



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



**UNIDAD UPN 041  
“María Lavalle Urbina”**

**El Modelo Pedagógico de Cassany aplicado en la producción de  
textos literarios**

**Jesús Manuel Pat Mis**

**San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2016**



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



**UNIDAD UPN 041**  
**“María Lavalle Urbina”**

**El Modelo Pedagógico de Cassany aplicado en la producción de  
textos literarios**

**Jesús Manuel Pat Mis**

**Tesis presentada para obtener el grado de  
Maestro en Pedagogía y Práctica Docente**

**San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2016**

## DEDICATORIA

A Dios, por darme el don de la vida, guiar mi camino y estar siempre conmigo en los momentos que he caído y la fe con el que me ha cubierto y enseñado a no desistir en la búsqueda de mi futuro.

Con amor a mis padres motivo por el cual decidí emprender este reto. Por su gran ejemplo de superación y valioso apoyo en todo momento desde el inicio de mis estudios de maestría.

Con gratitud a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 041 “María Lavalle Urbina” sede Calkiní y a todos los maestros que a lo largo de mi camino por la maestría me brindaron su apoyo y la oportunidad de integrar los conocimientos suficientes para poder llamarme maestro.

A la directora de Tesis, a la Dra. Ada Lizbeth Cámara Huichín, por permitirme trabajar bajo su tutela y por ayudarme a construir conocimiento sobre el lenguaje. Ha sido un honor disfrutar de este periodo de formación y de su amistad. Agradezco inmensamente la generosidad conceptual, cultural y humana.

Con afecto a mis compañeros y compañeras cuyos días de estudios llenaron de alegría nuestra estancia en la Universidad.

## DICTAMEN

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo Fortalecer el proceso de producción escrita, a partir del modelo pedagógico de Cassany en los alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán. Para evaluar la propuesta metodología aplicada se aplicaron tres instrumentos: rúbrica, guía de observación y lista de cotejo en los que se tomó en cuenta las habilidades que comprenden tanto el contenido del texto como la coherencia y el estilo de la redacción. El proyecto se presenta en ciclo escolar 2014-2015 en la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán. Para los fines de esta investigación, la población, está integrada por alumnos de sexto grado de educación primaria. La muestra la componen alumnos de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 11 y 13 años de edad. Se logró, después de la implementación de la propuesta didáctica, que un 88% de los alumnos o sea más o menos 17 estudiantes produjeran un texto adecuadamente, lo que significa que más de la mitad del total del alumnado ha adquirido las herramientas básicas para la producción de textos. Cabe resaltar que en la prueba diagnóstica solo un 32% de los estudiantes no presentaban dificultades.

## **ABSTRAC**

This research aimed to strengthen the writing process, from the pedagogical model Cassany in sixth grade of elementary school “Juan P. Pacheco Torres” community of Mérida, Yucatán. To evaluate the proposed methodology were applied three instruments: headers, observation guide and check list which took into account the “Juan Pedro Pacheco Torres” of the community of Mérida, Yucatán is presented in school year 2014-2015 primary school. For the purposes of this research, the population, is students of the sixth grade of primary education. Make up the sample students of both sexes, whose ages ranged from 11 to years of age.

He was accomplished, after the implementation the educational proposal, 88% of students either more or less 17 students produce a text properly, which means that more than half of the total number of students has acquired the basic tools for the production of texts. It should be noted that in the diagnostic test only 32% of students had no difficulties.

## TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	i
DICTAMEN.....	ii
RESUMEN.....	iii
ABSTRAC.....	iv
TABLA DE CONTENIDO.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	viii
ÍNDICE DE TABLAS.....	ix
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	x
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>1. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>4</b>
1.1 Caracterización institucional. ....	5
1.2 Características de la comunidad.....	7
1.3 Caracterización de los alumnos. ....	10
1.4 Estilos y ritmos de aprendizaje. ....	11
1.5 Formas de enseñanza. ....	13
1.6 La evaluación de los aprendizajes. ....	15
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>17</b>
2.1 Descripción de la situación problema.....	18

2.2	Pregunta de investigación.....	19
2.3	Justificación o importancia del estudio.....	20
2.4	Delimitación del problema.....	22
2.5	Supuestos.....	23
2.6	Objetivo.....	23
<b>3.</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN.....</b>	<b>24</b>
3.1	La escritura.....	24
3.2	Competencias escritas.....	26
3.3	Enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita según Cassany....	30
3.4	La enseñanza de la producción escrita basada en el proceso.....	32
3.5	La importancia de la planificación en la producción de textos.....	36
3.6	Dificultades que presentan los alumnos en la escritura.....	40
3.7	La enseñanza de la producción de textos literarios según el plan y programas de estudio 2011.....	41
3.8	La evaluación de la escritura.....	42
3.9	Las secuencias didácticas.....	47
3.10	Los textos literarios.....	49
<b>4.</b>	<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>52</b>
4.1	Tipo de estudio.....	52
4.2	Ubicación y tiempo de estudio.....	54
4.3	Sujetos o participantes (población).....	54
4.4	Instrumentos para acopio de información.....	55
4.5	Procedimientos.....	56
<b>5.</b>	<b>PROPUESTA DE SOLUCIÓN.....</b>	<b>58</b>



5.1 Fundamentos teórico-metodológicos. ....	59
5.2 Estrategia general de trabajo. ....	65
5.3 Plan de acción. ....	69
<b>6. RESULTADOS</b> .....	<b>72</b>
6.1 Nivel de habilidades de los alumnos en la producción de textos .....	73
6.2 Recursos lingüísticos utilizados para la producción de textos. ....	79
6.3 Proceso de escritura de los textos literarios.....	86
6.4 Metodología adecuada para la producción de textos literarios. ....	91
<b>7. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>96</b>
7.1 Discusiones.....	96
7.2 Conclusiones. ....	99
<b>8. RECOMENDACIONES</b> .....	<b>102</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>104</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>108</b>

## ÌNDICE DE FIGURAS

Figura 1.Texto espontáneo escrito por el alumno. ....	78
Figura 2.Visita guiada a la Biblioteca Pública.....	80
Figura 3.Ejercicios de estructuración de oraciones simples.....	81
Figura 4.Ejercicios de acentuación de palabras. ....	83
Figura 5.Lectura y representación del texto previamente elaborado.....	85

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis del proceso de producción escrita propuesto por Cassany, 1989 y 2000; Mostacero, 1999. ....	43
Tabla 2. Estrategia general de trabajo. ....	67

## INDICE DE GRÀFICAS

Gràfica 1.Semàntica y sintàctica de la prueba diagnòstica .....	74
Gràfica 2.Gramàtica de la prueba diagnòstica. ....	75
Gràfica 3. Pragmàtica de la prueba diagnòstica.....	76
Gràfica 4.Resultados generales de la prueba diagnòstica. ....	77
Gràfica 5.Preescritura tercer momento de la propuestas didàctica. ....	87
Gràfica 6.Reescritura tercer momento de la propuestas didàctica. ....	88
Gràfica 7.Revisi3n tercer momento de la propuestas didàctica.....	89
Gràfica 8.Edici3n tercer momento de la propuestas didàctica.....	90
Gràfica 9.Publicaci3n tercer momento de la propuestas didàctica. ....	90
Gràfica 10.Semàntica y sintàctica. ....	92
Gràfica 11.Acentuaci3n de palabras. ....	92
Gràfica 12.Ortografía.....	93
Gràfica 13.Conectores gramaticales. ....	94
Gràfica 14.Resultados generales. ....	94

## INTRODUCCIÓN

Uno de los propósitos fundamentales de la asignatura de español es que los alumnos “Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos)”. Es por eso que se eligió una propuesta de intervención a partir de una secuencia de estrategias metodológicas para disminuir los problemas de escritura en los alumnos de sexto grado de educación primaria a partir de la producción de textos literarios.

Cabe mencionar, que el contenido de este trabajo pretendió destacar la importancia de desarrollar la escritura en la escuela primaria a partir de un conjunto de estrategias que facilitaron el aprendizaje de las diferentes asignaturas y a la vez, ponen en práctica dichas competencias dentro y fuera del aula. Para ello se propuso una secuencia didáctica que permita a los alumnos fortalecer su escritura a partir de la producción de textos literarios.

El informe de esta experiencia se estructuró en cinco capítulos. El primer capítulo se refiere al **diagnóstico pedagógico** que representa una panorámica general de las características del contexto y los alumnos. EL segundo capítulo al **planteamiento del problema**, justificación y objetivos del proyecto. El tercer capítulo

incluye la **fundamentación**. Allí se refieren algunos antecedentes relacionados con el tema de estudio y se enfocan las bases teóricas que dieron soporte a la investigación. En la **metodología**, cuarto capítulo, se presenta la descripción del estudio. Así mismo incluye los instrumentos y procesos utilizados para la recolección y análisis de datos de este modo se ejecutó el plan de acción descrito de acuerdo con los objetivos planteados. En el quinto capítulo, **propuesta de solución**, se expone la ejecución de la experiencia, la fundamentación teórico metodológico, la estrategia general de trabajo y el plan de acción a desarrollar. En el sexto capítulo, se exponen **los resultados**. Finalmente, en el séptimo y octavo capítulo se incorporan las **discusiones y conclusiones** seguidas de las **recomendaciones**. Posteriormente se incorporan las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación, así como una secuencia de anexos correspondientes a los instrumentos de recolección de datos, producciones escritas por los alumnos y fotografías de la experiencia.

En primera instancia se aplicó una prueba diagnóstica sobre el nivel de desempeño de los alumnos en la producción escrita y sus componentes ortográficos y lingüísticos (Ver anexo N°1). La muestra estuvo conformada por 29 alumnos de la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida Yucatán, con base en los resultados de la prueba diagnóstica se diseñó la propuesta de intervención.

Debido a la importancia de la escritura en el desarrollo integral y en la vida escolar del niño, se eligió el siguiente objetivo: Mejorar la producción escrita de textos literarios mediante la implementación de estrategias de producción escritas basadas en el modelo pedagógico de Cassany para la aplicación dirigida a los alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Juan Pedro Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán.

El avance que tuvieron los alumnos a lo largo del desarrollo de las estrategias aplicadas se cerciora mediante la mejora que presenten en las evaluaciones aplicadas al final de cada momento de intervención. Todo esto fue fundamental para buscar solución a las problemática de escritura que presentaba el grupo, sin olvidar el papel sustancial que juega el docente en la educación de los niños y los métodos y estrategias adecuados para lograr en ellos un buen desarrollo de la escritura.

## **1. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO**

Durante el proceso de diagnóstico realizado en la Escuela Primaria Urbana “Juan P. Pacheco Torres” con clave 31DPR0206I ubicada en la comunidad de Mérida, Yucatán se observaron y se detectaron, a partir de pruebas diagnósticas, varios problemas que dificultan el aprendizaje de los alumnos, tales como: Desinterés de la escuela por abordar temas de escritura, desconocimiento y falta de motivación de los estudiantes y maestros sobre la utilización de estrategias y técnicas metodológicas de escritura, carencia de material didáctico para trabajar la escritura, falta de apoyo de los padres de familia para la realización de tareas escolares, no se cuenta con el hábito de la escritura, empobrecimiento del vocabulario frente a las tecnologías de la información, los alumnos presentan problemas de legibilidad y direccionalidad en su escritura, mala ortografía, y presentan dificultades para organizar sus ideas y producir cualquier tipo de texto.

A partir de los resultados obtenidos durante el diagnóstico se eligió como problema fundamental la dificultad que presentan los alumnos en la producción de textos literarios que engloban características gráficas, ortográficas, de puntuación y morfosintácticas.



## **1.1 Caracterización institucional.**

La investigación se desarrolló en la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” con clave: 31DPR0206I, turno vespertino con un total de 206 alumnos. Se encuentra ubicada en la calle 145 S/N por 48 y 48 A. Col. 5 colonias, Mérida, Yucatán.

Esta escuela primaria es de organización completa ya que posee los elementos para considerarla así: tiene 8 docentes frente a grupo, de 1° a 6° grado, en ella los maestros desempeñan diversas comisiones para el correcto funcionamiento de la misma. Asimismo se cuenta con un Consejo Técnico para hacer la documentación y gestión correspondiente a las innovaciones educativas y sindicales.

La estructura laboral de la escuela la compone un director, también posee, un maestro de Educación Física, tres maestras de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para diversas áreas, una maestra de Educación Artística y dos intendentes. La institución cuenta con 8 aulas para impartir clases de 1° a 6° grado, un local para la dirección, un aula USAER, dos baños, una bodega, un teatro y un patio de actos cívicos y uno de recreo. Cuenta también con los servicios de luz eléctrica y agua potable.

Cabe mencionar que esta institución trabaja en un horario regular cumpliendo las horas estructuradas de la siguiente manera: de 1:00 p.m. a 3: 30 p.m. se presenta la primera jornada de clases y a las 3: 30 p.m. el recreo con una duración de media hora, siendo las 4:00 p.m. se prosigue con la segunda jornada escolar hasta las 6: 00 p.m. con el toque de retirada.

En esta escuela se lleva a cabo un control de la asistencia de los maestros con el fin de que cada maestro desempeñe su papel cada día y así logre buenos

resultados. Se cuenta con un rol de homenajes y cada mes se participa en el Consejo Técnico Escolar (CTE) establecido por la Secretaría de Educación (SEP).

Desde el principio del ciclo escolar se diseñó un Plan Anual de trabajo o Ruta de Mejora bajo conceso de todos los maestros, se implementaron metas a corto plazo para solucionar problemas que afligen a la escuela basándose en el Paradigma de una Escuela de Buena Calidad y en los Rasgos de la Normalidad Mínima Escolar. Mensualmente se analiza el cumplimiento de dichas metas en las reuniones de Consejo Técnico y se proponen nuevas alternativas para fortalecer los objetivos en caso de incumplimiento.

En la escuela se presenta el caso de que a pesar de que todos los maestros son muy profesionales y cumplen con las comisiones y responsabilidades que se les asigna el trabajo colaborativo no es su mejor virtud ya que a pesar de que durante el desarrollo de reuniones de colegiado se han analizado necesidades de escritura en la mayoría de los grupos, son pocas las aportaciones que realizan y al parecer no existe ningún problema en su grupo ya que no exponen las situaciones que les causan problema en su práctica docente.

Para una mejor organización, la escuela cuenta con una Asociación de Padres y Madres de Familia que se encarga de vigilar, como de participar junto con la planta docente en el correcto funcionamiento de la escuela y con ello en la buena educación de los alumnos. La escuela se encuentra inscrita en el programa federal OPORTUNIDADES que es un programa de desarrollo humano para incrementar el acceso a la educación básica a personas con bajos recursos económicos, también se encuentra inscrita en el programa de becas económicas que imparte la Secretaría de

Educación Pública (SEP) a todos los alumnos con alto rendimiento académico. La escuela no se encuentra certificada dentro del Programa de Escuelas de Calidad.

Las instalaciones se encuentran en buen estado gracias al apoyo moral y económico de los padres de familia mediante la recaudación de fondos para el mantenimiento de la escuela. Las aulas cuentan con sillas y mesas, libreros, ventiladores, lámparas, un escritorio y una silla para el maestro, pintarrones, y acervos para el rincón de lecturas. Todos permanecen en buen estado.

## **1.2 Características de la comunidad.**

En cuanto al contexto comunitario, el estado de Yucatán está situado en el extremo norte de la Península del mismo nombre en el sureste de la República Mexicana. Colinda al norte con el Golfo de México, al este y sureste con Quintana Roo y al oeste y suroeste con Campeche. La superficie del estado es de 43 379 km<sup>2</sup> ubicándolo en el lugar número 20 de los estados de México por superficie y representa, aproximadamente, el 2,21% de la superficie total del país. El estado de Yucatán se encuentra dividido en 106 municipios, siendo la capital Mérida. Según el censo de 2010, se contabilizaron 1 955 577 habitantes en la entidad.

Destacando la comunidad de Mérida Yucatán, es la capital y ciudad más poblada del estado de Yucatán. La ciudad es el principal núcleo de población del área conurbada de la Zona Metropolitana de Mérida, donde se encuentra en íntima relación con Kanasín, Umán, Conkal y Ucu. Según el censo de 2010 realizado por el INEGI, la población de la ciudad era de 777 615 habitantes. Así también, es la cabecera municipal del municipio de Mérida, uno de los 106 municipios de Yucatán, mismo que se encuentra en el noroeste del estado y ocupa una superficie total de 885,14 km<sup>2</sup>.

Mérida fue fundada el 6 de enero de 1542 por el español Francisco de Montejo y León "el Mozo" y 100 familias españolas. Esta ciudad fue construida sobre las ruinas de la población maya Ichkaansihó, que en maya significa Cinco cerros, también conocida como T'Hó, ya abandonada a la llegada de los españoles, en el siglo XVI. Consigna el historiador Juan Francisco Molina Solís que cuando los soldados españoles entraron a T'Hó, en 1541, apenas había 200 casas de palma ocupadas por aproximadamente un millar de indígenas mal nutridos, junto a colosales ruinas y restos de edificios sorprendentes y bellos que coronaban agrestes cerros cubiertos de añeja arboleda.

Los sitios arqueológicos más cercanos de la ciudad capital son: Dzibilchaltún, Dzoyilá, Chen Hó, Flor de mayo, Xcatzmil, Caucel y Xoclán, entre otros. La mayoría de la población profesa la religión católica. También existen otras religiones considerables como los Testigos de Jehová, la Iglesia Bautista, La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, entre otros. Al año 2000, de acuerdo al censo efectuado por el INEGI, la población de 5 años y más, que es católica asciende a 553,227 habitantes, mientras que los no católicos suman 80,714 habitantes.

Entre las principales actividades se encuentran: comercio (20.07%), industrias manufactureras (15.01%); construcción (13.49%); servicios inmobiliarios y de alquiler de bienes muebles e intangibles (13.00%). Mérida tenía un total de 16 042 analfabetas mayores de 15 años en el año 2010, por lo que el índice de alfabetización de la ciudad era de 97,26% en este sector de la población, cifra que está por encima de la media estatal de 90%, y por encima de la media nacional que era de 92,8%. Al año 2000, de acuerdo al Censo efectuado por el INEGI, en el municipio de

Mérida se tenían registradas 244 escuelas de nivel preescolar, 395 de nivel primaria, 136 de nivel secundaria, 97 de nivel preparatoria y 16 de nivel profesional.

Mérida tiene potencial productivo por la posición geográfica que ocupa y por la edad promedio de la población económicamente activa. La actividad económica del municipio está conformada por actividades de los tres sectores: agropecuario, industrial y de servicios. El sector terciario incluye al comercio, la hotelería, las finanzas, los transportes y las comunicaciones.

Según datos obtenidos en el INEGI, para el año 2010, Mérida contaba con el 45.3% del Total de viviendas de todo el estado, lo que representa un incremento moderado del 2.8% comparado con el 44.5% registrado en 1990; es decir, durante diecisiete años, el incremento de vivienda no ha cumplido con las necesidades de una población que está creciendo aceleradamente comparado con el crecimiento de la vivienda.

Enfocándose en las colonias del Sur de Mérida, el flujo migratorio tiene un fuerte componente indígena y por lo general los padres de familia de los alumnos se emplean en la rama de la construcción (albañilería), o se incorporan a la economía informal en el sector de las actividades terciarias como el trabajo doméstico, comercio ambulante, incluso la prostitución y la mendicidad, por lo que se ocupan en labores de mínima calificación e ínfima retribución económica.

Asimismo, al referirse a la importancia de la escritura, la ciudad de Mérida cuenta con una amplia gama de bibliotecas, museos y centros de recreación para los estudiantes de educación básica, sin embargo, el contexto en el que se encuentran los alumnos de educación primaria del sur de la ciudad de Mérida no permite el acercamiento de los estudiantes a los servicios de aprendizaje y recreación urbana.

### **1.3 Caracterización de los alumnos.**

En el aula, la edad con la que cuentan los alumnos va entre los diez y catorce años. La mayoría de los alumnos mantienen hábitos de higiene apropiados; asisten a la escuela limpios y mantienen en orden y con limpieza su espacio de trabajo en el aula. A pesar de que todos viven alejados de la escuela, la mayoría asisten puntualmente a la formación matutina. Para la mejor organización del aula y en apoyo al maestro, los alumnos tienen comisiones de aseo, higiene, orden y disciplina, biblioteca, entre otros.

En cuanto a la organización de la clase, los asientos de los alumnos se encuentran organizados en filas y columnas ya que el espacio del salón es reducido. Comúnmente se realiza una explicación al grupo total de la clase. Cuando se requiere se organiza a los alumnos en grupos de trabajo cooperativo. Durante la organización del trabajo, los equipos se forman de manera uniforme ya que es común que entre los alumnos existan diferencias o traten de estar con sus compañeros más cercanos.

En lo que respecta a su comportamiento, son alumnos muy inquietos, poseen un vocabulario inadecuado y se distraen con facilidad al no tener una actividad para realizar, les fascina trabajar con material concreto ya sea en forma individual o por equipo, hacer experimentos, escuchar relatos y leyendas. Les disgusta la enseñanza de asignaturas sin el uso de material didáctico. Por lo que se pudo observar, escriben sólo lo que se tenía que realizar en el aula.

Presentan dificultades en el uso correcto de algunas letras, no dejan espacios entre palabras y no escriben encima de las líneas; no acentúa correctamente las palabras, sostienen mal el lápiz y no tienen definido si son diestros o zurdos; mueven y colocan el papel de manera incorrecta y tiene un pensamiento poco organizado.

También existe en el aula un caso singular con un alumno que poseen necesidades educativas especiales que es atendido por la Unidad de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER); hiperactividad. De igual manera se identificaron complicaciones con la indisciplina en el aula, vocabulario grosero e inadecuado, dificultades en la resolución de operaciones matemáticas básicas y comprensión de lectura.

A partir de los resultados arrojados por la prueba de escritura aplicada a los alumnos. Se ha detectado en los niños la dificultad en el trazo de la escritura, la ilegibilidad en la caligrafía acompañada de la mala ortografía y la producción de textos, siendo esta preocupación lo que lleva a realizar este trabajo de investigación que favorecerá a alumnos involucrados en el proyecto.

Durante el tiempo de recreo los alumnos realizan diferentes tipos de actividades recreativas entre las que destacan el juego de pelota, pesca pesca, juegos de mesa o simplemente platicar. De acuerdo a lo recabado sobre las características físicas y cognoscitivas se refleja una auténtica decisión de aceptarlos como son, fuera de lo que arbitrariamente pretenden los adultos.

