continuas para que el estudiante demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran la competencia antes descrita, antes que verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades o distinguir entre los que aprueban y no aprueban.

En base a lo descrito, se concluye que la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de la producción de textos escritos en cada estudiante, además es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los avances, difultades y logros de aprendizajes de los estudiantes. Todo lo señalado con el propósito de brindarles el apoyo metodológico y didáctico que necesiten para mejorar sus escritos.

CONCLUSIONES

1. Los resultados diagnósticos globales muestran que, la producción de textos comprende los niveles: En proceso (68,2%) y satisfactorio (31,8%), análogamente los resultados por dimensiones expresan que, la planificación, textualización y revisión también se encuentran entre los niveles: En proceso (59,1%, 77,3% y 81,8%), y satisfactorio (49,9%, 22,7% y 18,2%) – Tabla 1, 2, 3, 4 y 5. Por tanto, se concluye que, aún persisten limitaciones en el desarrollo de la capacidad para identificar el tema y destinatario; ordenar y relacionar hechos, determinar el propósito; reconocer la estructura del texto; asimismo, escribir correctamente, ubicar el tiempo y contexto del texto; utilizar conectores lógicos y cronológicos; de igual forma, tienen dificultades para evaluar la coherencia y cohesión del escritos, y reflexionar sobre los procesos previos para mejorar los textos producidos.

2. El marco teórico analiza y describe contextualmente los antecedentes de estudio cuyos aportes, experiencias y propuestas metodológicas contribuyen en orientar, validar y evaluar diferentes resultados contrastándolas con nuestra realidad. Interpreta en forma reflexiva y crítica las bases conceptuales de los constructos producción de textos y modelo teórico etnolingüístico, así como de los diversos enfoques teóricos de producción textual asumiendo de ellos planteamientos didácticos pertinentes y significativos que van a garantizar la consistencia científica de la propuesta.

3. Se diseñó una propuesta expresada en un modelo teórico etnolingüístico para mejorar la producción de textos escritos en los estudiantes del nivel secundario en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir. Las dimensiones del modelo se configuran como procesos interdependientes donde los estudiantes construyan sus textos escritos sobre la base de las variedades léxicas, lenguajes, idiosincrasias, historias, los usos funcionales de la lingüística en la sociedad; y las diversas manifestaciones inter e intraculturales (Creencias, tradiciones y costumbres) que son parte o las comparte en su realidad.

RECOMENDACIONES

1. La institución educativa empoderar el modelo teórico etnolingüístico y promover acciones colegiadas de sensibilización y aplicación en los docentes del área de comunicación para reorientar los procesos de enseñanza aprendizaje de la competencia referida a la producción de textos escritos.

2. Los docentes del área de comunicación implementar la propuesta a través de sus programaciones curriculares, asimismo incluir en sus sesiones de aprendizaje actividades significativas y motivadoras que articulen los procesos cognitivos y metacognitivos de las etapas de la producción escrita con el contexto social, cultural y lingüístico, de igual forma, promover espacios afectivos y de autorregulación emocional que estimulen la memoria de trabajo.

3. Los estudiantes producir sus textos escritos teniendo en cuenta temáticas relacionadas con situaciones comunicativas de su realidad, saberes ancestrales, aspectos de su vida cotidiana, manifestaciones culturales como costumbres, tradiciones, creencias, usos funcionales del lenguaje entre otros; con el propósito de internalizar y desarrollar capacidades y asegurar el logro de la competencia.

4. Profundizar las investigaciones sobre la producción de textos escritos en sus diversas dimensiones, procesos y etapas, debido que es un desafió para las instituciones educativas a fin de alcanzar los estándares de calidad del aprendizaje a nivel nacional.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

Aliagas, C. (2008): El desinterès per la lectura: converses amb un adolescent. Trabajo de máster. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra.

Aliagas, C.; López, C.; Martí, F. (2005): Libros de texto y perspectiva crítica», en IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación (6-9 septiembre). Alcalá de Henares. Fundación Infancia y Aprendizaje / Universidad de Alcalá

Álvarez, A. (2010). Competencias básicas en escritura. Barcelona: Octaedro.

Álvarez, C. (1997) Diccionario etnolingüístico del idioma maya yucateco colonial, vol. I, II, III. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Álvarez, M. (2009). *Escritura creativa: Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari*. *Educere*, 13(44), 83-87. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571010

Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). *Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*. Didáctica (Lengua y Literatura) ISSN: 1130-0531 2006, vol. 18 29-60. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144

Amari M. y Monteza, R. (2012) *Influencia de las estrategias del aprendizaje cooperativo en la producción de cuentos regionales en los alumnos de sexto grado de la Institución Educativa "Alfonso Villanueva Pinillos" – Jaén,* Universidad César Vallejo. Chiclayo.

Ames, P. (2002): Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Aquino, I. (2012). *Módulos de aprendizaje interactivos para la redacción de textos escritos*. Horizonte de la Ciencia, 70-73

Arangoitia M. F. Fernández, R. J. y Riveros, N. (2014). *Estrategias para el desarrollo de la producción de textos narrativos en estudiantes del segundo grado de secundaria de la Institución Educativa Max Uhle, del distrito de Villa el Salvador, 2013*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima – Perú.

Arciniegas, E. y López, G. (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Cali: Universidad del Valle.

Arias, O. y García, S. J. (2006). *El papel de la revisión en los modelos de escritura*. Aula abierta, 88.

Arnáez, P. (1997). La enseñanza de la lengua materna, Clave Nº 6, (pp. 13-23).

Arnáez, P. (2001). El componente lingüístico en un modelo comunicacional Letras, Nº 63 (pp. 275-296).

Atarama (2006). *Cómo desarrollar habilidades para la producción de textos*. Lima Perú.

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*."

Atienza, E. (2012). *Aproximaciones teóricas a la producción escrita: de la codificación a la práctica letrada*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura | núm. 61 | pp. 72-82.

Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago: Unesco-Orealc.

Ávila, R. (1993). Lengua y cultura. México, Editorial Trillas

Avilés, S. (2012). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí"*. Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

Baca, I, (2006). *La lingüística, la enseñanza de la lengua y la producción escrita*. Universidad Pedagógica Experimental. Venezuela. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: https://www.redalyc.org/pdf/761/76102104.pdf

Bartmiński, J. (2009). *Linguistic worldview as a problem of cognitive ethnolinguistics*. Plenary lecture at the 2009 Slavic Cognitive Linguistics Conference.