#### **1.4 Estilos y ritmos de aprendizaje.**

El aprendizaje es un proceso por el cual el individuo adquiere conocimientos, destrezas, y en general, nuevos modos de comportamiento que le permiten alcanzar más eficientemente sus objetivos y satisfacer sus necesidades. Mediante el proceso dinámico del aprendizaje el individuo va modificando su conducta, en su constante esfuerzo por adaptarse cada vez más adecuadamente al ambiente natural, social y cultural en que vive.

A partir de la aplicación de un test basado en un modelo propuesto por el Programa Nacional de Lectura (PNL) sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” (Ver anexo N°2). Los resultados que arrojó el test de estilos de aprendizaje demostró que 6 de 19 alumnos poseen un estilo de aprendizaje visual, 4 prefieren el aprendizaje de manera auditiva y el resto presentan un estilo de aprendizaje kinestésico. Haciendo una comparación con las observaciones realizadas por los alumnos en la carpeta personal de cada alumno se definió que los que mantienen un aprendizaje visual presentan una conducta organizada y tranquila, preocupado por cumplir con sus tareas. Aprende lo que ve a través de una visión detallada. Los alumnos que presentan un aprendizaje auditivo se distraen con facilidad, le gusta trabajar con música, entiende fácilmente la explicación del maestro, aunque si no se le vuelve a explicar y olvida algún paso se pierde ya que no tiene una visión global. Y ya los alumnos que presentan un estilo de aprendizaje kinestésico, responden a muestras de cariño, les gusta tocarlo todo, se inquietan cuando se trabaja con material didáctico, aprende a partir de la experiencia y le cuesta comprender aquello que no pone en práctica.

Otras características que se observan en los alumnos es que trabajan con mayor comodidad bajo silencio y de manera individual, algunos prefieren un libro de texto que tenga diagramas gráficos y cuadros porque ayudan mejor a entender el material. La mayoría de los alumnos prefiere trabajar en parejas y el resto se interesa por trabajar en grupos más grandes. El uso materiales concretos y audiovisuales como maquetas, instructivos, audios, videos interactivos favorece su interés por el aprendizaje.



Todos los alumnos coinciden en que el horario en que mantienen una disposición adecuada para aprender es antes de la hora de recreo. Los alumnos son capaces de permanecer atentos siempre y cuando se atiendan asignaturas como matemáticas ya que durante el desarrollo de asignaturas como historia y geografía los alumnos demuestran apatía por el trabajo en estas asignaturas.

Durante la resolución de tareas los alumnos trabajan bajo presión y a partir de una retroalimentación dirigida ya que cuentan con conocimientos previos y mantienen un interés por actividades que propicien retos para ellos. No se desesperan con facilidad y buscan alternativas para solucionar las dificultades que se les presente.

Cuando se trabaja con material didáctico los alumnos se muestran impacientes y anticipan los objetivos y el desarrollo de las actividades a realizar, les gusta manipular objetos y trabajar con materiales recortables, armar rompecabezas, moldear figuras, entre otros. De igual manera, se ha observado que todos los alumnos se demuestran impacientes durante la explicación de instrucciones, no son capaces de escuchar a los demás durante una conversación y responden a manifestaciones negativas de enfado y enojo.

### **1.5 Formas de enseñanza.**

En la práctica docente se viven y enfrentan diferentes problemas educativos, en donde se tiene que elegir y aplicar algún método o propuesta para enseñar o mejorar la escritura de los niños. Fue necesario, identificar las formas de enseñanza que utilizan los maestros y buscar respuestas a las diversas dificultades que enfrentan los docentes en torno al proceso de enseñanza de la escritura.

Además de conocer las prácticas pedagógicas del currículo del Español en la escuela primaria por lo que se le aplicó una encuesta a los docentes sobre las prácticas

de la enseñanza de la escritura; los docentes resaltaron diversas metodologías, que seleccionan y aplican para enseñar y mejorar la escritura de los alumnos, las metodologías utilizadas por los docentes, muchas veces suscitan aprendizajes memorísticos y mecanicistas (Ver anexo N°3).

Nueve docentes aseguraron que planifican mediante la incorporación de diversas actividades para desarrollar en el salón la escritura como actividad permanente en todas las asignaturas. Así como entiende el proceso que debo utilizar, antes, durante y después de la escritura.

Enseñar a leer y a escribir es uno de los objetivos principales de la escolaridad obligatoria; sin embargo, en la práctica escolar parece ser que el problema ha sido abordado por los maestros a partir de criterios diferentes, lo cual ha llevado al maestro a utilizar las estrategias docentes de manera repetitiva hasta que la relación entre éstas y las teorías que las engendraron resulta cada vez más distante o inexistente.

Los docentes cuentan con alguna estrategia didáctica definida para la enseñanza de la escritura. Un 70% de los docentes encuestados aseguró que conoce los propósitos de la asignatura de español para el fortalecimiento de la escritura en la educación primaria según la RIEB 2011 mientras que los docentes restantes siguen ejerciendo metodologías tradicionales en la enseñanza de la lengua oral y escrita en la educación primaria.

Es de suma importancia conocer más si el éxito en la enseñanza y aprendizaje de la escritura, se ha debido en forma determinante a la metodología empleada, o a otros factores como serían el ambiente social, el cultural, el económico, y el político en los que se desarrolla el niño y también el maestro, o a la eficacia profesional docente o a otros, ya que cada maestro encuestado aseguró que su metodología empleada,

mantiene una relación con su formación y experiencia, sin embargo, la mayoría de los docentes estaría interesado en participar en cursos para fortalecer sus necesidades en torno a la escritura. Por lo que es necesario realizar una nueva investigación basada en observaciones para contrastar lo que dicen, con lo que realmente hacen.

Es significativo observar que cinco profesores, de un total de nueve, dicen utilizar un solo método o la propuesta constructivista que propone la RIEB 2011, para enseñar a escribir a sus alumnos y los demás profesores utilizan los métodos onomatopéyico, silábico, global, entre otros.

### **1.6 La evaluación de los aprendizajes.**

Después de haber centrado la atención en las características de los alumnos y en las metodologías utilizadas por los docentes, es necesario que el maestro incida en la valoración del proceso de apropiación de conocimientos de los alumnos en sus diversas manifestaciones, observables durante la evaluación.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000 p.84), plantean un significado de tipo constructivista sobre la evaluación, más centrado en su importancia y su función: “Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas”.

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes del programa.

“La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación. Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella: evaluación diagnóstica, la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación”. (Plan y Programas 2009 p. 32).

Centrando la evaluación en la escritura, es papel fundamental del maestro realizar el análisis y la explicación del desempeño de cada alumno frente a la redacción de diversos textos seleccionados. A partir de la encuesta realizada a los docentes de la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” coincidió en que puede identificar el nivel de escritura en el que se encuentran los alumnos y evaluar el proceso de adquisición de la escritura de los alumnos mediante los instrumentos adecuados. Aunque todos hacen referencia en que de ofrecerse cursos para fortalecer las necesidades en torno a la evaluación de la lecto-escritura, estarían interesados en participar.

Todos los docentes coincidieron que para el diseño de las situaciones de evaluación el maestro debe considerar: las características de los alumnos, de los textos (de preferencia comunitarios), de las preguntas, así como el tiempo y la periodicidad con los que se realizará la evaluación. De igual manera proponer la escritura de una amplia variedad de textos: narrativos, informativos, periodísticos, recados, instructivos, convocatorias, recetas, invitaciones, entre otros.

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, los maestros proponen considerar, que al momento de poner en práctica una situación de evaluación de la escritura, es preciso que el maestro: defina los objetivos a lograr y se documente el desarrollo de la escritura utilizando diversas alternativas de registro.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Ante las situaciones personales y sociales tan competitivas del mundo en que vivimos, la escuela primaria juega un papel fundamental en la evolución de la sociedad; ante esto, se hace evidente la necesidad de contar con elementos suficientes para lograr que el docente adquiera los conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas que le permitan desempeñarse en las distintas situaciones cotidianas y en los nuevos entornos socioculturales; que de alguna u otra forma, favorecen el conocimiento y reconocimiento de la diversidad de saberes que caracteriza a las escuelas y aulas.

Uno de los propósitos de la enseñanza del español en la educación básica lo constituye la necesidad de que los alumnos "Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos)" (Plan y Programa de estudio 2011:16). Una de las tareas más complejas es el aprendizaje de la escritura, que no se realiza de forma tan natural, como sucede con la palabra hablada. No solo supone la adquisición del código escrito, sino también un cierto grado de desarrollo. Pero escribir permite dar permanencia a los contenidos mentales, estructurar el razonamiento, jugar con la lengua y guardar en la memoria de la humanidad el tesoro cultural.

## **2.1 Descripción de la situación problema.**

Durante el desarrollo de la práctica docente realizada en la Escuela Primaria Urbana “Juan P. Pacheco Torres” con clave 31DPR0206I ubicada en la comunidad de Mérida, Yucatán con un total de 20 alumnos, 13 niños y 7 niñas, se observaron varios problemas que dificultan el aprendizaje de los alumnos, tales como: Desinterés de la escuela por abordar temas de escritura, desconocimiento y falta de motivación de los estudiantes y maestros sobre la utilización de estrategias y técnicas metodológicas de escritura, carencia de material didáctico para trabajar la escritura, no se cuenta con el hábito de la escritura, empobrecimiento del vocabulario frente a las tecnologías de la información, los alumnos presentan problemas de legibilidad y direccionalidad en su escritura, mala ortografía, y presentan dificultades para la producción de diferentes tipos de textos.

Debido a un desconocimiento de un proceso para registrar el nivel de escritura que presentan los alumnos, de una metodología de mejoramiento de la escritura por parte de los docentes y de los padres de familia la mayoría de los alumnos han incurrido en la elaboración de textos con problemas ortográficos, sin direccionalidad, mala ortografía, entre otros. La escritura se ha concebido como una actividad obligatoria y sin un objetivo específico.

A pesar que desde el inicio del ciclo escolar se contó con un Plan de trabajo para el mejoramiento de la escritura, no se ha podido llevar a cabo debido a la falta de tiempo, las actividades se han pospuesto por diversos imprevistos. El trabajo de la escritura como actividad permanente no ha sido suficiente para lograr avances en el mejoramiento de la escritura de los alumnos.

Otro problema que de igual manera es importante mencionar es la falta y el desconocimiento del material didáctico adecuado, por parte del docente, para el trabajo de la escritura, únicamente se cuentan con libros del rincón, las actividades de los libros de textos gratuitos están vinculadas con páginas de internet que son imposibles de consultar debido a que no cuenta con recursos tecnológicos, no existe un material específico proporcionado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para el mejoramiento de la escritura y por lo general se improvisa con los pocos textos existentes en la comunidad y de uso comercial.

Se eligió como problema fundamental la falta de estrategias, por parte de los alumnos, en la producción de textos literarios con sus correspondientes aspectos sintácticos, ortográficos y morfosintácticos. Es necesario que los alumnos conozcan las características, funcionamiento y uso del lenguaje escrito a través de estímulos con los que tiene contacto dentro de su contexto.

Es partir de ello que en esta propuesta metodológica se pretende destacar algunos aspectos que ayuden a favorecer en los alumnos de sexto grado de primaria la escritura, a través de actividades que fomenten parte de la programación escolar y que proporcionen a los alumnos la oportunidad de vivenciar y experimentar hechos o comportamientos tales como pensar, adquirir conocimientos, desarrollar destrezas y habilidades específicas que le permitan producir textos literarios de manera consistente y significativa sus ideas.

## **2.2 Pregunta de investigación.**

¿Cómo mejorar el proceso de producción escrita de textos literarios en los alumnos del sexto grado de la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán?

Preguntas específicas:

- ¿Qué referentes teóricos y metodológicos orientan una propuesta para el mejoramiento de los procesos de producción de textos literarios?
- ¿Qué metodologías utiliza el docente para el desarrollo de la enseñanza de la escritura?
- ¿Qué dificultades presenta el alumno en la producción de textos escritos?
- ¿Cómo evaluar las competencias escritas que posee el alumno?

### **2.3 Justificación o importancia del estudio.**

La presente investigación se justifica debido a que en la actualidad es necesaria una alternativa de solución dirigida a corregir los problemas de escritura en el grupo de sexto grado de la escuela primaria federal “Juan P. Pacheco Torres”, para identificar la problemática de escritura en cada niño, dejar a un lado la dificultad de los niños para lograr una escritura legible, desaparecer la falta de motivación y rechazo hacia el aprendizaje, desarrollar las competencias estructurales, de tal manera que los alumnos escriban con significado y coherencia, y sobre todo, fomentar en ellos su capacidad narrativa, creativa, expresiva y comunicativa teniendo en cuenta los propósitos de la asignatura de Español de educación primaria. De igual manera se cuenta con las facilidades de la escuela y con la bibliografía pertinente para realizar la investigación.

“La lectura, la escritura y el pensamiento conforman juntos los procesos de discurso intelectual. Depende precisamente del trabajo de estas tres actividades integradas, el que se llegue a ser buen escritor, un pensador crítico o un lector con discernimiento” (Cassany, 2005, p. 411), es decir, la escritura es un producto de la sociedad y se emplea para fines sociales, es un instrumento de mediación que sirve



para influir en los demás, se adquieren situaciones de comunicación y diálogo con otros y se realiza en contextos educativos específicos.

La práctica docente ha tenido como uno de sus principales objetivos la necesidad de que los alumnos escriban textos correctos y apropiados en términos lingüísticos. La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente de la enseñanza y aprendizaje de una asignatura, como algo que debería haber sido aprendido en otra parte, enseñada por otro.

Esta problemática es de suma importancia ya que la escritura es una de las principales habilidades que se adquieren en la escuela y que es obligación desarrollar. Es a partir de la consolidación de estas habilidades básicas de comunicación, el niño puede seguir aprendiendo; ya que la escritura es mediadora entre el pensamiento y el aprendizaje. Es común que durante la práctica docente únicamente se traduzca como copiado y dictado y la falta de motivación se refleja en el alumno. Es necesario que el docente desarrolle actividades creativas que induzcan al alumno hacia la creación de diferentes tipos de textos.

De acuerdo a lo observado y registrado a partir de diferentes instrumentos de recogida de información se determinó que no se cuenta con un dominio de la enseñanza de la escritura, el contexto no es favorable, los alumnos tardan mucho en desarrollar actividades de escritura, es específico, dificultades entorno a la producción de textos escritos.

La expresión escrita es uno de los campos de conocimiento más importante para la comunicación humana y es el docente quien tiene la tarea principal de interesar al niño por la escritura. Será una tarea difícil, sin embargo será fundamental el mejoramiento de la escritura de los alumnos ya que la escritura incide de manera clara

y permanente en el desarrollo intelectual de mis alumnos por lo que se justifica el tema elegido para darle la atención oportuna

Será necesario eliminar viejas prácticas tradicionalistas en donde el docente enseña la escritura de manera mecánica o memorizada y establecer una nueva didáctica que se adapte a las características de los alumnos y despierte en ellos la iniciativa de producir textos propios con una estructura correcta y una puntuación convencional.

En fin, esta investigación, espera fortalecer la producción escrita de textos literarios: construya textos con significado, coherencia, cohesión y sin errores ortográficos, y en un futuro, se anime a escribir y a construir sus propias historias. Es por ello que al término de la aplicación de la alternativa, los alumnos deben demostrar algún nivel de apropiación de las estrategias de producción de textos escritos propuestos por Cassany bajo un enfoque procesual.

#### **2.4 Delimitación del problema.**

El proyecto se presenta en ciclo escolar 2014-2015 en la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán. Para los fines de esta investigación, la población, está integrada por alumnos de sexto grado de educación primaria. La muestra la componen alumnos de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre 11 y 13 años de edad.

Entre las limitaciones del estudio se puede mencionar la poca disposición de los alumnos en participar en la investigación, la poca accesibilidad de la escuela, carencia de disponibilidad del alumno, y por último, la falta de control sobre la seriedad con la que los sujetos investigados contesten los instrumentos.

## **2.5 Supuestos.**

- La escritura supone procesos y actividades cognitivas, que a su vez implican varios subprocesos, organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global.
- Si se mejora el proceso de producción escritura se garantizará el aprendizaje en los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán en el ciclo escolar 2014-2015.

## **2.6 Objetivo.**

Fortalecer el proceso de producción escrita, a partir del modelo pedagógico de Cassany en los alumnos de sexto grado de la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán.

Objetivos específicos:

- Desarrollar una propuesta para el mejoramiento de los procesos de producción de textos literarios.
- Conocer las metodologías utilizadas por docente para el desarrollo de la enseñanza de la escritura.
- Deducir las dificultades que presenta el alumno en la producción de textos escritos.
- Establecer instrumentos de evaluación que permitan conocer las competencias escritas de los alumnos.

### **3. FUNDAMENTACIÓN**

En este apartado se hace énfasis de los elementos que intervienen la orientación teórica de la investigación, la escritura, competencias, los aportes de las teorías propuestas por Cassany las dificultades que presentan los alumnos, orientación del Plan y Programa 2011, la evaluación de la escritura, metodología de secuencias didácticas y las características de los textos literarios.

#### **3.1 La escritura.**

La escritura es una herramienta de comunicación que nos permite expresar opiniones, comunicar mensajes, exponer ideas y transmitir conocimientos. Según Cassany (2003: 143), “escribir es comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general. Como educadores debe preocuparnos el desarrollar en los alumnos los conocimientos, habilidades y actitudes que requieren para ser usuarios competentes de la comunicación escrita”.

Los orígenes de la escritura hoy conocida pueden establecerse en cinco diferentes, según González, María (2010) la escritura cuneiforme, los jeroglíficos egipcios, la escritura china, los jeroglíficos mexicanos y la escritura maya del Yucatán.

No obstante, todas ellas, parten de un nacimiento pictográfico, evolucionando después al fonetismo y alcanzando al fin ramificaciones alfabéticas diversas.

Las primeras escrituras, las pictográficas, consistían en dibujos que representaban objetos, de modo que cada signo representaba una palabra. Por necesidades del lenguaje, los pictogramas evolucionaron a ideogramas: había palabras que no podían representarse únicamente con un objeto, así que éstas comenzaron a representarse con objetos asociados a ellas o que recordaban a ellas, de modo que una palabra se representaba con varios signos alegóricos. El paso siguiente fue el fonetismo: dar a cada signo ideográfico el valor fonético de la primera sílaba de la palabra que representaba.

Deducir que del fonetismo derivó el sistema alfabético no resulta ya difícil. Se trataba de simplificar cada vez más, y de evitar ambigüedades, lo que dio lugar a la asignación de un valor fonético para cada sílaba primero (lo que se llamó “silabario”) y después para cada una de las letras de la palabra. Así nació el alfabeto, que más adelante desarrollaremos con el detalle que merece.

Constantemente se puede decir que se pretende que los alumnos adquieran la lengua escrita. Sin embargo, esta afirmación remite de inmediato a una noción: ¿qué es la lengua escrita? Los estudios lingüísticos la definen como un sistema autónomo y autoconsistente, con unidades mínimas específicas, con relaciones fijas entre sus unidades y con niveles de organización estructurados y relacionados entre sí (Beharés y Erramouspe, 1999). Por lo tanto, el estudiante que aprende a escribir se enfrenta a un sistema estructurado, que tiene sus propias unidades, y no las que él imagina, con sus propias relaciones y niveles de organización, todos ellos obligatorios, aunque el alumno quiera desconocerlos. La primera conclusión, entonces, es que la lengua

escrita debe ser aprendida tal como ella es. Tal vez en este aspecto del sistema de la lengua residan algunos de los problemas que tienen los alumnos en el aprendizaje de la escritura.

La escritura es un medio de comunicación y de creación, pero también lo es para aprender a pensar. Cuando escribimos, meditamos sobre las ideas que queremos expresar, examinamos y juzgamos nuestros pensamientos, reflexionamos, nos vamos aclarando. Y es que, como expresa magistralmente el escritor Julio Ramón.

Ribeyro (2005: 419) asegura que: “escribir, más que transmitir un conocimiento, es acceder a ese conocimiento. El acto de escribir nos permite aprehender una realidad que hasta el momento se nos presentaba en forma incompleta, velada, fugitiva, caótica. Muchas cosas las comprendemos sólo cuando las escribimos”. De ahí que, si quieres saber lo que piensas, escríbelo. Detrás de muchas resistencias a escribir, se ocultan las resistencias a pensar.

La educación tradicional niega la expresión: el maestro habla, el alumno escucha y tiene que oír sin interrumpir y luego repetir cuando se le pregunta. De este modo, se aburre, se le condena al quietismo, a la pasividad, a la mera reproducción.

Va asumiendo que la escritura es un ejercicio tedioso, ajeno a su vida, a sus inquietudes y preocupaciones. Se le niega la palabra, y con ella la posibilidad de ser. De ahí que, si queremos formar escritores, se debe partir siempre del propio mundo, de la vida e historia de los alumnos; y crear un ambiente de libertad que favorezca la comunicación y la expresión.

### **3.2 Competencias escritas.**

Se entiende por competencia en comunicación lingüística la habilidad para utilizar la lengua, es decir, para expresar e interpretar conceptos, pensamientos,

sentimientos, hechos y opiniones a través de discursos orales y escritos y para interactuar lingüísticamente en todos los posibles contextos sociales y culturales.

Escuchar, hablar y conversar son acciones que exigen habilidades lingüísticas y no lingüísticas para establecer vínculos con los demás y con el entorno. 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.

Leer y escribir son acciones que exigen desarrollar las habilidades para buscar, recopilar, seleccionar y procesar la información y que permiten al individuo ser competente a la hora de comprender y producir distintos tipos de textos con intenciones comunicativas diversas.

La competencia comunicativa es fundamental dentro del desarrollo integral del alumno. Desde que nace el niño desarrolla el lenguaje como una forma de entrar en contacto con el mundo. Más adelante la educación escolarizada impulsa los aspectos más formales del lenguaje y las formas más complejas de expresión. Desarrollar la capacidad para hablar, escuchar, leer, escribir les permite a los niños y jóvenes expresarse, conocer, informarse, aprender, en pocas palabras integrarse al mundo, ser parte de él.

En particular, las competencias en comunicación lingüística escrita están estructuradas en dos dimensiones: la dimensión comprensión escrita, engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básico para la reconstrucción del sentido de aquellos textos escritos necesarios para la realización personal, académica, social y profesional de los alumnos y alumnas al finalizar la Educación Obligatoria. Esta

dimensión agrupa habilidades básicas para el tratamiento y selección de la información que son fundamentales en la sociedad del conocimiento.

Y la dimensión expresión escrita, engloba el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes básico para la producción de los textos escritos necesarios para la realización personal, académica, social y profesional de los alumnos y alumnas al finalizar la Educación básica. Estos textos serán variados y diversos, adecuados a una amplia gama de situaciones comunicativas, coherentes en la organización de su contenido y cohesionados textualmente; así como correctos en sus aspectos formales.

Daniel Cassany dice que la lista de microhabilidades que hay que dominar para conseguir la competencia comunicativa escrita, abarca cuestiones muy diversas: desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los aspectos más reflexivos de selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. Además debe incluirse el conocimiento de las unidades lingüísticas (el alfabeto, las palabras, los párrafos, los textos) y sus propiedades (ortografía, puntuación, coherencia, etc.).

Los elementos que se requieren para saber escribir pueden clasificarse en tres categorías:

- Conocimientos sobre el código lingüístico que debe poseer un escritor y que le permiten usar la lengua de manera efectiva (conocimientos básicos sobre ortografía, gramática, coherencia, tipos de texto).
- Habilidades: Psicomotrices, el saber trazar las letras, y la caligrafía; cognitivas, generar y ordenar ideas; y revisar o reformular un texto.



- Actitudes: Los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua y la expresión escrita. Y la motivación, el interés e incluso el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de la escritura.

Un escritor debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias de redacción. El código escrito es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro. En general no se es demasiado consciente de su presencia. Se aprenden por distintos caminos: la lectura, la memorización de textos escritos, el estudio de las reglas de la gramática, la copia de fragmentos de textos que nos gustan. Utilizamos estos conocimientos para procesar textos, ya sea codificando o decodificando: leyendo o escribiendo.

Contrariamente, el proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto. Una buena parte de estas acciones o estrategias pueden observarse externamente y, por lo tanto, el escritor es más consciente de su existencia. La nueva concepción de la alfabetización.

Desgraciadamente, el sistema educativo no educa para la escritura. Enseña a reproducir más que a producir, a copiar, pero no a pensar y a crear. Por confundir escribir con copiar, hay alumnos que pasaron nueve años en la escuela básica, dos o tres en bachillerato, cinco o más en la universidad, e incluso culminaron estudios de postgrado y en muy raras ocasiones escribieron algo propio, ni se les enseñó a escribir realmente, a comunicar de un modo personal su pensamiento o a volcar en un texto hermoso su creatividad.

Se limitaron simplemente a copiar y transcribir en miles de páginas las palabras y pensamientos de otros, sin importar si lo hicieron en dictados, copiando directamente de los libros, enciclopedias y hoy cada vez más, de Internet, en esos trabajos tan mal llamados de “investigación”, o previa memorización para responder exitosamente la serie de pruebas y exámenes que debieron soportar en los años de su escolarización. Como escribir es responder siempre a las imposiciones de otro (del profesor), raramente escriben algo cuando no están estudiando.

### **3.3 Enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita según Cassany**

El proceso de la enseñanza de la expresión escrita no es tan simple de desarrollar, ya que la escritura integra una serie de saberes. Implica, primero, el conocimiento del lenguaje, es decir, manejo del vocabulario, ortografía, sintaxis, puntuación, etc. y, luego, los procedimientos de búsqueda de información y organización del texto.

La enseñanza de la escritura no es algo tan simple, pero hay varias formas de hacerlo. Al respecto, Cassany (2003: 11) distingue cuatro enfoques básicos de la didáctica de la expresión escrita, considerando varios aspectos: objetivos de aprendizaje, tipos de ejercicios, programación, etc. Cada planteamiento hace hincapié en un aspecto determinado de la habilidad.

Los enfoques son:

- Enfoque gramatical. Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.
- Enfoque funcional. Se aprende a escribir a través de la comprensión y producción de los distintos tipos de textos escritos.

- Enfoque procesual. Mediante este enfoque el aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.
- Enfoque de contenido. Según este enfoque, al mismo tiempo que se desarrolla la expresión, la lengua escrita se enseña como instrumento que puede aprovecharse para aprender distintas materias.

El enfoque gramatical identifica la expresión escrita con la gramática e insiste especialmente en la ortografía y la sintaxis. Este enfoque está estrechamente relacionado con los estudios normativos y estructuralistas de la gramática y tiene una larga tradición pedagógica que la gran mayoría de maestros y alumnos han heredado.

A través de este enfoque, predominan los dictados, trabajos de redacción, transformación de frases para llenar espacios en blanco, etc. Temas como escribir una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de ir a la escuela en el pueblo donde vives o en una ciudad más grande, o narrando mis vacaciones o la relación que mantengo con mi mascota, se transformaron en lugares comunes de la enseñanza.

El otro enfoque, el funcional, es comunicativo y está orientado hacia el desarrollo de trabajos prácticos. El alumno debe aprender a utilizar los textos como instrumentos comunicativos para conseguir objetivos diversos, por ejemplo, redactar una carta al alcalde para iluminar la plaza del frente al colegio, o escribir una carta al director del diario para hacer tal o cual sugerencia.

El enfoque procesual pone énfasis en el proceso de la composición. Mediante este enfoque se enseñan los procesos cognitivos que permiten generar ideas para emprender el trabajo de redacción, así como formular objetivos antes de escribir, organizar las ideas, escribir borradores y esquemas, revisar y evaluar. El alumno no

solo aprende a hacer borradores y a conocer la estructura del párrafo, sino también aprenderá a distinguir los elementos esenciales del estilo para ponerlos en práctica en el proceso de la escritura. Toma apuntes, escribe y rescribe sus propios textos hasta lograr el objetivo esperado.

El enfoque del contenido pone énfasis en la función epistémica de la lengua escrita, concibiendo que el trabajo de la escritura tenga su punto de partida en el proceso de conocimiento de una materia dada, como ciencia, ciencias sociales, arte, etc., y el alumno aprende a recoger información y a organizarla para redactarla a modo de comentario o de conclusión. También podrá desarrollar temas a partir de tópicos dados.

Para Cassany, está claro que estas cuatro líneas didácticas no son excluyentes, sino que complementarias. Es decir, cualquier acto de escritura, y su correspondiente enseñanza, contiene gramática, tipos de textos, procesos de composición y contenido, de manera que estos cuatro factores se complementan. Escoger uno u otro enfoque es una cuestión de tendencia o de énfasis para destacar unos aspectos por encima de otros.

### **3.4 La enseñanza de la producción escrita basada en el proceso.**

El desarrollo de los modelos de proceso ha ido evolucionando en el tiempo hasta los actuales modelos de orientación cognitiva; así, con anterioridad a éstos, encontramos enfoques más simplistas, como los propuestos por los modelos de traducción y de etapas. Los primeros conceptualizaban la escritura como la simple y directa traducción de fonemas en símbolos gráficos, considerándola, por tanto, como un proceso inverso a la lectura e, incluso, a la expresión oral. Aunque este modelo constituyó un avance con respecto a los planteamientos del enfoque de producto, por

considerar fundamental la generación de ideas, no posibilitó, sin embargo, una explicación aceptable de cómo se efectuaba tal generación o de lo que ocurría en la mente del sujeto durante el proceso de activación y selección del contenido, considerando a la inspiración como el principal requisito para que las ideas aflorasen.

Por su parte, los modelos de etapas partían de la premisa fundamental de que la actividad de escribir requiere la puesta en práctica de una serie de fases desarrolladas lineal y sucesivamente: planificación o etapa de generación y organización del contenido; redacción o plasmación del contenido en el papel; revisión o corrección del resultado para editar el producto final; edición o presentación definitiva del producto final. Aunque la principal aportación de los modelos de etapas fue la de concretar de modo más preciso, algunos de los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto, no explicaban, sin embargo, cómo son empleados dichos procesos por el sujeto, presuponiendo una linealidad rígida que no se da en realidad.

A lo largo de los años han surgido una variedad de enfoques procesuales y modelos de orientación cognitiva, centrados en investigar los procesos mentales implicados en la composición e identificar los componentes cognitivos de dichos procesos. Si bien dentro de los modelos cognitivos podemos encontrar un amplio abanico de propuestas, todas ellas comparten una serie de planteamientos comunes, que las diferencian, tanto de las desarrolladas en el marco de los modelos de traducción y de etapas, como de las defendidas desde los modelos producto.

El desarrollo de los modelos de proceso ha ido evolucionando en el tiempo hasta los actuales modelos de orientación cognitiva. La consideración de la escritura como un proceso cognitivo, organizado mediante el funcionamiento de diversos

subprocesos que jerarquizan en un sistema estructurado, siendo el control consiente del proceso global, el nivel más alto en dicho sistema.

. Dentro de las consideraciones que son importantes analizar de estos modelos serán los procesos cognitivos y no las etapas; la aceptación de que los procesos implicados en la escritura tienen un marcado carácter interactivo, interrelacionándose y situándose cada uno de ellos a distintos niveles en el contexto global de la actividad de escritura; la caracterización de la escritura como un proceso sofisticado y recursivo que requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo (Castelló, 1995: 95); la influencia y control que ejercen variables, tanto internas (conocimientos previos del tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, motivación, objetivos) como externas (el contexto comunicativo y la audiencia), en los procesos y estructura propios de la composición escrita.

Según la concepción cognoscitiva, escribir es un proceso que requiere la participación activa del escritor quien debe aplicar operaciones mentales muy complejas: planificar, redactar y revisar. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: propósito del escrito, posible lector, plan de acción de la tarea de escritura, contenido, características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, etc.

De esta manera, la escritura es entendida como producción de textos de diversos tipos y con variados fines, un proceso complejo de alto compromiso cognitivo, que necesita destinarle suficiente tiempo en el aula para atender a las diferentes fases por las que pasa la elaboración de un texto. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir en países hispanohablantes (Cassany, 1993;

Teberosky, 1995; Jolibert, 1997: 365) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, relejendo y evaluándolo).

A lo anterior cabe adjuntar ciertos componentes del proceso escritor, pues el tercer momento de revisión implica mejorar la escritura, aumentando el nivel en la aplicación de reglas gramaticales, en la sintaxis, en la ortografía, y en la construcción de un lenguaje propio expresado a través de la construcción de un texto. Analizar el proceso escritor debe ser una tarea ardua por parte del maestro, para ello, ciertos autores como Josette Jolibert (1998: 45-52), plantea procedimientos como:

- La planificación textual: considera la elaboración de un texto, que incluye el destinatario, el objetivo (macro planificación) y la organización que conducirá el texto hacia el final (micro planificación).
- La textualización: considera procesos importantes para guiar el texto, este incluye progresión y conservación de información en cuanto al largo del texto, conexión y segmentación.
- Revisión de los textos: este implica hacer una observación a lo que se escribió, una revisión, donde se detecten las virtudes del texto y los errores por corregir, se adopta una posición, debe mejorarse y debe corregirse.

- **Publicación:** aparte de que en este se ve la escritura como acción pública, es necesario que los demás conozcan lo que se escribió, que den su aporte acerca del texto.

### **3.5 La importancia de la planificación en la producción de textos.**

La enseñanza de la escritura no instruye normalmente a los alumnos en la manera de planificar un texto. Por lo general, los jóvenes pueden necesitar orientación y práctica para generar ideas, organizar la información y evaluar si dicha información encaja en la organización (Mayer, 1999: 37).

Un acercamiento fundamental a propósito de este tema radica en que los estudiantes a menudo fracasan en la elaboración global de la planeación; esto es, fallan en la creación de ideas, en la evaluación de su relevancia en términos del objetivo y en la organización antes de la escritura. Si los escritores no pueden poner en ejercicio estas actividades previas a la redacción, deben intentar crear, evaluar y organizar los pensamientos mientras realiza el proceso de transformación.

Cuando se intenta abarcar dos tareas a la vez, planificar y textualizar, ambas fases se pueden resentir, dando como resultado textos de un nivel bajo en calidad. En este sentido, es necesario alentar a los alumnos a realizar una serie de subprocesos de planeación (incluyendo la creación, evaluación y organización) antes de empezar a redactar.

El escritor ineficiente hace poca planificación antes de escribir; por lo general, no dedica más de un minuto a dicho proceso, aunque se le motive a hacerlo (MacArthur & Graham, 1987; citados por Escoriza, 1998: 37). Este tipo de autor realiza la planeación en un nivel concreto, en vez de un nivel abstracto, y desarrolla la operación



de planificar como si fuera una tarea de preguntas y respuestas, para la que no se requiere ninguna preparación previa.

La estrategia más empleada por los inexpertos es la de “decir el conocimiento”, esto es, redactar todo lo que les viene a la mente sin atender a las necesidades del lector (pues supone que este conoce lo que está sucediendo en la mente del escritor), a las exigencias del tema y a la organización del escrito. En consecuencia, el texto construido consiste en un listado de ideas con escasa relación.

En este proceso se incluye una operación denominada génesis de contenido en el cual, los estudiantes poco hábiles tienen dificultad para acceder al conocimiento que poseen y carecen de estrategias eficaces que les faciliten la búsqueda de la meta-memoria, útil para evaluar la información de la que disponen. Los novatos no emplean la estrategia heurística, la cual les permite resolver un problema como el de encontrar en la memoria información para la producción textual.

Para hallar un contenido, estos escritores dependen de la búsqueda por ensayo y error, y emplean cualquier pista que les ofrezca el contexto para estimular la búsqueda de contenido en la memoria (Flower & Hayes, 1981: 35). Los alumnos con dificultades en la producción escrita producen más informaciones irrelevantes y redundantes, con una calidad global de sus composiciones más pobre que la de sus compañeros.

En cuanto a la organización mental del contenido, los inexpertos tienen más dificultad para producir textos que se adecúen a la estructura de cada tipología textual. Esta deficiencia en la elaboración de los contenidos se proyecta también en la estructura de la oración.

Las mejoras en las habilidades de planificación en los niños deberían incluir la orientación en cómo crear, evaluar y organizar las ideas. En primer lugar, ejercitar a los alumnos en la recuperación de información, incluyendo cómo tomar y emplear notas de las diferentes fuentes. En segundo lugar, el conocimiento que los estudiantes tienen sobre la materia, se considera determinante para la calidad del escrito.

Finalmente, los alumnos necesitan elaborar un texto sobre temas que ya conocen o que han investigado; deben practicar para establecer objetivos y evaluar si los datos que ellos generan cumplen sus metas. Lo anterior implica que sean capaces de escribir para una audiencia específica y con un propósito específico. Otro aspecto relevante es el de saber organizar los conceptos en una estructura coherente, lo cual supone a menudo que sean capaces de crear y analizar un borrador previo.

Lo primero que tiene que resolver la persona que va a escribir es qué va a contar, y, lo segundo, cómo va a contarlo. Las decisiones tomadas por el autor sugieren que debe seleccionar y organizar un conjunto de datos entre los elementos de información proporcionados por sus saberes o por fuentes externas a las que tiene acceso. Al llevar a cabo una serie de resoluciones, el redactor se encuentra con el problema de determinar cuándo es pertinente lo que compone y cómo lo compone.

Para resolver esta dificultad, los estudiantes expertos se establecen metas que les sirven de criterio para evaluar su trabajo, fines relacionados con el contenido del escrito o con la forma en que se va a presentar cualquier tipo de pensamiento. La decisión tomada para la producción de un texto depende de sus conocimientos a propósito del tema, de las diferentes estructuras textuales, los géneros literarios y las convenciones lingüísticas.

En palabras de Salvador Mata (2000: 43), las problemáticas de las personas inexpertas en el proceso de planificación se pueden explicar por las siguientes causas:

- Por desconocimiento del tema sobre el que se va a escribir.
- Por incapacidad para acceder al conocimiento que se posee. Según Danoff y otros (1993; citados por Salvador M. 2000: 33), el escritor ineficiente no emplea estrategias adecuadas para buscar los conocimientos que tiene sobre un tema.
- Por deficiencias en el conocimiento de la estructura textual. Esta dificultad para utilizar la estructura del texto como un esquema organizativo de los contenidos, se explica por una deficiencia de carácter metacognitivo en el saber consciente de la base textual.
- Por incapacidad para mantener la continuidad en la exposición de un tema. Los escritores novatos no son capaces de emplear la estructura textual para la planificación. Este tipo de planeación se proyecta en la complejidad sintáctica; en efecto, el uso de construcciones sintácticas simples refleja la dificultad de combinar ideas. La falta de fluidez expresiva deriva, a su vez, de la ausencia de estrategias en la elaboración de contenidos.
- Por interferencia de las operaciones de bajo nivel. La incidencia de la lentitud en la grafía sobre los procesos cognitivos de alto nivel (génesis y estructuración del contenido) se concreta en inconvenientes para activar el conocimiento previo y mantener el pensamiento sobre el tema. A partir de un trabajo investigativo relacionado con las problemáticas que los estudiantes encuentran en la planeación de la escritura, revelan que algunos alumnos admiten:

- No emplear tiempo en el ejercicio de planificar un texto y tener problemas a la hora de generar las ideas necesarias para desarrollarlo.
- Tener dificultades para adecuar la forma y el contenido de sus escritos al tipo de audiencia.
- No tener conciencia de la posible relación entre sus textos y las intenciones que los motivaron.
- No seleccionar los conceptos con anterioridad, sino transcribir aquellos que surgen de manera espontánea en el momento de redactar.
- No seguir en sus escritos más que el orden con que las ideas se presentan en su mente o simplemente no seguir ningún orden.
- Desconocer las posibles fuentes para la generación de pensamientos y carecer de estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto.
- Confiar en su memoria para recordar los conceptos.

### **3.6 Dificultades que presentan los alumnos en la escritura.**

Las dificultades de aprendizaje relacionadas con la escritura tienen muchas formas de expresión diferente, se reconocen en forma de “mala letra”, faltas de ortografía, letras en espejo, omisiones, sustituciones, unión o separación incorrecta de palabras, errores morfológicos, sintaxis inadecuada, expresión “pobre”, desordenada... cada una de estas dificultades se corresponde con un momento o secuencia del aprendizaje de la escritura, aunque a veces pervivirán varias de estas dificultades en estadios más avanzados.

Los problemas de escritura, sería mejor llamarla textualización o redacción, para evitar el matiz mecánico de transcripción, con el que se le asocia, están vinculados

con lo que Ferreiro y Teberosky (2000:76) trabajaron en su libro “Los sistemas de escritura”. La complejidad de escribir, también se da porque es una actividad humana y por lo tanto es un acto psicológico o subjetivo, es un acto social, que obliga muchas veces al autor a tomar decisiones para usar determinadas formas y no otras para expresarse en determinados contextos socio-comunicativos.

Para muchos profesores, la escritura sigue siendo un mero acto de copiado de lo que otros han escrito, una transcripción de la forma en que se habla. Sin embargo, la práctica de escritura nos lleva a otras dimensiones como son, lo social, ya que se escribe para otros que están lejos o ausentes de quien escribe.

### **3.7 La enseñanza de la producción de textos literarios según el plan y programas de estudio 2011.**

Durante los seis grados de educación primaria, los alumnos participan en diferentes prácticas sociales del lenguaje; al utilizarlas encuentran oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura, hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas.

Uno de los propósitos de la enseñanza del español en la escuela primaria es que los alumnos participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito y reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos y de puntuación).

En el tercer periodo, los estudiantes consolidan su aprendizaje sobre la lengua, en particular la escrita, y lo aplican en situaciones concretas y continúan aprendiendo sobre su uso; tienen posibilidades de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias, como buscar, seleccionar, resumir y complementar información.

Avanzan considerablemente en el reconocimiento de las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen. Sus producciones escritas expresan conocimientos e ideas de manera clara, establecen el orden de los temas y explicitan las relaciones de causa y consecuencia; pero también las ajustan a la audiencia a las que se dirigen, distinguen las diferencias y contextos de uso del lenguaje formal e informal. En resumen, producen textos de forma autónoma, a partir de la información provista por dos o tres fuentes, con un avance considerable en el uso de las convenciones ortográficas.

### **3.8 La evaluación de la escritura.**

Es muy común el considerar que la escritura se reduce a los aspectos puramente gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de la página, entre otros). Incluso muchos docentes consideran como únicamente evaluable la calidad ortográfica de un texto.

Además, muchos docentes parecen opinar que, en cuanto a sus saberes lingüísticos, sólo en el campo de la ortografía pueden actuar con conocimientos firmes y, por tanto, evaluar con seguridad. Sin embargo, a efectos de una evaluación integral de los textos, debe entenderse por escritura no sólo los aspectos gráficos (ortografía, caligrafía diseño de la página, entre otros), sino también todos aquellos que suelen englobarse con la etiqueta de “redacción” y que son tanto o más importantes para juzgar la adecuación de un texto (Cassany, 2000). Pues, ¿qué utilidad puede tener un escrito ortográficamente impecable, pero compuesto de oraciones confusas, en las cuales se pierden los sujetos gramaticales, se violan las concordancias, se producen ambigüedades, todo lo cual entorpece la comprensión?

Por supuesto, ello no quiere decir que la ortografía sea un punto prescindible o que deba dejarse fuera de la evaluación. Lo que debe entenderse es que la ortografía es uno, y sólo uno, de los numerosos puntos que hay que tener en cuenta al juzgar la adecuación de un texto (Cassany, 1989 y 2000; Mostacero, 1999).

Cassany afirma que “se deben incluir tanto el conocimiento de las habilidades lingüísticas más pequeñas (alfabeto, palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.) como el de las unidades superiores (Párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.)” Pero que además, esta disparidad de habilidades y de conocimientos requeridos se puede agrupar en los tres ejes básicos como son conceptos (saberes), procedimientos (o saber hacer) y actitudes (o reflexionar y opinar. Sin incluir aspectos relativos a la veracidad de la información o a lo principalmente estilístico, se propone la siguiente lista de categorías que deberían revisarse en cualquier escrito:

**Tabla 1. Categorías de análisis del proceso de producción escrita propuesto por Cassany, 1989 y 2000; Mostacero, 1999.**

Grafía	Vocabulario	La gramática y la cohesión	La estructura
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ortografía:</b></li> <li>• Uso adecuado de las letras (grafemas homófonos [b/v, etc.], mayúsculas)</li> <li>• Uso adecuado de las tildes (depósito/deposito/depositó)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Propiedad (significados correctos, adecuación)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Concordancia:</b></li> <li>• Género correcto (masculino, femenino)</li> <li>• Número correcto (singular, plural)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adecuación del orden o materia discursivos</b></li> <li>• <b>(narración, descripción...)</b></li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso adecuado de la puntuación (punto, coma, dos puntos, comillas...)</li> <li>• Separación adecuada de las palabras (así mismo / a sí mismo)</li> <li>• <b>Caligrafía (sólo en textos manuscritos)</b></li> <li>• <b>Diseño de la página:</b></li> <li>• Sangrías</li> <li>• Márgenes</li> <li>• Espacio interlineal</li> <li>• Distribución de párrafos o columnas.</li> </ul>	<p><b>al carácter formal del texto)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Variedad (diversidad y amplitud del léxico)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persona correcta (primera, segunda, tercera)</li> <li>• <b>Uso adecuado de los anafóricos o tematizadores:</b></li> <li>• Demostrativos (pronombres: este/ese/aquel;</li> <li>• adverbios: aquí/ahí/allí, etc.)</li> <li>• Relativos (pronombres: que, quien, el cual; adverbios: donde, cuando, como...)</li> <li>• Sustitutos léxicos (sinónimos, contiguos semánticos)</li> <li>• <b>Uso adecuado de los conectores o conectivos:</b></li> <li>• Preposiciones (a, ante, bajo, con, contra, de, desde...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adecuación del género o tipo de texto (ensayo, carta, artículo, informe...)</b></li> <li>• <b>Proporción y ubicación de las partes (inicio-desarrollo-cierre; ejemplos...)</b></li> </ul>
--	--	--	---



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunciones (y, pero, o, porque, por tanto,</li> <li>• para que...)</li> <li>• Organizadores (primeramente, a continuación,</li> <li>• por otra parte...)</li> </ul>	
--	--	--	--

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

Entre los estudiosos del tema, se distinguen la escritura como proceso y la escritura como resultado. Como proceso, es el acto de escribir, la secuencia de preparación, producción y edición (corrección efectuada por el autor del texto). Como resultado, es el texto mismo, la materialización del esfuerzo como palabras trazadas o impresas sobre un soporte (Cassany, 1989; Flower y Hayes, 1996; García Fernández, s.f.).