Bartminski, J. (2012) *Aspects of Cognitive Ethnolinguistic*, Equinox publishing: London.

Barton, D.; Hamilton, H. (1998): Local literacies. Reading and writing in one community. Londres. Routledge. [Versión del primer capítulo: «La literacidad entendida como práctica social». En Zavala, V. Niñomurcia, M. & P. AMES ed. (2004), Escritura y sociedad...109-139]

Bazerman, C. (1988) *Shaping written knowledge*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufs, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parolor Press.

Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse, and process. Toward a multidisciplinary science of text*, London, Longman.

Beaugrande, R. (1982). *Psychology and composition: past, present, and future, en M. Nystrand* (ed.): What writers know. The language, process, and structure of written discourse, New York, Academic Press, 211-267.

Beaugrande, R. (1984): *Text production. Toward a science of composition*, New York, Ablex.

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.

Beaugrande, R.-A. y Dressler, W.U. (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel.

Benítez, R. (2009). *Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico*, Literatura y lingüística 20, 103-123.

Bérard, E. (1995). *La grammaire, encore... et l'approche communicative*". ELA, 100: 9-20.

Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje, núm. 58, pp. 43-64

Bereiter, M. y Scardamilia, C. (1982): The role of production factors in writing ability, en M. Nystrand (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written dis- course,* New York, Academic Press, 173-210.

Bereiter, M. y Scardamilia, C. (1987). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, en *Infancia y aprendizaje, 58,* 43-64,1992.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bernárdez, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*, Madrid: Cátedra

Bernstein, B (1984): *La construcción social del discurso pedagógico,* Bogotá, El Griot. Bhatia, V (1999): Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing, en C. Candlin y K. Hyland (ed.): *Writing: text, processes and practices,* New York, Longman, 21-39.

Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre*. London: Longman.

Bizell, P. (1986). "*Composing Processes: An Overview" In A. Petrosky and D. Bartholomae, eds., The Teaching of Writing Eighty-Fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II. (Chapter 4, pp.49-70). Chicago: University of Chicago Press.

Björk, L y Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona: Graó.

Bojacá, B & Pinilla, R. (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos: El texto explicativo*. Bogotá.

Bourdin, B. y Fayol, M. (1994). *Is written language production more difficult than oral language production*? – A working-memory approach. International Journal of Psychology 29, 591-620.

Bourdin, B. y fayol, M. (2002). *Even in adults, written production is still more costly than oral production*. International Journal of Psychology, 37, 219-227.

Bronckart, J.P. (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris, Unesco.

Brookes, A. y Grundy, P. (1998). *Beginnig to write: writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cabrera, E. (2003). *Producción de Textos Narrativos Escritos: Estudio Descriptivo-Comparativo en Alumnos de 2º, 3º y 4º Año Básico*, Psykhe 12, 121-132.

Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.

Caldera, R. (2003). *La práctica escolar de la escritura: Reflexiones para una propuesta constructivista*. Acción Pedagógica, vol 12 (2). pp. 96-102

Camacho, M. (2017). *Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria*. Universidad César Vallejo. Perú.

Camps, A. (1989). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, (comp.), Barcelona: Graó.

Candlin, Ch. y Hyland, K. (eds.) (1999). *Writing: text, processes and practices,* New York, Longman.

Cardona, G. (1976). *Introduzione all'etnolinguistica*. Bologna: Il Mulino.

Carlino, F. (2008). ¿Sólo se escribe para enseñar a escribir? Textos. Revista Textos 49.

Casado, M. (1991). *Lenguaje y cultura. La etnolingüística*. Madrid: Síntesis

Cassany (2009). La composición escrita en E/LE. Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera. Num. 9.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*, Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. (1993). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España.

Cassany, D. (1999). *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*, en Carabela, 46, pp. 5-22.

Cassany, D. (2000). *Qué es escribir.* En: La adquisición de la lectura y la escritura. México.

Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*, (9na. ed.). Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelo.

Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México. Ríos de Tinta.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*, Barcelona: Ed. Grao.

Cassany, D; Luna M. & Sanz, G. (1994). "*Construir la Escritura*". Barcelona: Piadós. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: http://quedelibros.com/libro/70842/Describir-el-escribir-pdf.html

Castejón, J.L., Navas, L. (2011). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*.

Castelló, (2002). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. Revista Signos, 35 (52/53), 149-162.

Cerezo, M (1997): *Texto, contexto y situación*, Barcelona, Octaedro.

Chomsky, N. (1965) Aspects of the Theory of Syntax Cambridge: The Mit Press.

Concha, S. (2010). *Coherencia local en la producción escrita no narrativa de escolares de Santiago: una investigación sobre los productos escritos, el conocimiento metalingüístico y las conductas de proceso, para informar a la didáctica específica*, comunicación presentada en el I Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Cooper, M. (1982). "Context as vehicle: implicatures in writing", en M. Nystrand (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 105-128.

Cooper, M. (1986) *The ecology of writing*. College English, 48, 364-75

Cortez, M. y García, F. (2010). E*strategias de Comprensión Lectora y Producción Textual*. Lima: Editorial San Marcos.

Coseriu, E. (1952). *Sistema, norma y tipo, en Lecciones de Lingüística general*. Madrid: Gredos.

Coseriu, E. (1977). "Introducción al estudio estructural del léxico". *En Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos, 87-142.

Coseriu, E. (1978). *La socio y la etnolingüística*. Anuario de Letras XIX, 5-30.

Coseriu, E. (1981). "*La socio- y la etnolingüística. Sus fundamentos y tareas*". Anuario de letras, XIX, 5-30.

Cuetos, F. (2006). *Psicología de la Escritura*. España: Praxis.

Cumming, A. y Riazi, A. (2000). *Building models of adult secondlanguage writing instruction. Learning and Instruction*, vol. 10, 55–71

Darquennes, J. (2007). *Paths to language revitalization*, *Contact linguistics and language minorities,* 61-76. St. Augustin: Asgard.

DeConceptos.com (s/f). Concepto de Lingüística. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: https://deconceptos.com/lengua/linguistica

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham.

Díaz, J. A. (2004). Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional, en *Revista Electrónica de Estudios Filológicos***,** junio, N° 7. Valencia-España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Diccionario Larousse de la Lengua Española. (1991). España: Larousse.

Didactext, Grupo (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". Didáctica (Lengua y Literatura)**, 15:** 75-102.

Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona: Paidós.

Dioses, A. (2003). *Test de Producción de Texto escrito – TEPTE*. Lima – Perú.

Domínguez, C. L. y Agelvis, V. (2003). *Lingüística: una introducción generalísima*. Universidad de Los Andes.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge-Madrid: University Press.

Encarta ® (2009). Lingüística. Microsoft ® 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Escalera, A. (2012). *Relativismo Lingüístico, relativismo ontológico*. Nóesis. 42, 61-85.

Escandell, M. (1999). Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel.

Escoriza, J., Boj C., Castells, N., Felix, M., Gilabert, R., Perusa, E., Ramesal, A., Soriano, M., …Vidal A., (2005). *Tratamiento educativo de los trastornos de la Lengua escrita*. Barcelona: Ediciones Universitarias.

Fernández, G. (1957). La etnolingüística: del mundo del idioma al mundo de la cultura", en Revista de antropología, Sao Paolo, 5, 1: 75-93.

Fernández, Mª. del R. y Hachén, R. R. (1995): "¿De qué hablamos cuando hablamos de etnolingüística?", Revista de la Escuela de Antropología, 3, págs. 1-4.

Ferreiro, E. (2001): Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México. FCE.

Flores, J. A. (2013). El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada 51(1), 33-52.

Flower, L & Hayes, J. (1996) *Textos en contextos. los procesos de lecto escritura*. Buenos Aires.

Flower, L. (1979): *A process model of composition,* Pittsburgh, Carnegie-Mellon University Document Design Proyect TR1.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. Composición y comunicación universitaria*, 32(4), 365-387. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Galbraith, D. (2009). Cognitive Models of Writing. German as a foreign language, vol. 2-3, 7-22.

Gardner, H. (1985) *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.

Gee, J.P. (2004): Situated language and learning, a critique of traditional schooling. Londres. Routledge.

Giraldo, C. (2015). *La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades*. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.

Glassner, B. J. (1980): “Preliminary report: Hemispheric relationships in Composing”. *Journal of Education*, 162, pp. 38-56.

Golluscio, L. (1984). “Algunos aspectos de la teoría literaria mapuche”. Actas de lasJornadas de Lengua y Literatura Mapuche.” Temuco.

Gould, J. D. (1980): “*Experiments on composing letters: some facts, some myths and some observations*”, in L. W. GREGG AND E.R. STEINBERG (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N. J. Lawrence, Erlbaum Associates.

Grabe, W. y Kaplan, R.B. (1996) *Theory & Practice of Writing*. London: Longman.

Graham, S. (2006). Writing, en Patricia Alexander y Philip Winne (eds.): *Handbook of educational psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Graham, S. (2012), Writing: importance, development, and instruction, *Reading and Writing* 26, 1-15.

Graham, S. y Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading, *Harvard Educational Review* 81 (4), 710-744.

Grice, P. (1975): Lógica y conversación, en L. M. VALDÉS (ed.) (1991): La búsqueda del significado, Madrid, Tecnos, 511-530.

Grijelmo, Á. (2000). *La seducción de las palabras*. Madrid: Santillana.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). “The ethnography of communication”. American Antropologist 66. 6. Parte 2.

Haarmann, H. (1986). *Language in Ethnicity: A View of Basic Ecological Relations*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Halliday, M. (1978): El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado, México, F. C. E.,1986.

Halliday, M. A. y Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longhman.

Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of anguage in a social- semiotic perspective*. London: Oxford University Press.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Harris, M. (1981). Introducción a la Antropología General. Ciencias Sociales. 2 reimpr. España, Alianza Editorial.

Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University of Alabama Press.

Hayes, J. (1996). "A new framework for understanding cognition and affect in writing, en C. M. Levy y S. Ransdell (eds.): *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications,* New Yersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.

Hayes, J. (2000) A new framework for understanding cognition and affect in writing en Roselmina Indrisiano y James Squire (eds.): *Perspectives on Writing*, Newark DE: International Reading Association.

Hayes, J. 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.

Hernández, A., Quintero, A. (2001). Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje, Madrid, Síntesis.

Hernández, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación en la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: Siglo XXI.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V. México.

Hocevar, (2007) *Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia didáctica*. Universidad de Jaén, España.

Huanqui, F. (2017). *Producción de textos para mejorar la redacción y ortografía de los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 40172 del distrito de Chiguata – Arequipa*. Universidad Nacional de San Agustín. Arequipa – Perú.

Hyland, K. (1999). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles, en Ch. Candlin y K. Hyland (ed.): Writing: text, processes and practices, New York, Longman, 99-121.

Hymes, D. (1962). “The ethnography of speaking”, en T. Gladwin y W.C. Sturtevent (eds), Anthropology and Human Behavior. Washington, D.C., Anthropological Society of Washington, pp 13-53.

Jiménez, J. L. (2013). *Lingüística General I. Guía docente*. 2° edición. Printed in Spain. Alicante – España.

Kalman, J. (2003): El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8(17), pp. 37-66.

Kaufman, A.M. (1994) “*Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién*.” *Lectura y Vida*, año 15, nº 3, p. 15-32.

Kellogg, R. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, vol.14, 355-365.

Kellogg, R. (1990). Effectiveness of prewriting strategies as a function of task demands. American Journal of Psychology, vol. 103, 327-342.

Kroeber, A. y Kluckhohn, C. (1652) Culture: a critical review of concepts and defnitions. Harvard University, Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, papers 47.

Lacón, D.L. (2003). *Producción de textos escritos*. Mendoza: EDIUNC.

Lakoff, G. y Johnson. M. (1980). *Metaphors We Live by*, Chicago: University of Chicago Press.

Lázaro, F. (1976). ¿*Qué es literatura*?, Santander, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Lewandowski, T. (1995). *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra.

Lomas C. (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lotman (1970), *Estructura del texto artístico*, Akal, Madrid.