Una evaluación integral de la escritura debe tener en cuenta, pues, no sólo el texto terminado, sino la secuencia de acciones que llevaron a él: la fase de

preparación, la fase de producción y la fase de edición (Cassany, 1989; Graves, 1987). El modo más práctico de evaluar estas fases, para el docente que no imparte una asignatura de lenguaje (y por tanto, no puede planificar tanto tiempo para supervisar el proceso de creación de los textos que asigna), es leer y revisar las versiones preliminares o borradores del texto que le vayan presentando sus estudiantes, hasta la producción de la versión definitiva.

Ahora bien, ¿cuántas versiones en total? No puede darse un número exacto, depende de muchos factores contextuales, por ejemplo, si el alumno ya conoce el tipo de texto que el docente ha mandado componer. En todo caso, siempre más de una versión, por lo menos, un borrador, y el texto en su forma final. Esto significa, pues, que respecto de todo texto asignado, el docente debería ofrecer regularmente otra oportunidad, especialmente en los primeros niveles de la escolaridad, o en los primeros trabajos de una materia. De este modo, el estudiante sabrá cómo actuar para obtener un mejor rendimiento.

En este apartado se ha venido hablando de evaluación como revisión, no como calificación. Ésta, es decir, la asignación de una nota que quedará asentada, debería ser, en principio, sólo para la versión final o definitiva del texto. Sin embargo, si el docente, por diversas razones de planificación de su asignatura, estima necesario calificar también los esfuerzos previos (las tentativas, los ensayos y errores anteriores al resultado final), todos éstos, en justicia, han de recibir una ponderación más baja.

Si se pretende evaluar el desempeño en la escritura, y si se concibe la escritura como un acto individual, no cabe otra decisión que la de evaluar individualmente a los estudiantes. Esta postura se ve reforzada por una característica del sistema educativo:

la promoción de los alumnos es individual, no grupal; por tanto, las calificaciones se asignan por nombre y apellido.

Cualquiera que sea el modo, la evaluación ha de ser siempre clara para los estudiantes: ellos tienen el derecho de saber con qué categorías se les evalúa, y cómo contribuye cada una de éstas a la calificación. Ahora bien, ¿cómo asignar esa cifra?, ¿por medio de qué instrumento? En ese caso, se recomiendan instrumentos un poco más sencillos (con categoría más fáciles de aplicar o de identificar); pero de carácter igualmente integral.

### **3.9 Las secuencias didácticas.**

El objetivo general que se persigue es conseguir la articulación entre los obstáculos que presentan los alumnos a la hora de argumentar por escrito y una intervención didáctica adaptada. Para realizar la intervención didáctica en las aulas, nos basamos en el uso de secuencias didácticas, según la propuesta de Dolz, (1993), los cuales conciben la secuencia didáctica como un conjunto de actividades escolares organizadas de manera sistemática en torno a un género textual oral o escrito.

Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta. Las actividades no siempre aparecen en una lección vinculadas con otras; en estos casos se consideran como actividades aisladas, es decir, que no forman parte de una secuencia didáctica. Según las características de las actividades y la función que desempeñan, se puede identificar diversas fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia.

De manera precisa, la secuencia didáctica, para responder a su intención o propósito de enseñanza y aprendizaje, debe llevar a cabo una organización de acciones mediante unas condiciones de inicio, desarrollo y cierre, que corresponden a una etapa de diagnóstico, de procesos y de resultados. Esta debe comprenderse como una hipótesis de trabajo, referida a una toma de posiciones respecto de los saberes, las creencias, la cultura escolar, el marco de las políticas, el discurso disciplinar, las concepciones sobre el enseñar, el aprender y el interactuar.

Dolz (1993) explica la estructura de la secuencia de la siguiente manera:

- En una primera fase, el profesor propone y discute en clase un proyecto de escritura. Los alumnos producen entonces un primer texto que sirve para observar el nivel de conocimientos de los alumnos sobre el género trabajado y sus características principales, lo cual se explica a los alumnos y constituye la base de los contenidos de un conjunto de módulos.
- En una segunda fase, los alumnos deben realizar una serie de módulos, cada uno de los cuales supone actividades diversas: debates, análisis y observación de textos, ejercicios de producción simplificada, ejercicios sobre expresiones características de un género, etc.
- En la tercera fase, gracias a lo que se ha aprendido en los módulos de escritura, los alumnos revisan y rescriben los textos primeros o escriben otros. Esto permite que los alumnos tomen conciencia de lo que han aprendido.

La construcción y la experimentación de secuencias didácticas han provocado nuevos desarrollos en las situaciones de aprendizaje. Así, han contribuido a una conceptualización del efecto de las herramientas de enseñanza en la transformación

de las capacidades lingüísticas de los aprendices y al análisis de los objetivos para la enseñanza de las dimensiones del género textual elegido.

### **3.10 Los textos literarios.**

La necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social. Para esta tarea; se tomaron en consideración aquellos textos escritos (no nos ocuparemos de los textos orales), que siendo de uso frecuente en la comunidad, ya han ingresado a las aulas de nuestra escuela primaria, o deberían ingresar en razón de la importancia que revisten para mejorar la competencia comunicativa de los escolares.

Existen una gran diversidad de tipología de textos, varios autores han realizado intentos por clasificarlos, pero, para fines didácticos es pertinente la clasificación de Kaufman (2007) ya que la hace a partir de los textos más usados en la escuela de educación básica. En este sentido la autora dice que: “Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante....hemos tomado únicamente aquellas que consideramos pertinentes para nuestro propósito: informativa, literaria, apelativa y expresiva.”

Atendiendo a la trama, los textos se clasifican en: textos narrativos, descriptivos, argumentativos y conversacionales:

Textos narrativos: Los textos con trama narrativa son aquellos que presentan acciones en secuencias temporales de tipo causal; entre estos encontramos el cuento, la novela, poema, historieta, carta, noticia, biografía y el relato histórico.

Textos descriptivos: Los textos con trama descriptiva son aquellos que nos dicen como son las características de los objetos, las personas, procesos. Entre estos encontramos: el aviso, folleto, cartel, receta, instructivo, poema, definición, nota de enciclopedia e informe de experimento.

Textos argumentativos: Los textos con trama argumentativa predominante explican, informan, argumentan, contrastan, demuestran ideas; entre estos encontramos: aviso folleto, carta solicitud, artículo de opinión, monografía, ensayo.

Textos conversacionales: Los textos con trama conversacional, muestran la interacción que se da entre los hablantes; entre estos podemos encontrar: el aviso, obra de teatro, reportaje y entrevista.

El texto literario difiere de otros textos, como los publicitarios y los argumentativos, en el sentido de que requiere de una participación activa del lector. Esto queda de manifiesto en géneros como la poesía, en que la escritura puede ser muy críptica, cargada de metáforas y simbolismos que el lector debe interpretar. Existen tres elementos que pueden presentarse en toda obra literaria, independientemente del género en que se encasille: narración, descripción y diálogo. Estos tres elementos son empleados por el autor para construir una historia y pueden complementarse con otros como la argumentación.

El escritor puede conjugar el mensaje con una búsqueda de la belleza a través de las combinaciones de palabras. Aunque el concepto de belleza es muy subjetivo, el texto literario que apunta a cierta estilización de sus formas suele ser más atractivo que otro que descuida este aspecto.

Dentro de los textos literarios existen varios géneros con características propias: la novela, la poesía, el cuento y el teatro. Al mismo tiempo, cada uno de ellos comparte

algunas características, como la participación del lector en su interpretación y significación.

Los textos literarios son aquellos especialmente escritos para producir emociones y sentimientos en los lectores. Estas obras se clasifican en tres grandes grupos o géneros:

- Narrativo o épico: Presenta las acciones de los personajes dentro de su propio ambiente. Generalmente están escritas en prosa.
- Poético o lírico: Presenta predominantemente sentimientos, emociones y pensamientos. Generalmente están escritas en verso.
- Teatral: Presenta las acciones de los personajes en un ambiente específico a través del diálogo entre los mismos. Se escribe especialmente para ser representada ante el público.

A pesar de las constantes discusiones que se producen en el ámbito literario acerca de los méritos de tal o cual escritor y de las formas creadas a lo largo del tiempo, no existe una fórmula para lograr obras perfectas. De todos modos, hay algunos consejos que pueden ser de gran ayuda: el texto literario no debe necesariamente ajustarse a las normas establecidas: el verso libre, alejado de las convenciones de la rima y la métrica comunes en sonetos y otros poemas, es un buen ejemplo de ello. Sin embargo, es aconsejable conocer las normas de composición para romperlas. Por último, el texto literario se caracteriza por la presencia de emoción y por el uso de imaginación de parte del escritor.

## **4. METODOLOGÍA**

En este apartado del proyecto, se hablará de los aspectos metodológicos de la investigación. Por lo tanto, se especifica el tipo de estudio, la ubicación y tiempo de estudio, sujetos o participantes, el escenario o contexto de trabajo, los instrumentos para acopio de la información y procedimientos.

Es necesario tomar en cuenta algún tipo de método y más aun los que maneja la escritura, con el firme propósito de establecer actividades que motiven al alumno, por lo que se deben seleccionar y utilizar métodos que se basen en la características cognitivas y socioculturales del alumno.

### **4.1 Tipo de estudio.**

La investigación que se llevará a cabo será de interés social, ya que va a requerir de un conocimiento suficiente por parte de los investigadores, los mismos que permitirán realizar una comparación con los datos arrojados por las variables, caracterizando a la comunidad en estudio.

Por su naturaleza esta investigación tuvo un enfoque de carácter mixto. Ya que se combinaron técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos o lenguaje cuantitativo y cualitativo dentro de la misma investigación. Se tomó en cuenta la situación contextual del alumno a partir de un estudio socioeconómico, así como la opinión de



los padres de familia sobre la enseñanza de la escritura. De igual manera se analizó la opinión de los docentes de la escuela primaria sobre el proceso de la enseñanza de la escritura y se determinó la situación actual de la escritura de los alumnos a partir de pruebas estandarizadas.

Estas ideas reflejan con claridad la posición de la investigación respecto al método mixto de la investigación ya que se considera que esta estrategia proporcionaría mejores oportunidades para responder del mejor modo a las preguntas de investigación. “El método mixto de investigación puede entenderse como la exploración de las diferencias, un fórum para el diálogo o bien una oportunidad para una mejor comprensión de diferentes vías de ver, conocer y evaluar” (Greene y Caracelli, 2003: 31-36).

En la presente investigación se empleó la modalidad de campo y documental: De campo porque se realizaron encuestas a autoridades, docentes y padres de familia de la Escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán. Documental, porque se consultó libros, textos, revistas, periódicos e Internet.

Para la investigación se utilizó las técnicas más apropiadas de cada aproximación pensando en el tipo de datos que necesitábamos para dar sentido a la investigación y dar respuesta lo mejor posible a las preguntas de investigación. Para la recogida de datos cuantitativos se utilizaron dos técnicas, el cuestionario cuantitativo y la observación cualitativa sobre las actitudes del docente y el alumno. Para la obtención de datos cualitativos se han utilizado los métodos de observación y el empleo de una rúbrica y una lista de cotejo.

## **4.2 Ubicación y tiempo de estudio.**

Esta investigación fue realizada en la escuela Primaria “Juan Pedro Pacheco Torres” con clave: 31DPR0206I, de la comunidad de Mérida, Yucatán. Fue de corte transversal debido a que se la realizó en un tiempo determinado, es decir en el ciclo escolar 2014-2015.

## **4.3 Sujetos o participantes (población).**

La propuesta de intervención se llevó a cabo con 29 alumnos, cuyas edades oscilan entre 10 y 13 años de edad, quienes se encuentran cursando el sexto grado de primaria en la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres”. En primera instancia se aplicó una evaluación de la cual se determinó las dificultades que presentan los alumnos en la escritura: coherencia, cohesión, gramática, ortografía, acentuación y léxico. Así como un test para determinar los estilos de aprendizaje de los alumnos. Se realizó una encuesta socioeconómica a los padres de familia. De igual manera se realizó una entrevista dirigida a profesores; así mismo se empleó como instrumento el cuestionario estructurado para la recolección de la información.

De manera específica, la población a la que se aplicó los instrumentos son los siguientes:

- 9 Docentes de Educación Primaria de la Escuela “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán.
- 20 alumnos de sexto grado de Educación Primaria de la Escuela “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán.
- 20 Padres de Familia.

#### 4.4 Instrumentos para acopio de información.

En este apartado se presenta la justificación de los instrumentos que se utilizaron como parte de la valoración de los elementos principales del proceso de escritura empleado por los alumnos de sexto grado de educación primaria.

- **Prueba diagnóstica:** se realizó con la finalidad de recopilar información específica de la ortografía de los alumnos. Se elaboró a partir del Plan y Programa de estudio (SEP, 2011). Los aspectos que consideró la evaluación fueron: el contenido, que determinó la coherencia del texto producido por el alumno. La ortografía, que hizo énfasis en el uso de mayúsculas, signos de puntuación y ortografía correcta de las palabras. Y la organización gráfica a partir de la segmentación y la legibilidad. Los textos producidos por los alumnos se realizaron a partir del copiado de un texto, dictado y texto libre.
- **Cuestionario:** Se utilizó como instrumento de investigación. Mediante contacto directo con las autoridades educativas del municipio se recaudó la información necesaria para determinar si existe en la población actividades que fomenten la escritura en los alumnos.

**Lista de cotejo:** Consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede calificar ("O" visto bueno, o por ejemplo, una "X" si la conducta no es lograda) un puntaje, una nota o un concepto. Es entendido básicamente como un instrumento de *verificación*. Es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo. Este instrumento se utilizó para determinar las habilidades y dificultades con las que contaban los alumnos al producir un texto.

**Registro de observación:** Es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar. Se utilizó para observar las respuestas de los alumnos en cada una de las secuencias didácticas aplicadas con respecto a los recursos lingüísticos utilizados por los alumnos para la producción de textos.

**Rúbrica:** Es una guía de puntuación usada en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de retroalimentación. Este instrumento se utilizó para ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores desarrolladas por el alumno a los largo de las pasos para la producción de textos.

#### **4.5 Procedimientos.**

Durante la aplicación de los instrumentos se recopilaron datos que fueron analizados, procesados y vaciados en tablas comparativas y porcentuales. Posteriormente se procedió a la realización de comparaciones de los datos obtenidos para hacer gráficas e interpretaciones.

Se aplicó la encuesta a cada uno de los docentes de la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres”. Puesto que se consideró que sería la mejor vía para conocer la expectativa y las prácticas cotidianas de los docentes sobre la enseñanza y fortalecimiento de la escritura. Al final de la jornada se contó con los nueve cuestionarios de los maestros seleccionados. La disposición e interés de los nueve docentes fue fundamental.

El registro de observación se realizó conforme transcurrían las sesiones establecidas en el plan de acción a partir de diferentes indicadores que dirigieron la observación. La lista de cotejo se aplicó en la primera sesión para detectar las dificultades de los alumnos en la producción del texto espontáneo. Cabe recalcar que este mismo instrumento se volvió a emplear al final de la metodología aplicada con el fin de conocer los resultados de los alumnos en cuanto al fortalecimiento de su escritura. La rúbrica se utilizó durante la aplicación de la segunda etapa de la estrategia general de trabajo para conocer si los alumnos adquirieron los aspectos básicos de la escritura: coherencia, cohesión, gramática, ortografía, acentuación, entre otros.

## **5. PROPUESTA DE SOLUCIÓN**

En la actualidad, durante la implementación de la reforma al sistema educativo, se introduce la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Dentro de esta postura, el aprendizaje es concebido como una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de los múltiples factores.

Ferreiro, E. y Teberosky (2000: 145) afirma: “El desafío consiste en plantear el proceso alfabetizador como un conjunto de actividades reflexivas y comunicativas implementadas sistemáticamente a lo largo de la escolarización (...) lo que implica una reconsideración tanto de los modos de intervención docente, como de la responsabilidad institucional en dicho proceso”. Y propone algunas acciones que favorecen el mejoramiento de la escritura: Producir una diversidad de textos, enfrentar diversos propósitos comunicativos y situaciones funcionales de la escritura, enfrentar los problemas que se generan al producir un mensaje escrito (graficación, organización espacial, ortografía, puntuación y organización léxica y textual) creación de espacios para asumir diversas posiciones con respecto al texto, adoptar la revisión de textos como paso fundamental para lograr textos coherentes y significativos, considerar los errores como instancias del proceso, comprender que la evaluación y la corrección constituyen uno de los momentos del aprendizaje y del proceso de escritura, que no

está a cargo sólo del docente y asumir que todos los niños piensan acerca de la escritura y que sus experiencias permiten enriquecer la interpretación de un texto.

### **5.1 Fundamentos teórico-metodológicos.**

Un modelo se entiende como un constructo teórico que intenta representar la naturaleza y el trabajo de algunos objetos dominantes; busca unificar los dominios relevantes y es un soporte de la relación entre disciplinas. En esta perspectiva, las teorías sobre la escritura, como afirma Rodríguez (1996), pretenden explicar el fenómeno de la escritura, mientras que los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, consecuencia de la descripción de las interacciones entre la observación y la teoría. Ello supone que la teoría es dinámica, mientras que el modelo es estático, en cuanto que éste representa un determinado momento del estado de la cuestión, sin excluir la opción de su propia reconstrucción.

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

Hoy en día, existe una gran cantidad de publicaciones teóricas sobre la importancia de enseñar la lengua escrita desde diversas disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la pedagogía, la psicología y la didáctica; es decir, desde las formas de cómo se enseña a escribir a los alumnos.

Se asume el concepto de escritura como el de la producción textual, en la forma como lo expresa Fons (2006: 22), "Producción en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere

manifestarse quien escribe, etc. Se trata de dar forma de escrito y reajustar todas las variables para conseguir un texto escrito portador del significado deseado por el autor.”

Cassany (2011) propone cuatro enfoques para asumir o desarrollar la producción escrita en el aula de clase, con los cuales se construya un texto lleno de sentido y de significado. Estos son: enfoque basado en la gramática, enfoque basado en funciones, enfoque basado en contenidos y enfoque basado en el proceso.

La alternativa de mejora de la escritura de los alumnos que se asume en este trabajo es el que maneja el enfoque procesual. Así, el acto de escribir es visto como un proceso y no como un acto lineal y final. El proceso de escribir textos no es lineal y continuo: se escribe, reescribe, se suprime, se agrega, se vuelve atrás, se sustituye y torna a reescribir, No es un proceso fácil, tiene sus idas y vueltas, pero... ¿podemos ignorarlo? Desde esta perspectiva, el concepto de escritura adquiere un sentido complejo y desde el cual la escuela debiera abordarlo.

Para esta posición teórica, la enseñanza de la escritura abandona el énfasis en el desarrollo de habilidad motora (ejercitación de trazos, formas, y otros) y las prácticas tradicionales y arbitrarias como las describe Aguilera (2003). O como dice Björk (2005: 29) “...el mayor inconveniente de la enseñanza tradicional de la escritura es su énfasis en calificar un texto más que enseñar a los estudiantes cómo producirlos”.

El docente debe tener conciencia de esto para aventurarse, arriesgarse a enseñar a sus alumnos a producir textos de manera gratificante y con significado comunicativo real para que se produzca un aprendizaje de la escritura vivificante como lo plantea Vygotsky (2009).



A partir de ello, se presentan los siguientes propósitos de la alternativa de solución.

- Identificar el nivel de habilidades que presentan los alumnos en la producción de textos.
- Analizar los diversos recursos lingüísticos implicados en la producción de diversos textos.
- Describir los aspectos fundamentales implicados en la producción de diferentes textos.
- Determinar la metodología adecuada para la producción de diferentes tipos de textos.

Es así que para mejorar la producción de textos escritos será necesario comenzar un proceso que se debe aplicar siguiendo unas estrategias adecuadas a la necesidad existente y a la población elegida.

Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir en países hispanohablantes (Cassany, 1993; Teberosky, 1995; Jolibert, 1997) señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos:

- **Planificación** (propósito del escrito, previsible lector, contenido).
- **Redacción o textualización** (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación).
- **Revisión** (el volver sobre lo ya escrito, relejendo y evaluándolo).

En los programas curriculares actuales de educación básica, el acto de revisión se inscribe dentro del enfoque procesual que establece varias etapas: Preescribir, Reescribir, Revisar, Editar y Publicar. Es un proceso recursivo, donde las etapas se repiten tantas veces como el escritor considere pertinente. Estos son los conocimientos procedimentales que el alumno debiera conocer para tener la posibilidad de escribir funcionalmente.

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

Es así como aparecen los enfoques funcional y el procesual. Aunque presentan diferencias, estos enfoques son complementarios. Dentro del enfoque funcional, se asume el lenguaje como un acto comunicativo, se habla, se lee y se escribe para comunicar socialmente algo en un contexto determinado. Entonces, la escuela tiene que diseñar actividades donde los alumnos vivan situaciones cotidianas de comunicación social.

Dentro de este modelo o enfoque de enseñanza, el maestro debe de asumir que las actividades de escritura no se limitan para ser calificadas en tiempos cortos; sino más bien debe de reconocer que esto implica tiempos largos para que el producto escrito se vea felizmente terminado. Una tarea bastante fuerte para el docente

controlador de tiempos. Desde esta perspectiva, lo que importa es el desarrollo de la competencia escritora del alumno y no tanto la cantidad de productos escritos.

Define el Plan de Estudios (2011) al tipo de alumno que se espera formar bajo los siguientes rasgos: Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, argumenta y razona situaciones; busca, selecciona, evalúa y analiza. La RIEB marca como enfoque de la asignatura a las prácticas sociales del lenguaje. Entre los propósitos de la asignatura de español se encuentra la apropiación de las prácticas sociales para garantizar que los alumnos participen en la producción de textos y reflexionen sobre las características y uso del sistema de escritura. Para producir textos la RIEB propone: planear los textos antes de escribirlos, escribir la primera versión del texto, releer el texto para verificar características deseadas, corregir el texto y compartir el texto.

Para alcanzar los propósitos de la alternativa, las propuestas didácticas promueven, durante el desarrollo del mismo, la reflexión del uso de la lengua tanto oral como la escrita, para asegurar los aprendizajes convencionales de los contenidos de la lengua. Lo anterior implica que el profesor esté atento a mantener un equilibrio entre los dos propósitos que implica trabajar mediante secuencias didácticas.

El objetivo general que se persigue en esta alternativa es conseguir la articulación entre los obstáculos que presentan los alumnos a la hora de argumentar por escrito y una intervención didáctica adaptada. Para realizar la intervención didáctica en las aulas, se basó en el uso de secuencias didácticas, según la propuesta de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001:63), los cuales conciben la secuencia didáctica como un conjunto de actividades escolares organizadas de manera sistemática en torno a un género textual oral o escrito.

Dolz (1993:63) explica la estructura de la secuencia de la siguiente manera:

- En una primera fase, el profesor propone y discute en clase un proyecto de escritura. Los alumnos producen entonces un primer texto que sirve para observar el nivel de conocimientos de los alumnos sobre el género trabajado y sus características principales, lo cual se explica a los alumnos y constituye la base de los contenidos de un conjunto de módulos.
- En una segunda fase, los alumnos deben realizar una serie de módulos, cada uno de los cuales supone actividades diversas: debates, análisis y observación de textos, ejercicios de producción simplificada, ejercicios sobre expresiones características de un género, etc.
- En la tercera fase, gracias a lo que se ha aprendido en los módulos de escritura, los alumnos revisan y rescriben los textos primeros o escriben otros. Esto permite que los alumnos tomen conciencia de lo que han aprendido.

Por lo anterior, la metodología que se empleará en la alternativa de solución se presenta en forma de secuencias didácticas de clases organizadas con una intención práctica de trabajo en el aula de clase, considerando que las secuencias de lenguaje son los medios o recursos que el profesor puede utilizar para generar dichos contextos dentro del aula, ya que sus características globalizadoras posibilitan la inmersión de los alumnos en las actividades de aprendizaje de manera significativa.

La construcción y la experimentación de secuencias didácticas han provocado nuevos desarrollos en las situaciones de aprendizaje. Así, han contribuido a una conceptualización del efecto de las herramientas de enseñanza en la transformación

de las capacidades lingüísticas de los alumnos y al análisis de los objetivos para la enseñanza de las dimensiones del género textual elegido.

El proyecto se presenta en ciclo escolar 2014-2015 en la escuela primaria “Juan P. Pacheco Torres” de la comunidad de Mérida, Yucatán. Para los fines de esta investigación, la población, estará integrada por alumnos, de ambos sexos, de sexto grado de educación primaria y cuyas edades oscilan entre 11 y 13 años de edad.

## **5.2 Estrategia general de trabajo.**

Al proceso de la escritura se vinculan ciertas estrategias cuya utilización, consciente o no, influyen de manera determinante en la producción de un texto escrito. Estas estrategias pueden ser divididas en dos grupos: las que maneja el escritor para expresarse por escrito, que se conocen con el nombre de estrategias de aprendizaje o cognoscitivas, y las utilizadas por el docente a fin de lograr sus objetivos de aprendizaje, denominadas estrategias de enseñanza o instruccionales. Resulta relevante para el propósito de esta investigación estudiar y analizar el papel de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula, en primer lugar, porque implica que el alumno será capaz de escribir en forma autónoma y autorregulada, esto es, relativamente independiente de la situación de enseñanza. En segundo lugar, porque se valora la ayuda que el docente proporciona al alumno para la producción de textos escritos.

Partiendo de que escribir es un proceso cognitivo complejo, el cual involucra tres subprocesos: planeación, redacción o textualización y revisión, se puede establecer una clasificación de estrategias de la expresión escrita. Se establece una clasificación de estrategias metacognitivas de producción de textos o captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que

originaron un texto escrito: antes de escribir, durante la escritura y después de la escritura. Con respecto a las estrategias que se centran en los y las estudiantes, es decir, las estrategias de aprendizajes se puede decir que existen dos tipos, las cognitivas y las meta cognitivas (Gallego, J 216: 1-26).

La estrategia utilizada en esta propuesta didáctica está basada en el modelo pedagógico propuesto por Cassany (2011:365); que señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos organizados y específicos: 1) Planificación (propósito del escrito, previsible lector, contenido); 2) Redacción o textualización (características del tipo de texto, léxico adecuado, morfosintaxis normativa, cohesión, ortografía, signos de puntuación); y 3) Revisión (el volver sobre lo ya escrito, analizando, relejendo y evaluándolo).

Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. De modo general, podemos decir: a) La planificación, etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto. La textualización, es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso.

La revisión, orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento.

**Tabla 2. Estrategia general de trabajo.**

Primer momento				
Etapa	Estrategia	Se ocupa de	Se entiende como	Tiempo (horas)
Diagnóstico	El texto espontáneo	Producción individual de un texto.	Se realizará de forma espontánea y con libertad teniendo en cuenta los conocimientos empíricos de los estudiantes.	2 horas

Segundo momento				
Etapa	Estrategia	Se ocupa de	Se entiende como	Tiempo (horas)
Antes de escribir	Planificación	Propósito del escrito, previsible lector, contenido y generar ideas.	La biblioteca y los diferentes tipos de textos	2 horas
			Tipos de textos literarios.	2 horas
			Esquemas de visuales	2 horas
			Ideas principales del texto	2 horas
Durante la escritura	Textualización	Adecuación, coherencia, cohesión, gramática, ortografía, acentuación, morfosintaxis, léxico.	Concordancia en oraciones	2 horas
			Secuencia de acciones	2 horas
			Acentuación de palabras	2 horas
			Signos de puntuación (punto, coma, entre otros...)	2 horas
			Vocabulario (sinónimos)	2 horas
			Conectores	2 horas
			Ubicación espacial y temporal del texto	2 horas
			El título del texto	2 horas
			Presentación de personajes	2 horas
			Organización del texto en párrafos	2 horas
Propósito del texto e intención comunicativa				

Tercer momento				
Etapa	Estrategia	Se ocupa de	Se entiende como	Tiempo (horas)
Después de la escritura	Revisión	Analizar la calidad del contenido: amplitud, riqueza, profundidad y precisión de las ideas. Revisar la organización y presentación del contenido: estructura del texto y de las unidades que lo componen. Confirmar o rechazar el estilo de la escritura: adecuación a la audiencia y a la finalidad.	Preescritura	2 horas
			Reescritura	2 horas
			Revisión	2 horas
			Edición	2 horas
			Publicación	2 horas



### **5.3 Plan de acción.**

Las secuencias implementan transformaciones dentro de los espacios educativos, de convivencia y esparcimiento, que permiten la promoción de estrategias de escrita. Durante el desarrollo de este apartado se presenta la forma de aplicación de un conjunto de secuencias didácticas que puestas en práctica sirven para que los alumnos, puedan apropiarse del sistema de escritura en contextos reales, caracterizados por la interacción de los alumnos con el maestro o con personas fuera de la escuela.

La propuesta metodológica se desarrolló en tres momentos los cuales se dividieron de la siguiente manera: el primero en una sesión diagnóstica de dos horas en la cual los alumnos realizan de forma espontánea un texto para conocer el estado real de los alumnos en cuanto a la producción escrita. Los resultados obtenidos en esta fase son determinantes para determinar el grado de dificultades que presentan los alumnos para escribir. El momento número dos está compuesto por quince sesiones con un tiempo de dos horas cada una; las actividades que se abordarán estarán enfocadas en el propósito de los textos literarios, el contenido, sus características, elementos que lo componen, escenarios, espacios, tiempo, léxico adecuado, cohesión, signos de puntuación y ortografía (Ver anexo N°4).

Para el tercer momento de la propuesta, compuesta por cinco sesiones con una duración de dos horas, se tiene en cuenta los aspectos teóricos utilizados en el segundo momento para la producción final de un texto seleccionado que cumpla con las características gramaticales establecidas, y sea posible su edición y publicación. Es a partir de este momento que se podrá determinar los logros alcanzados por parte de los alumnos, de los cual surgen conclusiones al comparar los textos producidos en

el primer momento y el tercer momento, y que de alguna u otra manera permiten planear nuevas estrategias con el fin de superar las dificultades que se siguen presentando los estudiantes en torno a la producción escrita.

Para el desarrollo de las diferentes secuencia, que se planean y ejecutan las sesiones de cada momento pedagógico, se incluyen actividades de inicio de desarrollo y de finalización en las que el profesor hace su intervención a través de un proceso de guianza en el cual motiva la participación y la interacción con todos los miembros del grupo, induciendo al estudiante a apropiarse de su proceso de aprendizaje, que es finalmente, lo que permite valorar la incidencia de la secuencia propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que durante el primer momento se produjo un texto espontáneo en el cual se observó las carencias gramaticales de producción escrita que presentaban los alumnos, en el segundo momentos se obtuvieron textos literarios que fueron producto de la apropiación de los rasgos gramaticales, ortográficos y morfosintácticos de la escritura. Y finalmente en el tercer momento, los alumnos produjeron un texto que permitió evaluar sus avances con respecto al texto espontáneo producido en el primer momento.

Las actividades de mayor peso son aquellas encaminadas a la expresión y comprensión del lenguaje escrito y de los diversos tipos de texto. Hay actividades que propician la reflexión sobre la lengua y que atienden a las reglas que rigen su construcción y uso. De igual manera, se aprovechó el material que se encuentra en el medio social del alumno como: libros de diferentes tipos y formatos, libros de texto de diversas asignaturas y otros materiales como: periódicos, revistas, recetas, publicidad, recibos, etc. La creatividad se manifiesta en todas las acciones a realizar en los instrumentos de evaluación y en los productos que esperan alcanzar.

Para la evaluación del primer y tercer momento se tiene en cuenta los elementos de la situación de comunicación, incorporación de palabras o frases, morfosintaxis cohesión y técnicas de organización, aspectos de contenido (ideas, estructura, entre otros) o de forma (gramática, puntuación, ortografía, entre otros). Durante el desarrollo del segundo momento se evalúa las características del producto escrito de cada sesión acorde a los objetivos de cada sesión.

## **6. RESULTADOS**

En este capítulo se plantea los resultados de la investigación y de la alternativa de solución puesta en marcha para el mejoramiento del proceso de escritura de los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “Juan Pedro Pacheco Torres” de la ciudad de Mérida, Yucatán. El capítulo se encuentra organizado en cuatro apartados para el análisis y dar respuesta a cada una de las preguntas planteadas en el proyecto de investigación.

En el primer apartado de la estrategia general de trabajo se presentan los resultados de la lista de cotejo aplicada a un texto espontáneo producido por los alumnos con el fin de identificar las dificultades específicas de vocabulario, gramática, semántica, sintáctica, ortografía, redacción, entre otros, que presenta cada alumno al escribir un texto. En el segundo apartado, se presentan los resultados obtenidos de un conjunto de secuencias didácticas aplicadas durante el segundo momento de la propuesta didáctica para la corrección de las dificultades que presentan los alumnos y que fueron detectadas con la lista de cotejo antes mencionada. En el tercer apartado, se describe si los alumnos se apropiaron de los aspectos fundamentales implicados en el proceso de producción de textos. Finalmente, en el último apartado, se analizan los resultados de la lista de cotejo que por segunda vez fue aplicada para detectar los

avances logrados en la adquisición de las herramientas necesarias para la producción de textos con respecto a los resultados del primer momento.

### **6.1 Nivel de habilidades de los alumnos en la producción de textos**

Para identificar el nivel de habilidades que presentan los alumnos en la producción escrita de textos literarios se aplicó una prueba diagnóstica. Los resultados se presentaron a partir de la aplicación de una lista de cotejo donde se encuentran los indicadores que se deben tener en cuenta para el análisis y la valoración de una prueba escrita (Ver Anexo N°5).

Los resultados que se presentan en dicho instrumento, en forma de gráficas, incluyen los indicadores que son necesarios tomar en cuenta para el análisis y la valoración de una producción escrita.

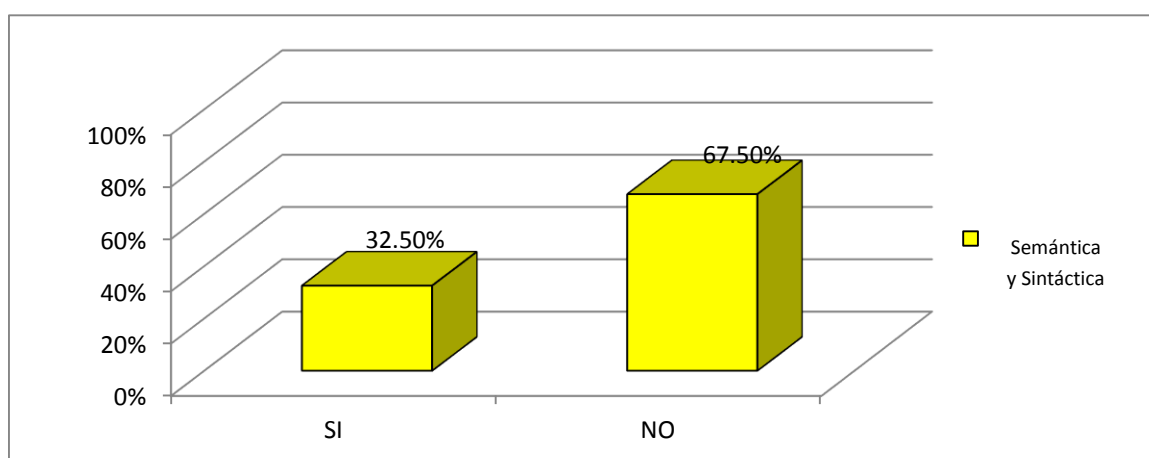
Los primeros cuatro indicadores hacen énfasis en la organización de la información, semántica y sintáctica; en este aparecen tres indicadores, uno referido a la estructura del texto en la cual los alumnos no presentaron mucha dificultad ya que la mayoría demostró conocer la estructura del texto pues 11 de los 20 (55%) conocen la estructura del texto literario seleccionado y 9 (45%) desconocen la estructura del texto previamente seleccionado. En el segundo indicador, referido a la organización del texto en párrafos se obtuvieron números similares pues a pesar de que la mayoría organizó su texto en párrafos 9 de los 20 alumnos (45%) no organizan su texto en párrafos lo que dificulta la coherencia en la continuidad de la información.

En el tercer indicador, los resultados fueron negativos ya que ningún alumno organizó y escribió su texto a partir de sus ideas principales. Y en el cuarto indicador, relacionado con la coherencia de las oraciones, sólo el 40% de los alumnos o sea 8 alumnos conocen la estructura gramatical correcta de una oración, mientras que el

60% que representan 12 de los alumnos presentan dificultades que tienen que ver con las relaciones sujeto, verbo, sustantivo, estructura correcta del texto literario, formulación de ideas para escribir el texto y el orden lógico de los acontecimientos del texto.

Las dificultades que presentan los alumnos en la coherencia, semántica, sintáctica y organización de ideas tiene su origen en la falta de dominio de los contenidos de la asignatura de Español ya que durante los seis ciclos de la educación básica se estudian los diferentes tipos de textos literarios aplicados en el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje.

### Gráfica 1. Semántica y sintáctica de la prueba diagnóstica



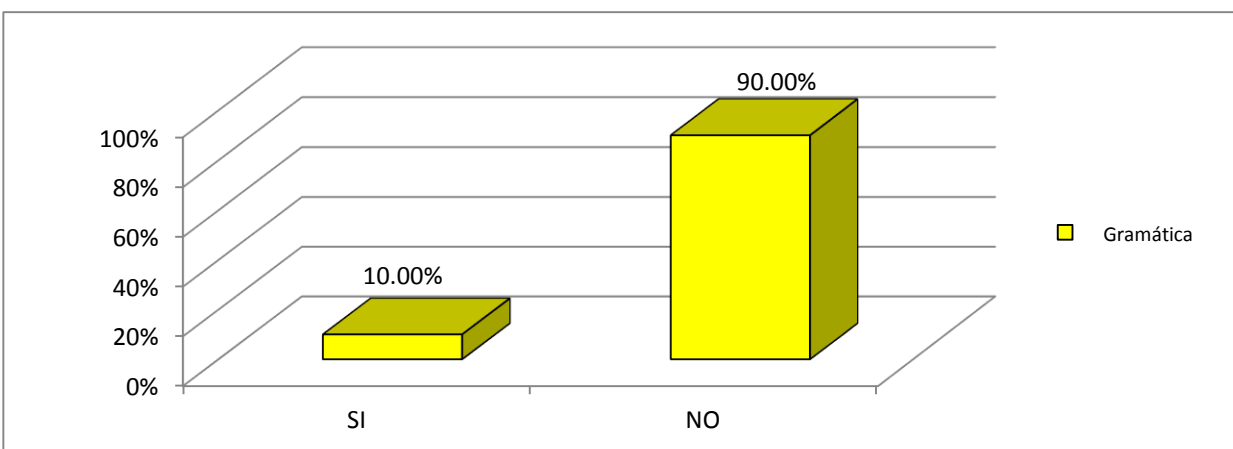
En los siguientes indicadores se presentan aspectos relacionados con la gramática del texto. En este aparecen cuatro indicadores: ortografía, acentuación, léxico y uso de recursos gramaticales como lo son los conectores. Los resultados encontrados en el análisis del texto espontáneo fueron los siguientes: ninguno de los 20 alumnos acentúa correctamente palabras agudas, graves y esdrújulas, de la misma manera, ninguno de los alumnos emplea correctamente la coma y el punto en la escritura de su texto, la mayoría de los alumnos 12 de 20 (60%) no utiliza palabras

apropiadas al texto por lo que no se cuenta con un vocabulario adecuado y ninguno de los alumnos emplea correctamente conectores gramaticales.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede concluir en que sólo dos alumnos que representan un 10% del total del alumno dominan el uso de reglas gramaticales, mientras que el 90% restante no la dominan. Se puede observar que las principales dificultades encontradas se presentan en la acentuación de palabras, ortografía y uso de conectores gramaticales.

Estas deficiencias encontradas en los resultados anteriores pueden haber sido ocasionados por las prácticas tradicionales de los docentes en la producción de textos y en la enseñanza básica de las reglas para escribir y producir. La mayoría de los docentes abusa de métodos de transcripción como lo son los resúmenes, dictados, ejercicios para completar, cuestionarios, entre otros.

### **Gráfica 2. Gramática de la prueba diagnóstica.**

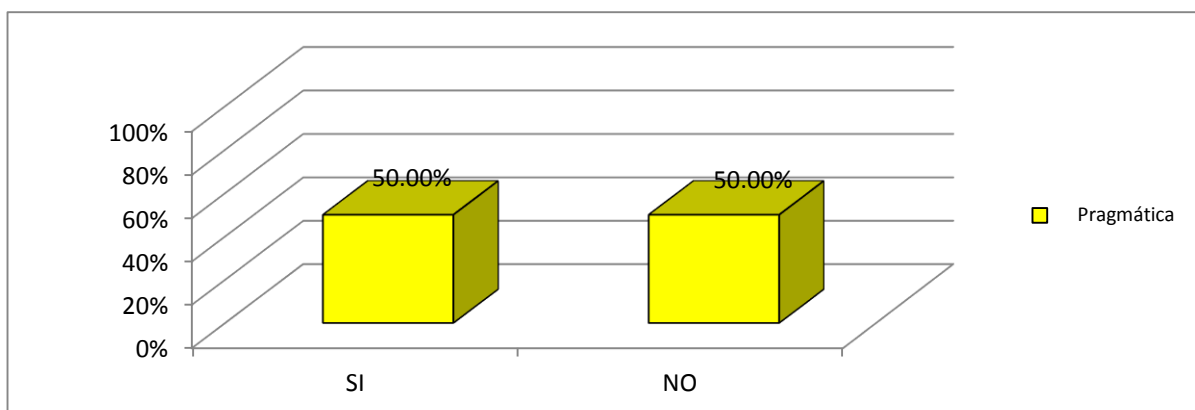


Los últimos indicadores estuvieron enfocados en el aspecto pragmático. Este aspecto incluye los últimos cinco indicadores que representan la ubicación espacial y temporal del texto, el título adecuado del texto, los personajes, la progresión temática del texto y la intención comunicativa del texto. El análisis del texto espontáneo y

diagnóstico muestra una ligera mejoría ya que la mayoría de los alumnos 12 de 20 o sea el 60% dice claramente el lugar y el tiempo en que sucedieron las cosas y 8 que representan el 40% no lo mencionan. El 50% de los alumnos establece un título que da idea del contenido del texto y el otro 50% presentan dificultades. Sólo 9 de 20 alumnos que son el 45% dicen claramente quién o quiénes intervienen en la historia y los 11 restantes que representan el 55% de los alumnos no los presentan adecuadamente. Sólo 3 de los 20 alumnos o sea el 15% presentaron un texto coherente y con progresión temática y continuidad entre párrafos y 17 de 20 alumnos que es el 85% no lo presentaron correctamente. Finalmente, el último indicador demostró que la mayoría de los alumnos 16 de 20 o sea el 80% si escribieron un texto de interés para el lector, sólo cuatro presentaron dificultades.

De manera general, es el aspecto pragmático, el 50% desarrolla habilidades para desarrollar una intención comunicativa en su texto y el otro 50% aún sigue presentando dificultades. Es recomendable la implementación de actividades en las cuales el alumno interactúe con otro tipo de textos, mezcle sus personajes, identifique el escenario y en qué tiempo se desarrolla la historia y desarrolle una intención comunicativa significativa por la cual escribe.