Lotman, L. (1979). *Semiótica de la cultura*, Madrid: Cátedra.

Loureda, O. (2003) *Introducción A la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.

Lovón, M. A. (2009). Hacia una teoría de la complejidad: estudio etnolingüístico y cognitivo de la correlación entre los platos típicos tupinos y su construcción lexical en la lengua jaqaru. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – Perú.

Luhmann, N. (1992). *Sociología en riesgo*. México: Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara.

Luke, A. (2000): Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. Journal of Adolescent and Adult Literacy, vol. 43(5), pp. 448-461.

Luria, A. (1979). *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.

Lyons, J. (1973). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona, Teide.

Machacuay, F., Bastidas, J. y Medina, R. (2016). *Juegos lingüísticos como recurso didáctico para desarrollar la expresión oral en estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa 5 de abril, Vitarte*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta. Lima.

Madrid, L. E. (2015). *La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013: Una propuesta didáctica*. Universidad Pedagógica Nacional. Tegucigalpa – Honduras.

Madrigal, M. (2008). *La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua*. Universidad de Costa Rica, San Pedro, San José, Costa Rica.

Marca, J. (2016). *Estrategias de enseñanza que los docentes utilizan para lidiar con las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral de los estudiantes*. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz – Bolivia.

Marchant, T., Lucchini, G., & Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. Psykhe, 16(2), 3-16. doi:10.4067/S0718-22282007000200001.

Marinkovich, J. (2002): “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”. *Rev. signos*. [online]., vol.35, no.51-52.

Marinkovich, J. (ed.). (2006). La *escritura como proceso. Fundamentos y práctica en el aula*, Santiago: Frasis.

Martín, E. (2008). *Competencia pragmática*. In Martín Perís, E. (Dir.), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm

Martín, J. C. (2018). *La Etnolingüística como disciplina científica. Propuesta de definición y ámbitos de estudio*. Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo 2018, 584-591. Universidad de Extremadura.

Martinet, A. (1960), *Éléments de Linguistique Générale*, Paris, Librairie Armand Colin [traducción castellana de Julio Calonge Ruiz, Elementos de Lingüística General, Madrid: Gredos, 1965 (citado por la tercera edición de 1984)].

Martínez, M. (2001) *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario: Homo Sapiens.

Martínez, M. C. (2015). *Efectos del programa "Imaginación" en la producción de textos escritos narrativos en escolares del tercer grado de primaria de la Institución Educativa N° 5011" Darío Arrus".* Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima – Perú.

Martos E, (1994). "*La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas*", en Salvador Montesa y Antonio Garrido, *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación,* Málaga, pp. 143-148.

Mayer, R. (1999). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento*. España: Artes gráficas Cofas.

Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Miller, C. (1984) Genre as social action. Quarterly Journal of Speech**,** 70. 151-67.

Minedu, (2015). *Rutas de aprendizaje comunicación*. Ciudad de Lima, Perú. Hecho el depósito Legal en la Biblioteca nacional del Perú: Nº 2015-03516.

Ministerio de Educación (2000). *Programa Curricular de Educación Primaria de Menores (primer y segundo grados)*. Lima – Perú.

Ministerio de Educación (2005). *Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de las Capacidades Comunicativas*. Edición: Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – DINEIP. Diseño y diagramación: Imaggio S.A.C. Impreso en el Perú.

Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular - Área Comunicación*. FIMART S.A.C. Av. del Río 111 Pueblo Libre. Segunda edición. Lima – Perú.

Ministerio de Educación (2009). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)*. Lima – Perú. Segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de IE EIB.

Ministerio de Educación (2015a). *Evacuación Censal de Estudiantes - 2015*. ¿Qué logran nuestros estudiantes? 2° grado de secundaria. Lima – Perú.

Ministerio de Educación (2015b). *Rutas de aprendizaje. ¿qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Área curricular comunicación, 3°, 4° y 5° grado de educación secundaria. Lima, Perú.

Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima – Perú. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2009a) *Informe de resultados de escritura*, Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación Pública (2008). *La prueba escrita*. San José: MEP. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: https://www.uned.ac.cr/ece/images/catedras/didactica_matematica/lecturas_obligatorias14_2_12/02prueba_escrita.pdf

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe, *Infancia y Aprendizaje* 89, 65-80.

Montolío, E. y Santiago, M. (2000). Objetividad e implicación en el texto académico en Estrella Montolío (ed.): *Manual práctico de escritura académica*, vol. 3, Barcelona: Ariel.

Morant, R. (2005). "*Lenguaje y cultura*". En López García, Á. y B. Gallardo Paúls, eds. *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: PUV, 125-154.

Morant, R. y Díaz, J. A. (2005). "Etnolingüística". *Temarios de Humanidades. Lingüística general*, documento on-line de www.liceus.com.

Morant, R. y Díaz, J. A. (2005): "Etnolingüística". Temarios de Humanidades. Lingüística general.

Navarro, A. (1994). Por una enseñanza de la lengua con acento en el habla. Clave 3 y 4, (pp. 9-20).

Navarro, F., & Revel, A. (2009). Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria. Buenos Aires: Paidos.

Navarro, H. (2012). *El estudio del discurso desde la Etnolingüística: un abordaje del cancionero mapuche*. XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/eventos/2012/cnills/documentos/elestudio_discurso.pdf

Niño, V. (1998). *Los procesos de la comunicación y el lenguaje. Fundamentos y práctica*. Santa Fe de Bogotá D.C: Ecoe ediciones.

Niño, V. (2014). *Escribir a su alcance: lo que usted necesita saber para despertar la habilidad de redactar un texto*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Nystrand, M. (1982a). Rhetoric's audience and linguistics speech community: implications for understanding writing, reading, and text. en M. Nystrand (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 1-28.

Nystrand, M. (1982b). An analysis of errors in written communication, en M. Nystrand (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 57 – 86.

Nystrand, M. (1986). Learning to write by talking about writing: A summary of research on intensive peer review in expository writing instruction at the University of Wisconsin-Madison, en M. Nystrand (ed.): *The structure of written communication: studies in reciprocity betwe- en writers and readers.* Orlando, Academic Press, 179-211.