**Gráfica 3. Pragmática de la prueba diagnóstica.**

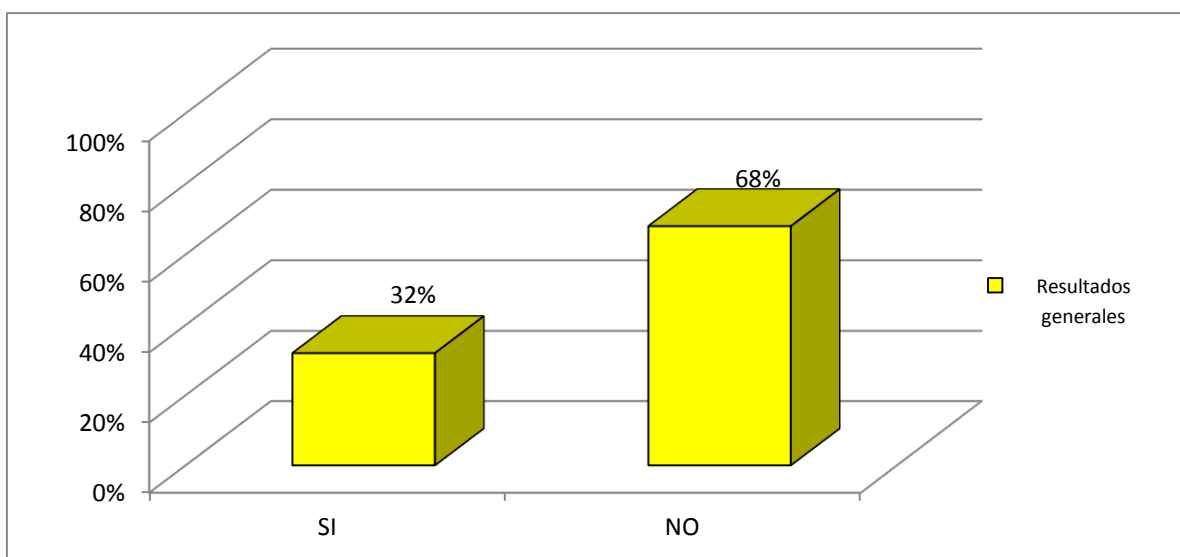




A grandes rasgos, del análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba diagnóstica 32% de los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria Juan Pedro Pacheco Torres produce un texto con alguna coherencia y de manera adecuada y 68% no producen textos adecuadamente.

Los resultados de la prueba diagnóstica fueron claros ya que se observa que los alumnos presentan dificultades en la mayoría de los indicadores señalados en la prueba. Se detectaron muchas dificultades para escribir oraciones coherentes, los textos se desarrollan pero no se separan y se cuenta con muchas deficiencias en la acentuación, ortografía y léxico del texto. Al igual que los alumnos presentan dificultades en la continuidad de sus ideas al escribir el texto pues aparecen personajes y escenario de la nada y tienden a ser poco creativos.

**Gráfica 4. Resultados generales de la prueba diagnóstica.**



A continuación se incluye un texto producido por un alumno, en el cual se pueden evidenciar las dificultades descritas en los resultados del diagnóstico.

Figura 1. Texto espontáneo escrito por el alumno.

Actividad 1

"El texto espontáneo"

Nombre del alumno: José Alexander Carbelló Ceuch  
 Grado: 6 Grupo: A Fecha de aplicación: 20/FEB/2013

Instrucciones: Vamos a compartir historias, cada uno de ustedes, en las siguientes líneas, va a crear un cuento, una historia, como la quieras imaginar y contar, con los personajes que quieras colocar sean buenos y malos o como quieras, luego la compartirás y podrás demostrar que tienes una imaginación muy grande... y tu historia puede ser muy bonita si dejas volar tu imaginación.

Misterio de Terror y Suspense

En una mañana como cualquier otra Juan quería descubrir de dónde se estaba quemando algo salio corriendo hacia el bosque y descubrio que se estaba quemando la cabaña. Fue corriendo a su casa a buscar agua, regreso descubrio que ya no estaba quemando la cabaña pero mas ya no estaba descubrio unas pesadas y las siguió a la que le tiró entra asustado vio que abia muñecas entra una birgita misteriosa le pregunta Juan como se llama le respondió yo me llamo Susana le pregunto a Juan como intristes, de donde bien Juan le contesto todo lo que le pregunto Susana era de noche Juan debía de regresar a su casa a cenar su mamá le contesto en donde estaba le contesto en una cabaña dijo su mamá Cena y a la cama Juan se durmio en el día Juan se levanto descubrio Juan fue a la cabaña descubrio que no abia nada solo la cabaña eso es un misterio que nadie a descuberto en los últimos años.

## **6.2 Recursos lingüísticos utilizados para la producción de textos.**

En el segundo apartado se pusieron en práctica un conjunto de secuencias didácticas que permitió a los alumnos apropiarse de los diversos recursos lingüísticos. En cada una de las secuencias didácticas se desarrolló un recurso lingüístico y se trabajó con un texto literario en específico. Cabe mencionar que cada secuencia se diseñó con la intención de superar las dificultades detectadas en la prueba diagnóstica.

El instrumento de evaluación utilizado para la recogida de la información fue la guía de observación que es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar. Puede utilizarse para observar las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar. Se utilizó una guía de observación para cada una de las secuencias didácticas (Ver Anexo N°6).

Es importante mencionar que las primeras actividades que se desarrollaron estuvieron enfocadas a que los alumnos identificaran la clasificación de los textos literarios. A continuación se describen los aspectos más relevantes observados en el desarrollo de las primeras secuencias de reconocimiento de los textos literarios.

A partir de la visita que se realizó a la biblioteca pública, todos los alumnos definieron correctamente la función principal de la biblioteca e identificaron la clasificación de los textos que observaron, explicaron correctamente cada uno de los servicios que ofrece la biblioteca y más de la mitad de los alumnos demostraron interés sobre los textos literarios. Diecisiete de un total de veinte alumnos clasificaron de manera correcta los textos en literarios y no literarios.

A continuación se anexa una fotografía de los alumnos durante su visita a la Biblioteca Pública en la cual se nota la satisfacción de los alumnos por tener a su alcance diversos libros de texto.

**Figura 2. Visita guiada a la Biblioteca Pública.**

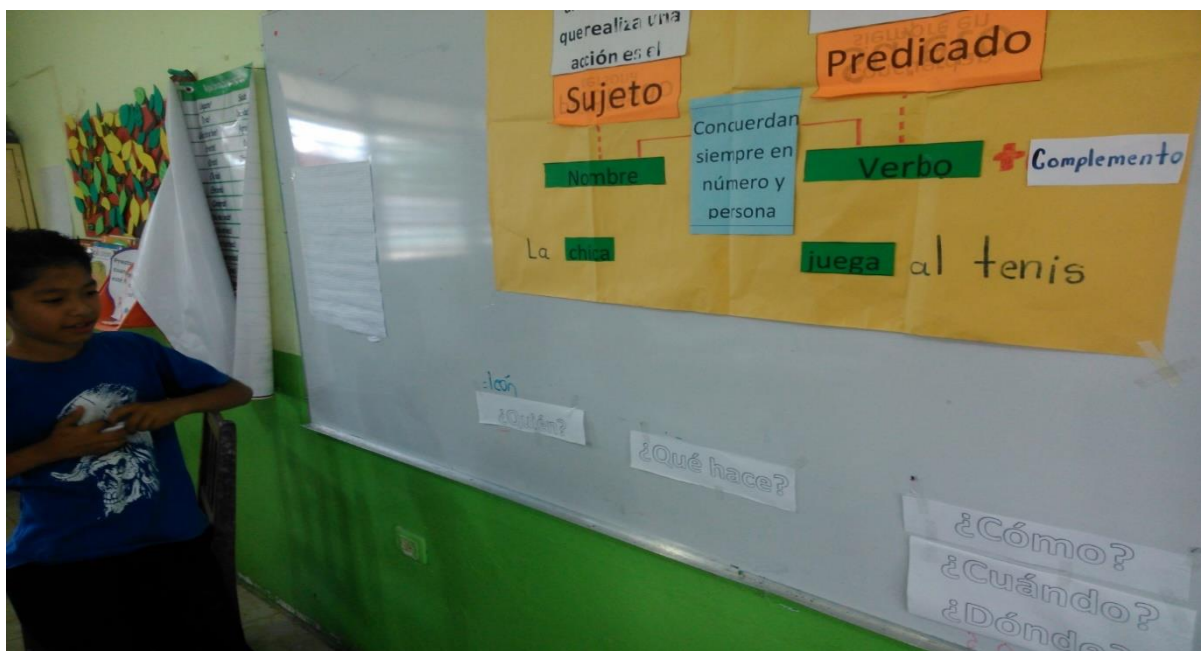


Las cuatro siguientes secuencias, se enfocaron en la adquisición de herramientas básicas para establecer una semántica y sintáctica adecuada al texto que se desea escribir. La primera secuencia consistió en la interpretación de un conjunto de imágenes a partir de las cuales se escribió un texto. Los resultados fueron favorables ya que todos los alumnos definieron el orden correcto de las imágenes y escribieron un texto que presentaba una introducción, desarrollo y conclusión. La siguiente sesión consistió en ordenar de manera lógica los acontecimientos de un texto. Los alumnos lograron establecer el orden correcto de los hechos de un texto, sin embargo, sus textos presentaron carencias de vocabulario, ortografía y acentuación de palabras.

En la tercera sesión de identificación de ideas para escribir un resumen del texto los alumnos utilizaron el cuestionario como estrategia para identificar las ideas principales del texto. Realizaron cuestionamientos sobre el texto, para posteriormente realizar un resumen con las respuestas de las preguntas.

En la cuarta sesión se tenía como objetivo escribir oraciones coherentes para escribir un cuento, la mayoría de los alumnos demostró desconocer la estructura simple de una oración (sujeto, verbo y complemento). Los alumnos tuvieron que participar en diversas demostraciones de armados de frases, ubicadas en el pizarrón, mediante fichas que contenían sujetos, verbos y complementos. Para finalizar la sesión los alumnos escribieron un texto a partir de las frases formadas en la actividad anterior. Los textos, únicamente presentaron deficiencias en la ortografía ya que las oraciones contenidas poseían el orden estructural planteado. A continuación se muestra una fotografía de la participación de los alumnos es la estructuración de una oración simple.

**Figura 3. Ejercicios de estructuración de oraciones simples.**



Con respecto al aspecto gramatical, se desarrollaron cuatro secuencias didácticas para mejorar la acentuación, ortografía, léxico y uso de recursos gramaticales como lo son los conectores. En cuanto a la primera secuencia de acentuación de palabras, los alumnos aprendieron a segmentar sílabas para poder identificar la sílaba tónica y definir el uso de las reglas de acentuación. Los alumnos participaron en una ronda de palabras que les permitió identificar, como primer paso, la sílaba tónica de las palabras seleccionadas. Dos alumnos presentaron dificultades para descomponer las palabras en sílabas por lo que se les atendió de manera personalizada. Los alumnos presentaron dificultades ya que tenían que hacer uso de sus notas para poder clasificar las palabras. La actividad de evaluación se realizó al día siguiente ya que se optó por que los alumnos practicar la acentuación en sus casas mediante el uso de diversos ejercicios previos.

En la siguiente sesión, los alumnos presentaron dificultades para diferenciar el uso de la coma y el punto ya que tenían la percepción de que los dos se usaban para crear pausas en el texto. El setenta por ciento de los alumnos demostró dominar lo aprendido sobre el uso de la coma y el punto y el treinta por ciento no adquirió el aprendizaje.

En la tercera sesión de conocimiento de palabras nuevas para enriquecer el vocabulario, ninguno de los alumnos logró acertar al significado de las palabras. Al compartir sus inferencias los alumnos llegaron a la conclusión de que era necesario practicar más a menudo la lectura para mejorar su vocabulario y no tener problemas al redactar sus trabajos en la secundaria. Al final de la sesión los alumnos escribieron un interés usando las palabras nuevas aprendidas. La redacción de los textos de la

mayoría de los alumnos fue coherente y todos utilizaron las palabras nuevas aprendidas.

Durante la última secuencia didáctica, los alumnos, analizaron noticias periodísticas de su entorno. Además de conocer los conectores gramaticales más comunes que se presentan en los textos. Los resultados fueron favorables ya que solo 3 de 20 alumnos presentaron deficiencias en el uso de los conectores.

#### **Figura 4. Ejercicios de acentuación de palabras.**



Los últimos indicadores estuvieron enfocados en el aspecto pragmático. Este aspecto incluye los últimos cinco indicadores que representan la ubicación espacial y temporal del texto, el título adecuado del texto, los personajes, la progresión temática del texto y la intención comunicativa del texto.

Las últimas secuencias didácticas, estuvieron enfocadas en el aspecto pragmático, Es decir, en lograr que los alumnos desarrollen habilidades para escribir un texto coherente con sentido utilizando elementos de la realidad pues a través de sus escritos los alumnos dan a conocer su percepción d la realidad, lo que los rodea y las vivencias cotidianas.

La primera secuencia didáctica consistió en que los alumnos reconocieran el escenario de un cuento a partir de la lectura de diversos cuentos. Los resultados fueron favorables ya que los alumnos realizaron un escrito donde incluyeron algunos de los escenarios que habían elaborado al principio de la sesión. Los textos presentados contenían los escenarios seleccionados aunque aún existieron deficiencias en la redacción. En la segunda secuencia, los alumnos escribieron textos coherentes de acuerdo al título previamente asignado aunque no dejo de existir errores de acentuación de palabras.

Durante el desarrollo de la tercera sesión, los alumnos demostraron mucho interés por la realización de la redacción de un texto que incluyera diversos personajes. Los alumnos describieron las características principales de los personajes de una leyenda además, de que demostraron tener dominio del uso de adjetivos calificativos y frases adjetivas para describir a los personajes. Al final de la sesión, los alumnos escribieron una historia a partir de los personajes diseñados. Los escritos de los alumnos demostraron tener coherencia y contenían los personajes que se diseñaron anteriormente.

En la cuarta actividad, los alumnos trabajaron en la redacción de textos a partir de los comienzos de cuentos clásicos, la mayoría de los alumnos presentó dificultades para desarrollar su creatividad en la producción de una nueva versión del texto. Por lo



que se optó por intercambiar puntos de vista entre los alumnos para poder redactar el texto. A partir de las sugerencias de sus compañeros, los alumnos mejoraron la calidad de su texto. Y ya en la última sesión los alumnos buscaron sentido de pertenencia a su texto a partir de una entrevista realizada a un personaje de la comunidad. Los textos presentados por los alumnos cumplieron con el objetivo de tener una intención comunicativa y ser del interés del lector.

A continuación, se muestra una fotografía que presenta a un equipo de alumnos dando a conocer su texto realizado a partir de la representación de los personajes en el franelógrafo.

**Figura 5. Lectura y representación del texto previamente elaborado.**



### **6.3 Proceso de escritura de los textos literarios.**

Escribir es más que conocer el abecedario o “juntar letras”. Escribir, cualquiera escribe. Solo es necesario amontonar palabras con cierto sentido. Pero si se desea hacer un uso serio de la comunicación escrita, se debe ser capaz de expresar información coherente y correctamente para que esta sea entendida por otros.

La escritura nos permite transmitir ideas, pensamientos, y posiciones ideológicas sobre un tema determinado. Hay que admitir que en casos muy raros se escribe un texto perfecto al primer intento. Para planificar un texto hay que tener en cuenta que la escritura es un proceso que implica, al menos los siguientes pasos: preescritura, reescritura, revisión y edición.

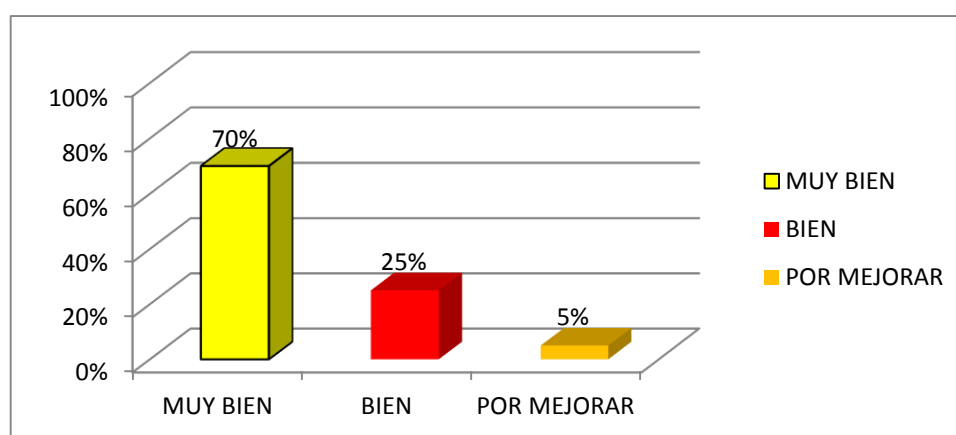
En el tercer momento de la propuesta didáctica los alumnos pusieron en práctica un conjunto de pasos que se siguen para escribir cualquier tipo de texto. Al utilizarlo se mejora el producto final que será sujeto a evaluación y determinará los avances realizados a lo largo de la propuesta didáctica. El instrumento que se utilizó para la recogida de la información fue la rúbrica que a base en una serie de indicadores y una escala determinada permitieron ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores desarrolladas por el alumno a lo largo de las pasos para la producción de textos (Ver Anexo N°7).

En la primera etapa denominada Preescritura, los alumnos, como mínimo, se plantearon que querían escribir. La Preescritura por tanto, comprendió todo el proceso anterior a la escritura del primer borrador del texto. Los alumnos definieron la intención comunicativa y a quien se dirigiría el texto por escribir, seleccionaron el texto literario que deseaban escribir, determinaron los elementos principales del texto (escenarios,

ambientes y personajes), realizaron una lluvia de ideas principales sobre su texto y definieron la estructura del texto literario a utilizar.

Los resultados que se encontraron al término de esta primera etapa fue que 14 de 20 alumnos (70%) Establece una razón para escribir, seleccionaron un texto literario, definieron los elementos principales de su texto, organizaron sus ideas y definieron la estructura de su texto literario. Mientras que 5 de 20 alumnos (25%) sólo establecieron su razón para escribir y determinaron los elementos principales del texto. Solo 1 de 20 alumnos (5%) no completo el proceso.

**Gráfica 5. Preescritura tercer momento de la propuestas didáctica.**

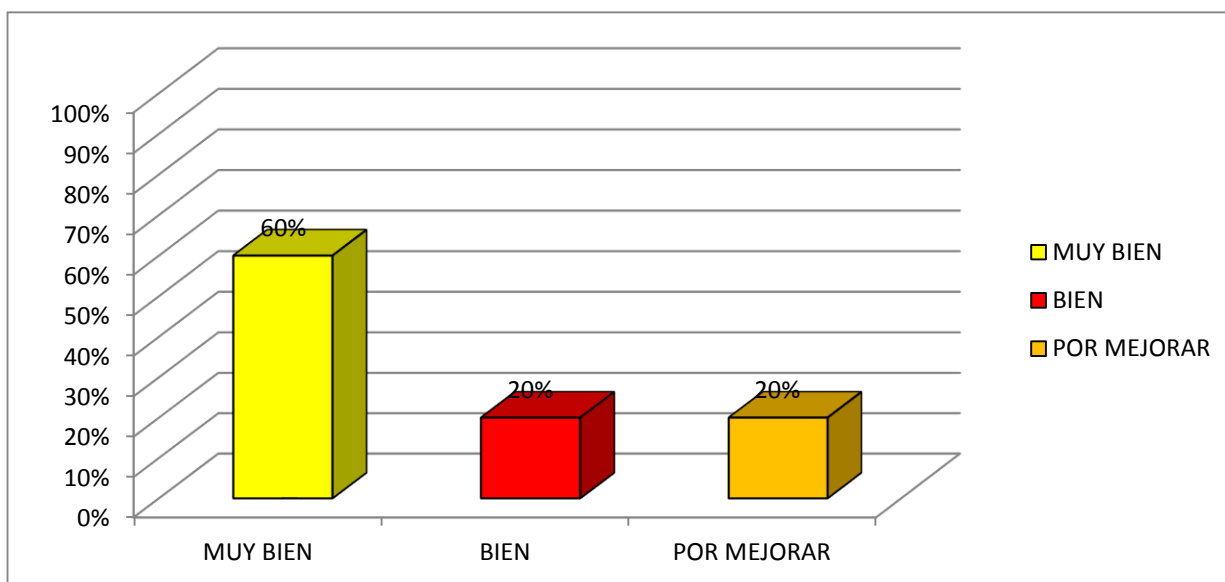


En el segundo paso del proceso denominado Reescritura, los alumnos escribieron el primer borrador de su texto literario sin tomar en cuenta el número de palabras que tenían por escribir y sin obsesionarse con la gramática, el vocabulario o la puntuación.

Los resultados arrojados en cuanto al análisis del primer borrador realizado por los alumnos fueron que 12 de un total de 20 alumnos (60%) cumplieron bien con el propósito de la fase al escribir su borrador usando ideas principales, teniendo coherencia y correlación entre sus ideas y realizando una historia completa. 4 de 20

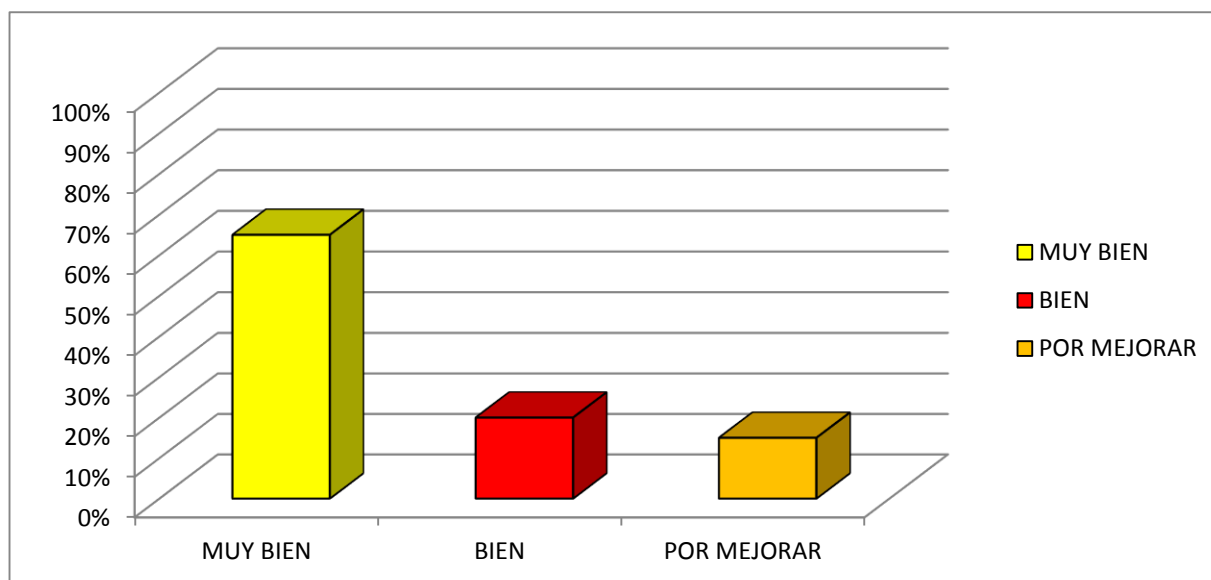
alumnos (20%) escribieron un texto completo aunque presentaron dificultades en la correlación de sus ideas. Finalmente, sólo 4 (20%) alumnos no completaron su texto al dejar su escritura a medias.