Ocampo, T. (2006) *Iniciación a la lingüística* s.l.: Diseño gráfico la portada.

Olinghouse, N. y Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students, *Journal of Educational Psychology* 101 (1), 37-50.

Páez, I. (1985). La lingüística y la Lectura, Letras, Nº 43, (pp 9-38).

Pérez, G. (2015). *Composición escrita de textos académicos desde una visión sociocultural en la formación del estudiante universitario*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora Estado

Barinas, Venezuela. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art05.pdf

Pérez, J. y González, C. (1997): "*Composición escrita: Modelos*". Publicaciones, 25, 26 y 27, pp. 631-642.

Pérez, L. (2005). *Programa de lecto-escritura para mejorar la compresión y producción de textos de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria de la I.E. N° 19916 de Pimentel*. Perú.

Pérez, L. (2013). *La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9° B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Caucasia, Antioquia*. Universidad de Antioquia. Caucasia, Antioquia.

Perona, J. (2000) La cohesión textual y los enlaces oracionales en Alvar, M (Director). Introducción a la Lingüística Española, Barcelona: Ariel.

Petöfi, J. S. (1972). "Zu einer grammatischen Theorie sprachlicher Texte", *LiLi (Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*) 5, pp. 31-58.

Popper, K. (1980). La lógica de la Investigación Científica. Madrid: Tecnos.

Pozo, J. I. (2001). Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne. Madrid: Morata.

Quiñones, L. B. (2017). *"Mentes creativas" en la Producción de textos narrativos en estudiantes del 3er grado de secundaria de la I.E. 21586- Caral*. Universidad César Vallejo. Caral – Perú.

Quispe (2004). Producción de textos. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: http://www.monografias.com/trabajos55/produccion-de-textos/produccion-de-textos2.shtml

Quispe, I. (2017). "*Asesoría sobre la aplicación en procesos de escritura en la producción de texto narrativo a docentes acompañados de la I.E. N° 36806 Libertadores de Huari del distrito San Marcos de Rocchac*". Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima – Perú.

Ramírez, R. (2004): *Desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes colombianos de sexto grado de Educación Básica* (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid – España.

Ramos, M. (2009). *Estrategias en el proceso de escritura en estudiantes de escuela elemental de un programa de inmersión*. Universidad de Indiana.

Reither, J. (1985). *Writing and knowing: Toward redefining the writing process*. College English, 47, 620-8.

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Pontificia Universidad Javeriana. 1ra Edición. Bogotá.

Richards, C. (1990). The Language Matrix. Cambridge: Cambridge University Press.

Robbins, R. H. (1992). Historia de la lingüística en Panorama de la lingüística moderna. Madrid: Paraninfo.

Robins, R. H. (1995). *Lingüística general*. Madrid: Gredos.

Rohman, D. G. y Wlecke, A. 0. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. Cooperative Research Project, 2.174

Ruiz, J. (2005). *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Gráficos Loureira.

Ruiz, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*.

Saarni, C. (2000). “Emotional Competence. A Developmental Perspective”. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.

Salvador, F. (2008): Psicopedagogía de la lengua escrita, Madrid, EOS.

Sánchez V. y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: Desde los modelos de la escritura a la práctica en el aula. Lectura y vida: *Revista latinoamericana de lectura*, Núm. 1. pp. 40-49.

Sánchez, V. y Borzone, A. M. (2007). Los procesos de textualización: El uso de conectores en el inicio del aprendizaje de la escritura. *Revista RASAL, de la sociedad argentina de Lingüística. N 1-2, 7-24*.

Sapir, E. (1954 [1921]). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Saussure, F. (2002). *Escritos de Lingüística General*. París: Éditions Gallimard [Texto de Simon Bouquet y Rudolf Engler].

Scardamalia, M y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita.

Schmidt, S. J. (1977). *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*, Madrid: Cátedra.

Serrano, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*, vol 15 (1). pp. 149-161. Recuperado

el 10 de enero 2019, del sitio web: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28011673013

Serrón, S. (2001) El enfoque comunicativo y sus implicaciones: Una visión desde la enseñanza de la lengua materna, Letras, Nº 63 (pp. 225-260).

Sotomayor, C. (2011*). La formación inicial de docentes en Educación General Básica en Chile*. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación?, *Pensamiento Educativo* 48 (1), 28-42.

Sotomayor, C; Lucchini, G; Bedwell, P; Biedma, M; Hernández, C; y Molina, D. (2013). *Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile*. Pontificia Universidad de Chile. Onomázein, núm. 27, junio, 2013, pp. 53-77. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: https://www.redalyc.org/pdf/1345/134528143004.pdf

Spinoglio, F. (2017). *Las pirámides etnolingüísticas Estudio contrastivo entre el español y el italiano basado en corpus*. Universidad de Barcelona.

Street, B. (1984): Literacy in theory and practice. Nueva York. Cambridge University Press.

Stubbs, M. (1982). Written language and society: some particular cases and general observations, en M. Nystrand (ed.): *What writers know. The language, process, and structure of written discourse,* New York, Academic Press, 31-55.

Swales, J. (1990) Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J.M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teberosky, (1993). *Leer para enseñar a escribir*. Cuadernos de Pedagogía, 216, 22-24.

Teillier, F. Llanquinao, G. y Salamanca, G. (2016). *De qué hablamos cuando hablamos de etnolingüística: Bases Teórico metodológicas para un trabajo con el Mapunzugun*. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile), 54 (2), II Sem. 2016, pp. 137-161.

Teillier, F. S. (2015). *Configuración de realidad y lengua: bases de una epistemología del Mapunzugun*. Universidad de Concepción. Chile.

Van Dijk, T. (1998). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XX.

Van Dijk, T.A. y W. Kintsch (1983) Strategies of Discourse Comprehension. Londres: Academic Press.

Van Dijk. (1997). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Padiós, 1997. 309 p.

Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 32(2), 219-232. doi:10.1174 / 021037009788001761.

Vygostky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En obras escogidas. Volumen III. Madrid: Visor.

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L.S. (1985). Sobraine socineii [Obras completas], Vols. I-VI. Moscú: Psagogika.

Wertsch J. (1998). *La mente como acción*. Nueva York: Oxford UniversityPress.

Whorf, B. (1956) *Language, Thougth, and Reality*, Cambridge, Ma, M.I.T. Press (Trad. esp: (1971) Lenguaje, pensamiento y realidad, Barcelona, Seix Barral.

Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures through their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. Oxford: Oxford University Press.

Wikipedia, (s/f). *Etnolingüística*. Recuperado el 10 de enero 2019, del sitio web: https://es.wikipedia.org/wiki/Etnoling%C3%BC%C3%ADstica

Wrigth, P. (1999): “Writing and information design of healthcare materials”, en C. Candlin y K. Hyland (ed.): *Writing: text, processes and practices,* New York, Longman, 76-98.

Yagmur, K. y Ehala, M. (2011). Tradition and innovation in the Ethnolinguistic Vitality theory. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 32(2), 101-110.

Zavala, V. (2002): Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos. Lima. Instituto de Estudios Peruanos.

Zavala, V.; Niño-Murcia, M.; Ames, P. (eds.) (2004): Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ANEXOS

ANEXO N° 01

TEST DE EVALUCIÓN PARA MEDIR EL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

***Estimado/a alumno* (a)** el propósito de la presente evaluación es conocer el nivel de desarrollo de la competencia produce textos escritos en el área de Comunicación; la información que nos proporciones servirá de insumo para diseñar un modelo teórico etnolingüístico.

INSTRUCCIONES: Lee detenidamente las actividades y desarrolla en forma personal.

I. DATOS GENERALES:

1.1 NOMBRE: _____

1.2 GRADO: Tercero.

1.3 SECCIÓN: "___"

1.4 FECHA: _____-_____- 2018

1.5 NIVEL: *Secundaria*

1.6 SEXO: (M) (F)

1.7 EDAD: _____

Produce un TEXTO ESCRITO de acuerdo a los siguientes aspectos y conocimientos.

ASPECTOS		CONOCIMIENTOS
CULTURA	:	Costumbres y tradiciones
	:	Creencias religiosas
MEDIO AMBIENTE	:	La explotación minera en Cajamarca.
	:	Flora y fauna de tu localidad.
SOCIAL	:	La delincuencia e inseguridad en la sociedad.
EDUCACIÓN	:	La educación en las escuelas del campo
AUTORIDADES	:	Las obras de los alcaldes en beneficio de los estudiantes
GÉNERO	:	Los roles de la familia en la casa Responsabilidades de los hijos
OTROS	:	

1. Elige un conocimiento de cualquier aspecto y produce tu texto escrito.
2. Escribe con letra legible y clara.
3. Tienes un tiempo de 60 minutos.

TABLA DE VALORACIÓN DEL TEST DE EVALUACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL DE PRODUCCION DE TEXTO ESCRITOS

Apellidos y Nombres: _____

Grado: Tercero **Sección: Única** **Sexo:** _____

Fecha: _____

Dimensiones	Ítems	Valoración		
		En inicio	En proceso	Satisfactorio
		1	2	3
Planificación	1. Seleccionan un tema para escribir su texto			
	2. Ordenan y relacionan sus ideas entre sí para escribir un texto.			
	3. Identifican el lugar y destinatario del texto.			
	4. Son conscientes del propósito del texto			
	5. Reconocen la estructura del texto a utilizar			
Textualización	6. Escriben el título y redactan en forma coherente su texto.			
	7. Ubican el tiempo y contexto donde se desarrolla el texto.			
	8. Describen los personajes, objetos que van a intervenir en el texto.			
	9. Utilizan el punto, la coma, las mayúsculas y filmación de palabras conocidas.			
	10. Utiliza un trazo correcto de las grafías mayúsculas y minúsculas; y claridad en sus escritos.			
	11. Organizan su texto utilizando conectores lógicos y cronológicos			
	12. Señalan el autor o autores al final del texto.			
Revisión	13. Demuestra coherencia y cohesión entre párrafos y estructura del texto.			
	14. Utiliza una correcta escritura y ortografía en sus textos.			
	15. Asume el compromiso de mejorar su texto.			
	16. Reconoce las enseñanzas y valores de su texto.			

ANEXO N° 02

Ficha técnica del instrumento

1. **Nombre:**

   Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

2. **Autora:**

   Lic. Margarita Yoqsan Velásquez Díaz

3. **Objetivo instrumento.**

   Evaluar el nivel de planificación, textualización y revisión de la producción de textos en el área de comunicación, de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

4. **Usuarios.**

   Se recogerá información de 22 estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

5. **Modo de aplicación.**

   1º El test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos está diseñado en 16 ítems, (05 preguntas se relacionan con la dimensión: *Planificación*, 07 ítems con la dimensión: *Textualización*; y 04 ítems con la dimensión: *Revisión*; con criterios de valoración: ***En inicio (1), En proceso (2), y Satisfactorio (3)***; con calificación cuantitativa (Vigesimal).

   2º Las estudiantes deben de desarrollar el test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en forma individual, consignando los datos requeridos y de acuerdo a las indicaciones para el desarrollo de dicho instrumento de evaluación.

   3º Su aplicación será en forma simultánea a los sujetos objeto de estudio; tendrá como duración 60 minutos aproximadamente, y los materiales que utilizará son: Lapiceros, lápices, papel bond, 1 hoja adicional en blanco por participante; y, sus respectivas explicaciones por parte de la responsable de la investigación.