**Gráfica 6. Reescritura tercer momento de la propuestas didáctica.**



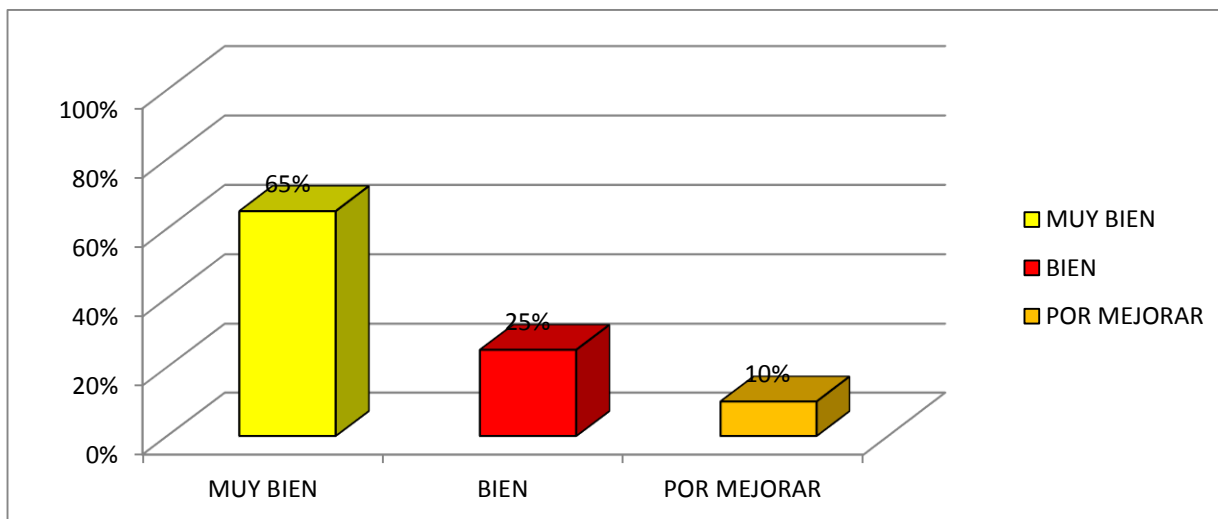
En el tercer paso para la producción de textos denominado Revisión, los alumnos incorporaron o modificaron un detalles al trama de la historia, a los personajes, escenarios, ambientes, entre otros. Cualquier cosa que no estaba en la Preescritura.

Los resultados encontrados a partir del análisis de las modificaciones hechas por los alumnos a su primero borrador fueron que 13 de 20 alumnos (65%) incorporaron o modificaron detalles, se aseguraron que existía progresión en sus ideas, modificaron y agregaron párrafos, agregaron y quitaron personajes, modificaron escenarios y socializaron su texto. 4 de 20 alumnos (20%) únicamente se aseguraron que existía progresión en sus ideas y modificaron y agregaron párrafos. Solo 3 de 20 (15%) no realizaron correcciones a sus textos.

**Gráfica 7.Revisión tercer momento de la propuestas didáctica.**

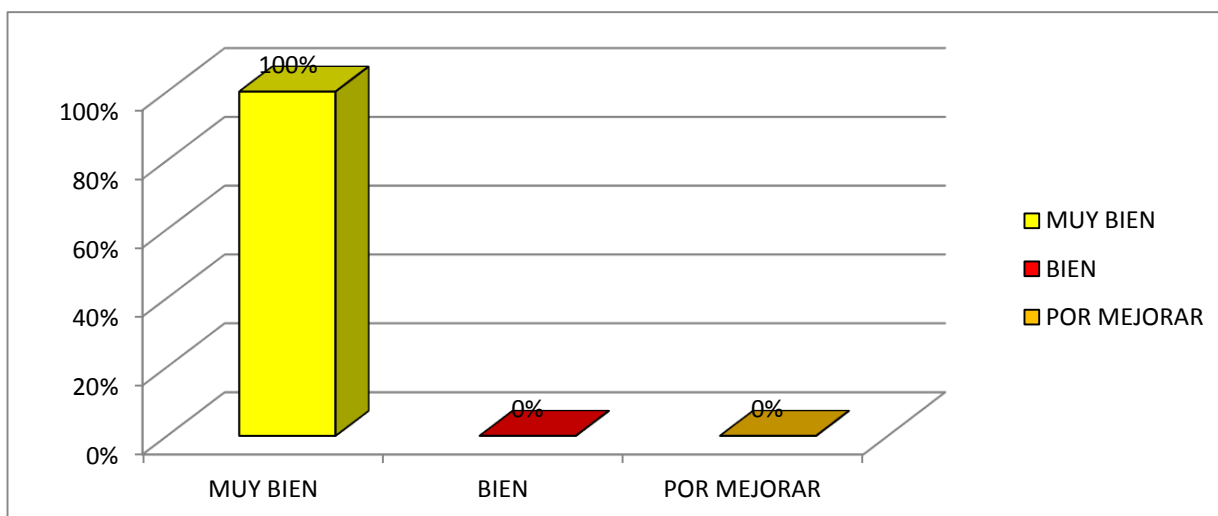
En el cuarto paso denominado edición, los alumnos realizaron una revisión final de su texto donde corrigieron aspectos formales como palabras mal escritas, ortografía, gramática, semántica, sintáctica, puntuación, formato, concordancia y redacción entre otras. 13 de 20 alumnos (65%) realizaron una corrección final y edición del trabajo, (concordancia en oraciones, acentuación de palabras, uso de la coma y el punto, vocabulario, conectores, ubicación espacial y temporal, título, personajes, intención comunicativa), 5 de 20 alumnos (25%) se enfocaron sólo intención comunicativa, título adecuado, ortografía y acentuación de palabras. Y 2 de 20 alumnos (10%) sólo realizaron correcciones en la concordancia de las oraciones, la coherencia del texto y en la ubicación espacial y temporal.

**Gráfica 8. Edición tercer momento de la propuestas didáctica.**



En la fase final todos los alumnos presentaron una copia final limpia y bien presentada, constituyendo el producto que se evaluará para determinar si se cumplieron con los objetivos del plan de acción para la mejora de la producción de textos en los alumnos. Los textos se presentaron a toda la comunidad escolar a través del periódico mural de la escuela y se publicaron en un libro que se le donó a la biblioteca de la escuela (Ver anexo N°8).

**Gráfica 9. Publicación tercer momento de la propuestas didáctica.**

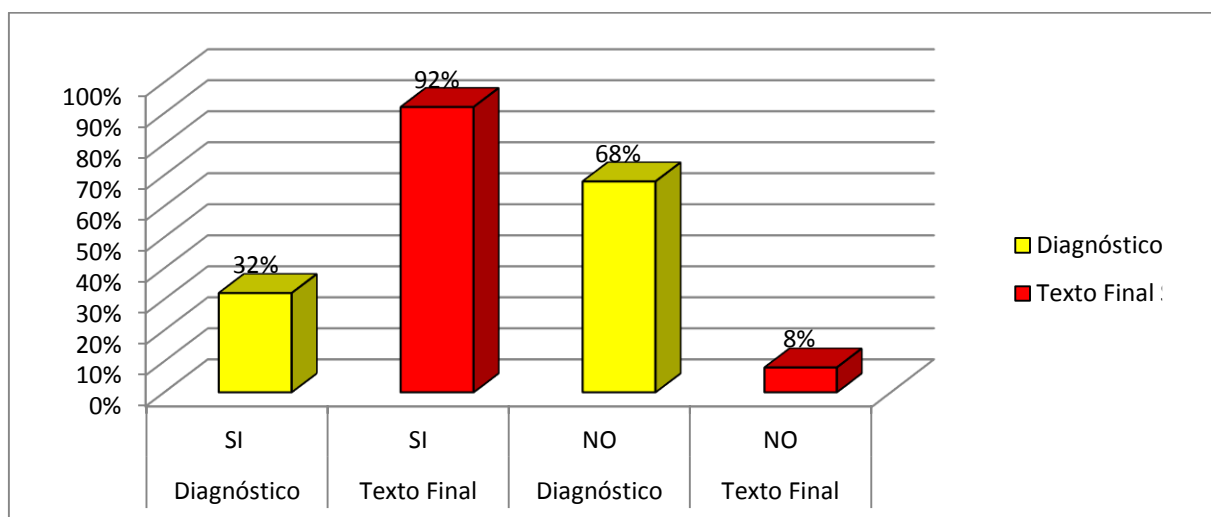


#### **6.4 Metodología adecuada para la producción de textos literarios.**

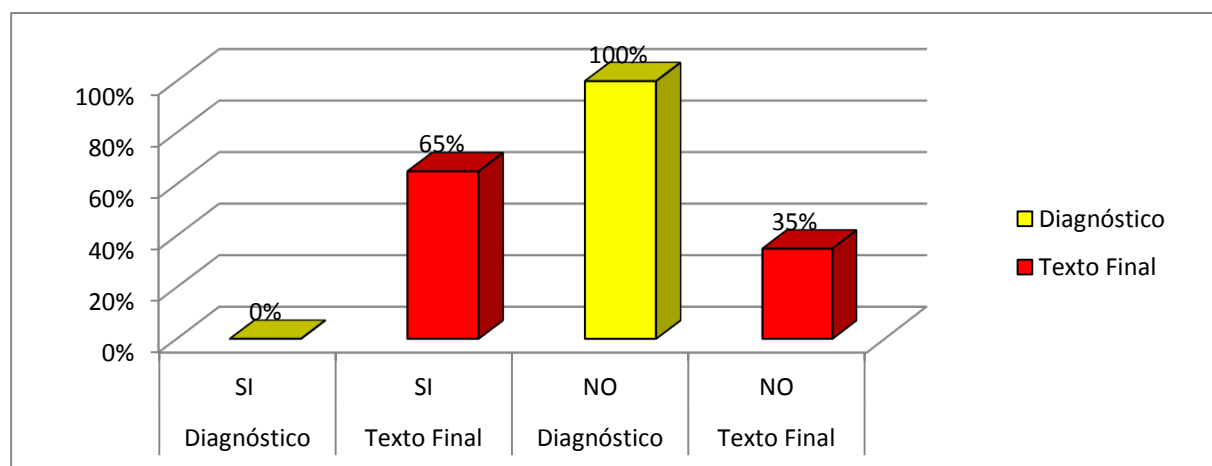
En el siguiente apartado se hace un análisis comparativo entre los resultados encontrados en la prueba diagnóstica y en el texto final elaborado por el alumno durante el último momento de la propuesta didáctica. A partir de ello se presentan un conjunto de gráficas para comparar los dos momentos principales y para evaluar los avances en los diferentes aspectos que tienen que ver con la construcción de textos literarios y que fueron tenidos en cuenta como indicadores para analizar los textos que los estudiantes produjeron en los diferentes momentos.

Como se puede observar en la tabla comparativa del texto diagnóstico y el texto final (Ver anexo N°9), los avances son notorios en la mayoría de los aspectos, especialmente en lo relacionado con la semántica y sintáctica, acentuación de palabras, ortografía y en el uso de conectores gramaticales.

En cuanto a la semántica y sintáctica que incluyen a los primeros cuatro indicadores se puede observar que hubo un gran avance ya que en la prueba diagnóstica sólo el 32% de los alumnos no presentó dificultades con respecto a la coherencia, la estructura, organización de ideas principales y escritura de oraciones coherentes, y el 68% de los estudiantes si presentó dificultades. En los resultados del análisis del texto final 92% de los alumnos tiene un buen manejo de este aspecto y sólo el 8% no.

**Gráfica 10. Semántica y sintáctica.**

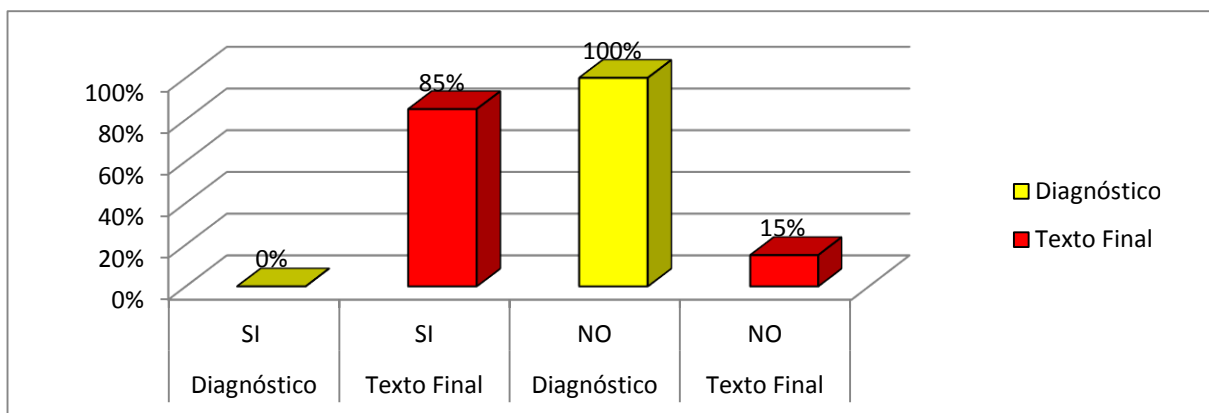
Con respecto a la acentuación de palabras, el análisis del texto diagnóstico permitió establecer que ninguno de los alumnos conocía y presentaba un dominio de las reglas de acentuación de palabras. Fue hasta la revisión del texto final cuando se pudo observar un avance en el dominio de las reglas básicas de acentuación de palabras, 13 alumnos que representan el 65% mejoraron y lograron adquirir cierto dominio al respecto. Los 7 alumnos que no lograron superar esta dificultad siguen trabajando el tema como actividad permanente.

**Gráfica 11. Acentuación de palabras.**



En lo que respecta, a la ortografía, de manera muy particular, el uso del punto y la coma, se logró un avance pues de acuerdo a los resultados del análisis del texto diagnóstico ninguno de los alumnos tenía un manejo adecuado del uso de la coma y el punto. Los resultados de avances que se encontraron en el análisis del texto final fueron que 85% de los alumnos que representan 17 alumnos aproximadamente lograron adquirir el dominio de este aspecto, mientras que los 3 alumnos restantes que representan el 15% aún presentan dificultades. Estos avances o logros tienen que ver con el marcado interés de los estudiantes para aprender en relación a los textos literarios, pues el trabajo y la propuesta de intervención han resultado interesantes para ellos.

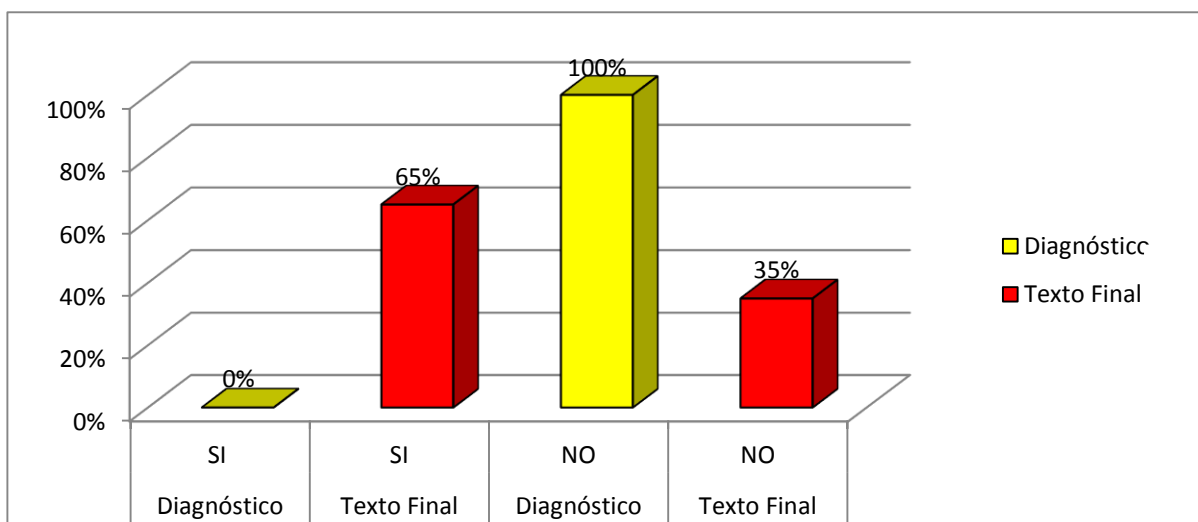
**Gráfica 12. Ortografía.**



En el aspecto referido al uso de conectores gramaticales se puede decir que de acuerdo a los datos obtenidos en el texto diagnóstico el 100% de los alumnos, o sea, todos los alumnos desconocen el uso correcto de los conectores gramaticales. Sin embargo, estos han variado con una notable mejoría ya que de acuerdo a los resultados del texto final del tercer momento, el 65% que representa a un total de 13 alumnos utilizaron correctamente conectores gramaticales en la escritura final de su texto literario. Solo el 35% de los alumnos que es representado por 7 alumnos no

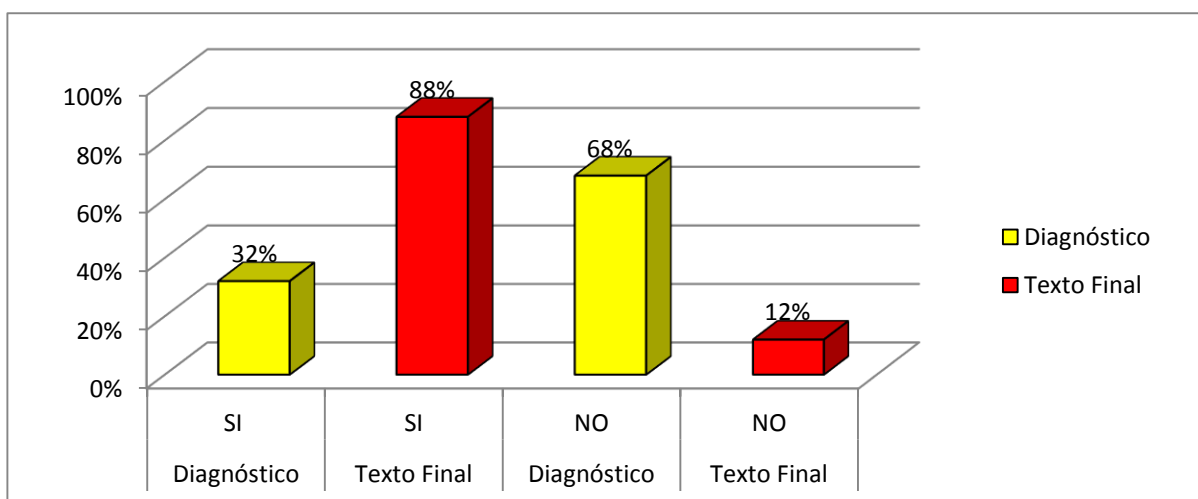
lograron adquirir el dominio de este indicador. Se puede decir, que es necesario seguir que es necesario seguir trabajando con los 7 alumnos de manera permanente durante la producción de textos que se presente en el desarrollo de las asignaturas de currículum.

**Gràfica 13. Conectores gramaticales.**



Para finalizar, la siguiente gráfica muestra una comparación entre los resultados generales de la prueba diagnóstica y la prueba final con respecto a las habilidades y necesidades de los niños para la producción de textos.

**Gràfica 14. Resultados generales.**



Como se puede observar en las barras de porcentaje entre los textos elaborados por el alumno, uno al principio y otro al final, solo 32% de alumnos o sea 6 alumnos producían textos sin deficiencias de coherencia, gramática, ortografía, léxico, acentuación de palabras, entre otros. Se logró, después de la implementación de la propuesta didáctica, que un 88% de los estudiantes o sea más o menos 17 estudiantes produjeran un texto adecuadamente, lo que significa que más de la mitad del total del alumnado ha adquirido las herramientas básicas para la producción de textos.

Por otro lado, del 68% de alumnos, 13 alumnos aproximadamente, que produjeron un texto diagnóstico deficiente, se logró que la cifra disminuyera notoriamente a un 12% que representa a 2 alumnos aproximadamente. A partir de éstos resultados reflejados en las estadísticas presentadas se puede asegurar que los alumnos mejoraron considerablemente sus dificultades en la producción escrita de textos, en este caso, literarios.

## **7. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES**

Los procesos de transformación que se han dado dentro del contexto de la educación, llevan a los docentes a dar una nueva mirada para asumir una postura diferente acerca de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y procesos de aula, permitiendo la participación e interacción del estudiantado en la construcción de conocimiento y en especial en la producción escrita.

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

En el siguiente capítulo realiza una discusión de las acciones que se realizaron en camino a la mejora de las habilidades de producción de textos por parte de los alumnos y la relación que guardan con los fundamentos teóricos de la propuesta didáctica.

### **7.1 Discusiones.**

Para la implementación de la propuesta didáctica fue necesario contar con una planeación y organización de las secuencias didácticas acordes a las necesidades

reales de los alumnos. Sin lugar a dudas, la motivación mediante actividades recreativas y el uso de material didáctico garantizan resultados positivos.

De ahí la importancia de concientizar a los estudiantes que escribir no es solamente llenar una hoja en blanco, de letras muchas veces sin organizar las ideas, ni cuidar la ortografía, es necesario despertar en ellos el interés por escribir de manera razonada, es decir; organizando las ideas, elaborar un plan textual, escribir un borrador, revisar, autocorregir y reescribir, hasta encontrar el estilo propio, acorde con sus capacidades, motivaciones y el contexto en el que interactúa, hasta apropiarse del dominio de esta habilidad.

La implementación de esta propuesta didáctica se orientó teniendo en cuenta el modelo pedagógico de Casaany el cual señala que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos: Planificación, Textualización y Revisión. Además de otras investigaciones referentes al proceso de escritura ya que mediante estos estudios se ampliaron los parámetros de atención de las necesidades que necesitaban resolverse para mejorar las habilidades de los alumnos en la producción de textos literarios.

Al observar las necesidades que presentaban los alumnos en la prueba diagnóstica, de manera especial, en la gramática, coherencia, ortografía y acentuación de palabras, se estableció un Plan de Acción que permitió, a través de un conjunto de secuencias bien estructuradas, que la mayoría de estas dificultades fueran superadas. Se realizó una motivación constante a los alumnos con el fin de que ellos se concientizaran de la importancia de escribir adecuadamente, se utilizaron diferentes tipos de textos literarios entre los cuales se encontraban el cuento, la leyenda, el mito

y la fábula y se tenía como objetivo principal, que los alumnos desarrollaran competencias comunicativas.