6. Estructura del instrumento

Variable	Dimensiones	Indicadores	ítems
Producción de textos escritos	Planificación	• Propone un tema en relación a un conocimiento preestablecido	Ítems 01
		• Ordena hechos e ideas relacionándolas entre sí con la intención de escribir un texto.	Ítems 02
		• Identifica el destinatario del texto.	Ítems 03
		• Determina el propósito del texto	Ítems 04
		• Reconoce la estructura del texto a utilizar	Ítems 05
	Textualización	• Determina el título y redacta en forma coherente su texto.	Ítems 06
		• Ubica el tiempo y contexto donde se desarrolla el texto.	Ítems 07
		• Describe personajes, objetos que van a intervenir en el texto.	Ítems 08
		• Utiliza signos de puntuación y reglas ortográficas.	Ítems 09
		• Escribe con letra legible y clara el texto.	Ítems 10
		• Organiza su texto utilizando conectores lógicos y cronológicos	Ítems 11
		• Ajusta el contenido y la forma de su producción escrita tomando en cuenta la función social de su texto y el contenido en el que se enmarca	Ítems 12
	Revisión	• Revisa la coherencia y cohesión de la estructura del texto.	Ítems 13
		• Revisan la correcta escritura y ortografía de sus textos.	Ítems 14
		• Reescribe el texto, en función a las modificaciones.	Ítems 15
		• Reflexiona sobre la producción de su texto.	Ítems 16

7. Escala.

7.1 Escala valorativa general

Valoración	Rango-Baremo	
	Escala valorativa	Escala MINEDU
En inicio (1)	[01 – 16 puntos]	[00 – 10 puntos]
En proceso (2)	[17 – 32 puntos]	[11 – 15 puntos]
Satisfactorio (3)	[33 – 48 puntos]	[16 – 20 puntos]

7.2 Escala valorativa específicas

Valoración	Rango-Baremo Escala MINEDU ESE 2015*		
	Planificación	Textualización	Revisión
En inicio (1)	[01 – 05 puntos]	[01 – 07 puntos]	[01 – 04 puntos]
En proceso (2)	[06 – 10 puntos]	[08 – 14 puntos]	[05 – 08 puntos]
Satisfactorio (3)	[11 – 15 puntos]	[15 – 21 puntos]	[09 – 12 puntos]

Rango-Baremo Escala MINEDU ESE 2015*

16 – 20 puntos	Los estudiantes ubicados en este nivel escriben textos adecuados a distintos tipos de situación comunicativa. Además, producen textos coherentes y cohesionados; aunque sus narraciones pueden presentar algún error en el uso de conectores y/o referentes, el cual no afecta el sentido global. Además, usan signos de puntuación (coma enumerativa y explicativa; punto seguido, aparte y final; dos puntos y signos de admiración e interrogación) para dar claridad y sentido al texto, aunque pueden cometer entre 1 y 3 errores. Por otro lado, al usar grafías no cometen errores o cometen pocos (entre 1 y 3 por cada diez líneas); al aplicar las convenciones de tildación general y diacrítica presentan algunos errores (entre 4 y 6 por cada diez líneas).
11 – 15 puntos	Los estudiantes de este nivel muestran algunas dificultades para escribir textos adecuados a distintos tipos de situación comunicativa. Sus narraciones son coherentes, pero en otros tipos de texto pueden presentar algunos errores de coherencia, así como de cohesión, que no afectan el sentido global. Además, usan los signos de puntuación (coma enumerativa y explicativa; punto seguido, aparte y final; dos puntos y signos de admiración e interrogación) para dar claridad y sentido al texto, aunque pueden cometer entre 4 y 6 errores. Por otro lado, cometen algunos errores (entre 4 y 6 por cada diez líneas) al usar las grafías, y muchos (entre 7 y 10 por cada diez líneas) al aplicar las convenciones de tildación general y diacrítica.
00 – 10 puntos	Los estudiantes de este nivel se encuentran en una fase inicial del desarrollo de sus aprendizajes, según lo esperado para el grado. A continuación, se presenta un texto que puede representar este nivel.

8. Validación:

Por juicio de expertos, y a través de la estadística de fiabilidad con el Alfa de Cronbach (prueba piloto).

ANEXOS N° 03

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

MODELO TEÓRICO ETNOLINGÜÍSTICO PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN, DE LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16571 NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA DEL PORVENIR, DISTRITO SAN JOSÉ DEL ALTO, JAÉN, 2018.

2. INSTRUMENTO

TEST DE EVALUACIÓN PARA MEDIR EL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 16571 NUESTRA SEÑORA DE FÁTIMA DEL PORVENIR, DISTRITO SAN JOSÉ DEL ALTO, JAÉN

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: ARMANDO N. CIEZA NEYRA

INSTITUCIÓN: I.E Aplicación DEL I.S.P.P. "VÍCTOR ANDRÉS BELAUNDE"

GRADO ACADÉMICO: MAGISTER EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

REGISTRO A.N.R: AS 12170

4. INVESTIGADORA

BR. MARGARITA YOQSAN VELÁSQUEZ DÍAZ

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

CRITERIO	INDICADORES	DEFICIENTE 0 - 20				REGULAR 21 - 40				BUENA 41 - 60				MUY BUENA 61 - 80				EXCELENTE 81 -100			
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
CLARIDAD	Está formulado con un lenguaje adecuado para su comprensión y análisis.																			X	
VOCABULARIO	Es apropiado a los estudiantes del nivel secundario.																				X
OBJETIVIDAD	Está expresado en indicadores precisos y claros.																				X
ORGANIZACIÓN	Presentan los ítems una organización lógica y sistémica.																				X
PERTINENCIA	Los ítems se corresponden con el objeto de estudio que pretende avaluar.																			X	
INTENCIONALIDAD	Evalúa el nivel de desarrollo de la producción de textos escritos.																			X	
CONSISTENCIA	El instrumento se fundamenta en las teorías, modelos, y enfoques de la producción textual.																			X	
COHERENCIA	El instrumento presenta relación entre ítems, indicadores, dimensiones y variable.																				X
METODOLOGÍA	El instrumento presenta procesos metodológicos coherentes con el propósito de la investigación.																				X

6. SUGERENCIAS

Previo al desarrollo del instrumento explicar los propósitos así como el proceso de llenado de los ítems

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

El instrumento es coherente con la variable de estudio, por tanto es confiable y pertinente. su aplicabilidad y procedimiento es pertinente y funcional.

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 97.78%

9. LUGAR Y FECHA: Jaén 2018

Armando Neptalí Cieza Neyra
DNI N° 27727367
MAGISTER EN INVESTIGACIÓN
Y DOCENCIA SUPERIOR

FIRMA: _____

ANEXOS N° 04

INFORME DE VALIDACIÓN - MODELO ALFA DE CRONBACH

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	22	100,0
	Excluido[a]	0	,0
	Total	22	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Fuente: Grupo piloto para validar test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,862	**16**

Fuente: Grupo piloto para validar test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
it01	2,4091	,59033	22
it02	2,1364	,56023	22
it03	2,2273	,52841	22
it04	2,2273	,52841	22
it05	2,0455	,65300	22
it06	2,0000	,61721	22
it07	2,0909	,42640	22
it08	2,2273	,52841	22
it09	2,0455	,65300	22
it10	2,1364	,63960	22
it11	2,1364	,63960	22
it12	2,0455	,65300	22
it13	2,1364	,71016	22
it14	2,3636	,49237	22
it15	2,4545	,50965	22
it16	2,1364	,56023	22

Fuente: Grupo piloto para validar test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
it01	32,4091	25,968	,385	,860
it02	32,6818	24,132	,761	,842
it03	32,5909	24,729	,689	,846
it04	32,5909	25,206	,593	,850
it05	32,7727	24,184	,626	,848
it06	32,8182	25,489	,443	,857
it07	32,7273	25,351	,722	,847
it08	32,5909	25,206	,593	,850
it09	32,7727	25,803	,362	,862
it10	32,6818	25,751	,381	,860
it11	32,6818	24,894	,522	,853
it12	32,7727	25,041	,484	,855

it13	32,6818	25,180	,414	,860
it14	32,4545	25,117	,663	,848
it15	32,3636	28,052	,059	,872
it16	32,6818	26,227	,364	,860

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
34,8182	28,632	5,35089	16

Fuente: Grupo piloto para validar test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

ANEXOS N° 05

BASE DE DATOS

N°	D1 - Dimensión: Planificación						
	item01	item02	item03	item04	item05	PUNTOS	PARCIAL
1	2	2	3	3	1	11	Satisfactorio
2	1	2	2	2	2	9	Proceso
3	2	2	2	2	1	9	Proceso
4	1	2	1	2	2	8	Proceso
5	2	2	3	2	2	11	Satisfactorio
6	2	1	2	2	2	9	Proceso
7	2	1	2	2	2	9	Proceso
8	3	2	2	3	2	12	Satisfactorio
9	2	1	2	1	1	7	Proceso
10	1	2	1	2	2	8	Proceso
11	3	2	2	2	2	11	Satisfactorio
12	3	2	2	3	2	12	Satisfactorio
13	1	2	1	2	1	7	Proceso
14	2	1	2	2	2	9	Proceso
15	2	1	1	1	2	7	Proceso
16	1	2	3	3	3	12	Satisfactorio
17	2	2	2	3	2	11	Satisfactorio
18	2	2	3	2	2	11	Satisfactorio
19	1	1	1	1	2	6	Proceso
20	2	2	2	2	2	10	Proceso
21	2	2	1	2	2	9	Proceso
22	2	3	1	3	2	11	Satisfactorio
X.med	1.86	1.77	1.86	2.14	1.86	9.50	
S	0.64	0.53	0.71	0.64	0.47	1.82	
Cv%	34.32	29.81	38.11	29.94	25.09	19.15	

Fuente: Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

D2 - Dimensión: Textualización								
item06	**item07**	**item08**	**item09**	**item10**	**item11**	**item12**	**PUNTOS**	**PARCIAL**
1	2	1	2	1	1	1	9	Proceso
2	2	2	2	2	2	2	14	Proceso
2	1	2	1	2	2	2	12	Proceso
2	2	2	2	2	1	2	13	Proceso
1	2	2	3	3	2	1	14	Proceso
2	2	2	2	2	2	2	14	Proceso
3	2	3	1	2	1	2	14	Proceso
2	2	2	2	1	2	2	13	Proceso
1	1	1	2	2	2	2	11	Proceso
2	2	2	2	2	2	1	13	Proceso
2	2	2	2	3	2	3	16	Satisfactorio
2	1	3	2	3	2	2	15	Satisfactorio
2	2	2	1	2	2	2	13	Proceso
1	1	1	1	2	1	1	8	Proceso
2	2	2	2	2	2	2	14	Proceso
3	2	2	2	2	2	2	15	Satisfactorio
3	3	1	1	2	3	3	16	Satisfactorio
2	2	2	2	2	1	1	12	Proceso
1	1	1	1	1	1	3	9	Proceso
2	2	2	2	2	2	2	14	Proceso
2	2	2	2	2	1	2	13	Proceso
3	1	3	2	2	3	2	16	Satisfactorio
1.95	1.77	1.91	1.77	2.00	1.77	1.91	13.09	
0.65	0.53	0.61	0.53	0.53	0.61	0.61	2.22	
33.41	29.81	31.96	29.81	26.73	34.52	31.96	16.98	

Fuente: Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.

D3 - Dimensión: Revisión						TOTAL	VALORACION
Item13	Item14	Item15	Item16	PUNTOS	PARCIAL		
2	2	2	1	7	Proceso	27	Proceso
2	2	2	2	8	Proceso	31	Proceso
3	1	2	2	8	Proceso	29	Proceso
1	2	2	2	7	Proceso	28	Proceso
2	3	2	1	8	Proceso	33	Satisfactorio
2	1	2	2	7	Proceso	30	Proceso
2	2	1	1	6	Proceso	29	Proceso
2	2	2	2	8	Proceso	33	Satisfactorio
1	2	2	2	7	Proceso	25	Proceso
1	1	3	2	7	Proceso	28	Proceso
2	2	3	2	9	Satisfactorio	36	Satisfactorio
2	2	3	2	9	Satisfactorio	36	Satisfactorio
1	2	2	2	7	Proceso	27	Proceso
2	2	2	1	7	Proceso	24	Proceso
1	2	1	2	6	Proceso	27	Proceso
2	3	2	2	9	Satisfactorio	36	Satisfactorio
2	2	1	1	6	Proceso	33	Satisfactorio
2	2	1	2	7	Proceso	30	Proceso
1	1	2	2	6	Proceso	21	Proceso
1	2	2	2	7	Proceso	31	Proceso
2	2	1	2	7	Proceso	29	Proceso
3	3	2	3	11	Satisfactorio	38	Satisfactorio
1.77	1.95	1.91	1.82	7.45		30.05	
0.61	0.58	0.61	0.50	1.22		4.26	
34.52	29.44	31.96	27.56	16.42		14.18	

Fuente: Test de evaluación para medir el nivel de producción de textos escritos en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria en la Institución Educativa N° 16571 Nuestra Señora de Fátima del Porvenir, distrito San José del Alto, Jaén.