Durante el desarrollo de las actividades, los alumnos trabajaron con diversos recursos de la escritura como lo es la sintáctica, semántica, gramática y pragmática. Todo para mejorar la coherencia, identificación de la estructura del texto, organización de ideas, acentuación, ortografía, léxico, uso de recursos gramaticales y la definición del propósito comunicativo del texto a partir de la publicación de un texto de su propia autoría.

De modo que no podría hablarse de una tarea sencilla, es compleja en tanto exige de los maestros buenos procesos didácticos, para hacer posibles aprendizajes en los que los estudiantes asuman con entereza su proceso de formación en prácticas escriturales, que redunden en aprendizajes significativos que puedan ser evidenciables en los desempeños tanto cognitivos como actitudinales y procedimentales.

Durante el transcurso de la alternativa de solución fue evidente el mejoramiento de las dificultades encontradas en el diagnóstico inicial. Al final de la alternativa de solución los alumnos eligieron el texto literario que más les agradó y fueron autores de maravillosas historias fabulosas y fantásticas. Los alumnos produjeron su texto final a partir de un proceso de cinco etapas: preescritura, reescritura, revisión, edición y publicación. Se puede decir que este último momento fue exitoso ya que se logró que los alumnos de sexto grado produjeran un texto con un buen nivel de coherencia, comprensible y con significado.

Se puede concluir entonces que la propuesta, el desarrollo y la implementación de la secuencia pedagógica propuesta en este trabajo investigativo, arroja resultados

favorables, permitiendo resaltar la importancia de asumir prácticas pedagógicas de aula, como estrategias de enseñanza y aprendizaje que redunden en el fortalecimiento de las prácticas de comprensión y producción textual de los estudiantes y contribuyan a fortalecer la calidad educativa, a la vez que ayudan a la formación de seres críticos, reflexivos y discursivos, que puedan aportar en el mejoramiento de la sociedad actual.

La producción textual necesita el desarrollo de competencias específicas, principalmente en lo relacionado con la coherencia, cohesión y la intención comunicativa. Esta alternativa siempre tuvo como estandarte principal la implementación en el aula de actividades reales y significativas de comunicación escrita; uso de herramientas informáticas que apoyen la escritura y la mediación del docente como guía y orientador del aprendizaje.

## **7.2 Conclusiones.**

Los resultados que se presentaron en la aplicación de la propuesta metodológica conllevan a la formulación de las siguientes conclusiones: Es común que entre la mayoría de los docentes la enseñanza de la producción de textos literarios no presenta un enfoque comunicativo y funcional como lo enmarca la asignatura de español en Plan de Estudios 2011.

Se sigue enseñando la escritura bajo un enfoque normativo y no funcional ya que la mayoría de los docentes sigue poniendo toda la importancia en la enseñanza y el aprendizaje de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas. Los alumnos sólo escriben para presentar alguna tarea o resumen.

El docente de hoy en día requiere de un conjunto de habilidades y conocimientos sobre la producción de textos 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.

Por todo lo anterior, es importante que el docente se forme como investigador y formule diversas propuestas didácticas para la atención de las problemáticas que se presentan con respecto al proceso de producción de textos. Propuestas metodológicas que involucren a todos los docentes, alumnos y padres de familia en procesos de producción de textos y que reconozcan los procesos cognitivos, psicológicos, sociales y culturales a los que se enfrenta un alumno cuando tiene necesidad de escribir con intención y funcionalidad.

En esta alternativa de solución, las estrategias de producción escrita que se utilizaron estuvieron basadas en el modelo pedagógico de Cassany: Planificación, contextualización y Revisión. Uno de los mayores retos de la propuesta didáctica fue motivar a los alumnos a escribir por placer diferentes textos literarios.

El logro positivo de esta propuesta se sustenta en los resultados obtenidos en la producción final de los textos que produjeron los alumnos al término del último momento de la propuesta didáctica.

Se logró, después de la implementación de la propuesta didáctica, que un 88% de los alumnos o sea más o menos 17 estudiantes produjeran un texto adecuadamente, lo que significa que más de la mitad del total del alumnado ha adquirido las herramientas básicas para la producción de textos. Cabe resaltar que en la prueba diagnóstica solo un 32% de los estudiantes no presentaban dificultades.

Por otro lado, de los 68% de alumnos, 13 alumnos aproximadamente, que produjeron un texto diagnóstico deficiente, se logró que la cifra disminuyera notoriamente a un 12% que representa a 2 alumnos aproximadamente. A partir de



éstos resultados reflejados en las estadísticas presentadas se puede asegurar que los alumnos mejoraron considerablemente sus dificultades en la producción escrita de textos, en este caso, literarios.

## **8. RECOMENDACIONES**

Para el desarrollo del cualquier tipo de investigación se recomienda tener en cuenta los referentes teóricos apropiados entorno a la temática a investigar. Tanto los Planes de estudio y Programas que presenta la Secretaría de Educación Pública, así como los aportes de diferentes investigaciones relacionadas con el objeto de estudio que pretenden resolver las dificultades presentadas.

A partir de los resultados positivos arrojados en la presente propuesta didáctica se recomienda tener en cuenta la propuesta metodológica de Cassany y sus etapas para la producción escrita, pues el desarrollo de esta propuesta se presenta en tres momentos las cuales se fundamentan y apoyan en diversos recursos gramaticales, semánticos, sintácticos y pragmáticos.

Sin lugar a dudas, el trabajo con secuencias didácticas es recomendable para el aprendizaje de diversos recursos lingüísticos ya que a partir de ellos se desarrollan estrategias para abordar dichas temáticas. Durante el desarrollo de las secuencias didácticas se propone el uso de los textos literarios ya que este tipo de textos se caracterizan por la presencia de emoción y por el uso de imaginación de parte del escritor.

Se recomienda aplicar esta alternativa de solución en los estudiantes que presentan dificultades para la producción de textos ya que ellos desarrollen su creatividad, sus capacidades comunicativas, su habilidad en la escritura y la lectura de textos literarios. Cabe resaltar que la presente propuesta metodológica planteada se puede transversalizar en el trabajo de todas las asignaturas del currículum. Por lo cual se sugiere a los docentes tenerla en cuenta para la aplicación en las aulas de clase, pues con ella se garantiza el mejorar las dificultades en producción de textos literarios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behares, Luis y Raquel Erramuspe (1999). *El niño preescolar y la lengua escrita*. Montevideo: CODICEN-FHCE-IPUR
- Bitácora informativa sobre Grafología (2012) *Historia de la escritura*. Recuperado de <http://grafodifusión.wordpress.com/2012/02/11/historia-de-la-escritura.com>
- Bjørk, I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir, edición, el cuidado de Carlos Lomas y Amparo Tusón*. Barcelona: Graò
- Camps, A. y Castello, m. (1995) *Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceso de lectoescritura. El asesoramiento pedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pp. 321-342
- Cassany, D. (2011). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós.
- Cassany D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Chinga, G. (2012) *Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria d una escuela de Pachacùtec. (Tesis para optar al grado académico de maestro en Educación Mención en Aprendizaje y Desarrollo Humano)* Universidad de San Ignacio Loyola.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte. (2006) *LA INTEGRACIÓN CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL*. Canarias: Autor.
- Dolz (1993) *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*, Cultura y Educación. Nº 25, pp. 65-77
- Escoriza, J. (1998) *Psicopedagogía de la escritura*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2000) *Los Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* Barcelona: Editorial Grao.
- Gallego J. (2016). *características de la planificación de la escritura en estudiantes con síndrome de Down*. Actualidades investigativas en educación, 16, 1-26.
- González, M. (2010). *Hacia una reflexión sobre la escritura en América Precolombina*.
- González, J. (2007). *Manual para escribir: el candado del escritor, claves para abrirlo*. Cooperativa Editorial Magisterio.

- Greene y Caracelli. (2013). *Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte*. ciencias humanas y sociales, 2, 31-36.
- Hernández, R. (2006) *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc Graw-Hill.
- Jolibert, J. (1998) *Interrogar y producir textos auténticos, vivencias en el aula*. Chile: Editorial Ediciones Dolmes.
- Kaufman, A.M., Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A. y Maidana J. (2007) *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Mata, S. (2000) *Programa de desarrollo Emocional*. Málaga: alijibe.
- Mayer, R. (1999) *Escritura*. En psicología de la Educación. El aprendizaje de las áreas del conocimiento. Madrid: Paidós.
- Nemirovsky, M. (2010). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Pereyra, Z. (2011) *Los diseños del método mixto en la investigación n educación: Una experiencia concreta*. En revista Electrónica EDUCARÉ 15(1) 15-29
- Piacante, i. y Tittarely, A. (2009) *Aprendizaje del lenguaje escrito: Su evaluación*. Memoria académica 30(10) 199-210.
- Real Academia de la lengua Española (2004) *Diccionario De Lengua Española*. México: Santillana
- Reimers, F. y Jacobs, J. E. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse*. México: Santillana.

- Ribeyro, J. (2007) *Prosas apátridas*. Madrid España: SEIX BARRAL
- Rodari, G. (2004) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Booket.
- Saavedra, A. (2005). *Leer, escribir, narrar e imaginar: estrategias y pretextos*. Barcelona: Alfaguara.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de estudios 2011*. México: Autor.
- Vildòsola, X. (2009). *Las actitudes de los profesores y estudiantes y las influencias de factores de aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. (Tesis doctoral para optar por el título de doctor de la Universidad de Barcelona) Universidad de Barcelona.

## ANEXOS

### ANEXO 1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

CRITERIOS	3	2	1	Puntaje
<b>Título</b>	Título de acuerdo al tema.	Título tiene poca relación con el tema	El título no tiene relación con el tema.	
<b>Superestructura</b>	Aparece claramente el inicio, desarrollo y desenlace.	Aparecen dos elementos de la superestructura	Aparece menos de dos elementos de superestructura.	
<b>Inicio</b>	Aparecen los personajes, el lugar y una descripción de ellos considerando dos adjetivos para cada uno.	Describe personajes, lugar considerando un adjetivo para cada uno.	Nombra personaje y ambiente, no considera adjetivos.	



<b>Desarrollo</b>	Está claramente expresado el conflicto o problema.	El conflicto o problema no está claramente expresado.	No presenta problema o conflicto.	
<b>Desenlace</b>	Presenta claramente la solución del problema.	Poca claridad en la solución del problema.	No presenta la solución del conflicto.	
<b>Elementos del texto</b>	Aparece el narrador, personajes, acontecimientos, lugar y tiempo.	Aparecen a los menos tres elementos del texto literario	Aparecen menos de tres elementos del texto literario.	
<b>Vocabulario</b>	Utiliza un vocabulario amplio y no repite palabras.	Utiliza un vocabulario limitado.	Vocabulario limitado y repite palabras.	
<b>Uso de conectores</b>	Utiliza a lo menos cinco conectores	Utiliza entre tres y cuatro conectores.	Utiliza menos de tres conectores.	

<b>Ilustraciones</b>	Las ilustraciones tienen relación con cada etapa del tema del texto y están bien pintadas.	Las ilustraciones tienen poca relación con el tema del texto narrativo.	Las ilustraciones no tienen relación con el tema.	
----------------------	--	---	---	--

**PUNTAJE TOTAL: 27 PUNTOS.**



7	Yo resuelvo bien los rompecabezas y los laberintos		1	2	3	4	5
8	Prefiero las clases que requieran una prueba sobre lo que se presenta durante una conferencia		1	2	3	4	5
9	Me ayuda ver diapositivas y videos para comprender un tema		1	2	3	4	5
10	Recuerdo más cuando leo un libro que cuando escucho una explicación		1	2	3	4	5
11	Por lo general, tengo que escribir los números del teléfono para recordarlos bien		1	2	3	4	5
12	Prefiero recibir las noticias escuchando la radio en vez de leerlas en un periódico		1	2	3	4	5
13	Me gusta tener algo como un bolígrafo o un lápiz en la mano cuando estudio		1	2	3	4	5
14	Necesito copiar los ejemplos de la pizarra del maestro para examinarlos más tarde		1	2	3	4	5
15	Prefiero las instrucciones orales del maestro a aquellas escritas en un examen o en la pizarra		1	2	3	4	5
16	Prefiero que un libro de texto tenga diagramas gráficos y cuadros porque me ayudan mejor a entender el material		1	2	3	4	5
17	Me gusta escuchar música al estudiar		1	2	3	4	5
18	Tengo que apuntar listas de cosas que quiero hacer para recordarlas		1	2	3	4	5
19	Puedo corregir mi tarea examinándola y encontrando la mayoría de los errores		1	2	3	4	5
20	Prefiero leer el periódico en vez de escuchar las noticias		1	2	3	4	5
21	Puedo recordar los números de teléfono cuando los oigo		1	2	3	4	5
22	Gozo el trabajo que me exige usar la mano o herramientas		1	2	3	4	5

23	Cuando escribo algo, necesito leerlo en voz alta para oír como suena	1	2	3	4	5
24	Puedo recordar mejor las cosas cuando puedo moverme mientras estoy aprendiéndolas, por ej. caminar al estudiar, o participar en una actividad que me permita moverme, etc.	1	2	3	4	5

## ANEXO 3.CUESTIONARIO A DOCENTES

Lee detenidamente los indicadores, autoevalúe e indique según el criterio de puntuación:

(1) - Siempre

(2) – A veces

(3) – Nunca

Premisa	1	2	3
Conozco los propósitos de la asignatura de español para el fortalecimiento de la escritura en la educación primaria según la RIEB 2011.			
Puedo identificar el nivel de escritura en el que se encuentran mis alumnos.			
Puedo preparar una secuencia didáctica para enseñar a mis estudiantes.			
Planifico mediante la incorporación de diversas actividades para desarrollar en el salón la escritura como actividad permanente en todas las asignaturas.			
Entiendo el proceso que debo utilizar, antes, durante y después de la escritura.			
En mi escuela se proveen oportunidades de seguimiento y desarrollo profesional para satisfacer las necesidades del docente.			
Los estudiantes están preparados para iniciar este enfoque al comenzar el año escolar.			

Se documenta el desarrollo de la escritura utilizando diversas alternativas de registro.			
Se utilizan observaciones diarias de ejecuciones de los estudiantes para atender necesidades educativas.			
Cuento con alguna estrategia didáctica definida para la enseñanza de la escritura.			
El material utilizado para la escritura es apropiado para el nivel de edad y desarrollo del niño.			
Evalúo el proceso de adquisición de la escritura de mis alumnos mediante los instrumentos adecuados.			
De ofrecerse cursos para fortalecer mis necesidades en torno a la escritura, estaría interesado (a) en participar.			

1.- ¿Cuáles son los métodos o propuesta constructivista que aplica en la enseñanza y mejora de la escritura en la educación primaria?

---



---



---

2.- ¿Cómo lo aplica?

---



---



---

3.- ¿Por qué lo aplica?

---

---

---

---

4.- ¿Considera propicio la combinación de métodos de escritura?

---

---

---

---

5.- ¿Qué considera necesario tomar en cuenta para el diseño de las situaciones de evaluación de la escritura?

---

---

---

---



## ANEXO 4.PLAN DE ACCIÓN

TRABAJO CON LOS ALUMNOS.					
PRIMER MOMENTO					
SESIÓN	PROPÓSITO	ESTRATEGIAS	RECURSOS	EVALUACIÓN	TEMPORALIDAD
1. Mi primer texto	Lograr que los alumnos escriban por sí mismos y cuyas producciones sean legibles y sobre las cuales se puedan efectuar revisiones y correcciones.	Análisis del texto individual escrito  Revisión minuciosa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotocopias</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Rúbrica de evaluación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisar y corregir el texto creado por los alumnos a partir de los criterios establecidos de evaluación</li> </ul>	Lunes 16 de febrero de 2015  2 horas

**SEGUNDO MOMENTO**

<b>SESIÓN</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>TEMPORALIDAD</b>
<b>1. La feria del libro</b>	<b>Conocer diferentes textos que se encuentran en una biblioteca pública.</b>	<b>Visita guiada a una biblioteca de la localidad:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Presentación de la biblioteca</b></li><li>• <b>Organización de la biblioteca.</b></li><li>• <b>Lectura de un cuento de interés.</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Transporte</b></li><li>• <b>Hojas blancas</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Se valorará si se han cumplido los objetivos prefijados para corregir errores y plantear nuevas actuaciones para próximas visitas.</b></li></ul>	<b>Viernes 20 de febrero de 2015</b> <b>2 horas</b>

<p><b>2. El texto literario</b></p>	<p>Conocer las características y reconocer textos literarios de los tres géneros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arma un mapa mental de la clasificación sobre el género literario</li> <li>• Identificar a que género corresponde un conjunto de expresiones presentadas</li> </ul>	<p>Hojas de colores Tijeras, papel bond Resistol Marcadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contesta un test de clasificación de textos literarios para comprobar los conocimientos adquiridos durante el recorrido didáctico</li> </ul>	<p>Lunes 23 de febrero de 2015 2horas</p>
<p><b>3 .El cartel inspirador</b></p>	<p>Crear su primer texto a partir de un cartel de fotos, posters,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interpretación visual como herramienta para ayudar a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotos, posters, juguetes, fragmentos de textos, entre otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de un texto construido a partir de un conjunto de</li> </ul>	<p>Lunes 2 de marzo de 2015 2 horas</p>

	juguetes, fragmentos de textos, etc.	que los alumnos organicen sus materiales y generen ideas:  • Redacta un texto corto sobre cada imagen presentada.	• Marcadores  • Hojas blancas	fotografías presentadas.	
<b>4. Un árbol especial</b>	Identifica las ideas principales de un texto y selecciona información	• El cuestionario para la formulación de interrogantes y respuestas que	• Estambre  • Hoja de cartulina  • Colores	• Un resumen producido por los alumnos a partir de las ideas principales.	<b>Viernes 6 de marzo de 2015  2 horas</b>

	<p>para resolver necesidades específicas</p>	<p>se tomarán como ideas principales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de las ideas principales y secundarias en la estructura de un árbol</li> </ul>			
<p>5. Mi caligrama</p>	<p>Lograr que los alumnos escriban oraciones coherentes que permitan la</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulan sujetos originales, raros, extraños, fantásticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas de colores</li> <li>• Papel bond</li> <li>• Tijeras</li> <li>• marcadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de un cuento de misterio a partir de los sujetos y predicados formados</li> </ul>	<p>Lunes 9 de marzo de 2015</p> <p>2 horas</p>

	escritura de un cuento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulan predicados originales, raros, extraños, fantásticos.</li> </ul>			
6. Ordenando y escribiendo	Lograr ordenar de manera lógica los acontecimientos que se presentan en un texto durante su desarrollo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de una carta de lotería a partir de los hechos de un cuento.</li> <li>• Asigna un número a cada hecho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel bond</li> <li>• Fotografías</li> <li>• Resistol</li> <li>• Hojas en blanco</li> <li>• Cartulina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza un rompecabezas de los hechos o acontecimientos principales de un cuento.</li> </ul>	<p>Jueves 26 de febrero 2015</p> <p>2 horas</p>

		según se vaya leyendo.			
7. Las palabras tienen sombrero	Lograr que los alumnos generalicen el uso de las reglar ortográficos sin tener que memorizar lo que será más significativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asimilación de juicios y principios de selección de palabras agudas, graves y esdrújulas en una cuento.</li> <li>• Diseño de carteles para adornar el salón con palabras agudas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas de coles</li> <li>• Plumones</li> <li>• Hojas de colores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio de clasificación de palabras según su sílaba tónica</li> </ul>	<p>Martes 17 de marzo de 2015</p> <p>2 horas</p>

		<b>graves y esdrújulas.</b>			
<b>8. Puntos y comas</b>	<b>Aprender a utilizar los signos de puntuación y las mayúsculas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Uso correcto de los signos de puntuación en una carta.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Copias</b></li> <li>• <b>Hojas de colores</b></li> <li>• <b>Tarjetas</b></li> <li>• <b>Cinta adhesiva</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Presentación de la carta sujeta a corrección.</b></li> </ul>	<b>Viernes 20 de marzo de 2015</b> <b>2 horas</b>
<b>9. Receta de palabras para imaginar</b>	<b>Lograr que los alumnos escriban oraciones coherentes que permitan la escritura de un cuento a partir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escritura de palabras simples (valores) como herramienta para que los alumnos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hojas de colores</b></li> <li>• <b>Cartulina</b></li> <li>• <b>Tarjetas</b></li> <li>• <b>Marcadores</b></li> <li>• <b>Cinta adhesiva</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escritura de frases a partir de palabras nuevas y difíciles.</b></li> </ul>	<b>Lunes 23 de marzo de 2015</b> <b>2 horas</b>



	de un recetario de valores	organicen sus ideas en oraciones.			
10. Somos autores de nuestras historias	Lograr que los alumnos redacten un cuento realizando un correcto uso de conectores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza la lectura de una fábula saltando palabras (conectores)</li> <li>• Redactan acciones que llevan a cabo durante el día. (Usan conectores).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas de colores</li> <li>• Papel bond</li> <li>• Hojas de colores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de la redacción de la fábula</li> </ul>	Jueves 26 de marzo de 2015 2 horas

<p><b>11. Cambio total</b></p>	<p>Reescribir una historia cambiando la época y el tiempo en que sucedió</p>	<p>Reescribir un guion de teatro cambiando la época a los personajes o los personajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto</li> <li>• Papel bond</li> <li>• plumones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación del guion de teatro transformado</li> </ul>	<p>Lunes 13 de abril de 2015 2 horas</p>
<p><b>12. Ruleta de adivinanzas</b></p>	<p>Lograr que los alumnos produzcan una leyenda a partir de un título dado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción de cuento partir de un título dado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colores</li> <li>• Hojas de colores</li> <li>• Papel bond</li> <li>• ruleta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios de asignación de títulos de leyendas</li> </ul>	<p>Viernes 17 de abril de 2015 2 horas</p>
<p><b>13. Engorda al personaje insólito</b></p>	<p>Identifica los aspectos más relevantes de los escenarios,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La escritura de una leyenda a partir de los</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas de colores</li> <li>• Cartulina</li> <li>• Resistol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leyenda elaborada por el alumno</li> </ul>	<p>Lunes 20 de abril de 2015 2 horas</p>

	ilustraciones y personajes de una leyenda	personajes diseñados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• colores</li> </ul>		
14. Clásicos inspiradores	Usar los comienzos de algunos de los mejores libros de la historia para empezar nuestros relatos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progresión temática y continuidad entre párrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copias de cuentos tradicionales</li> <li>• Hojas blancas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento elaborado por el alumno</li> </ul>	<b>Viernes 24 de abril de 2015</b>  <b>2 horas</b>
15. Mi comunidad	Busca sentido de pertenencia de su texto a partir de una entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de una entrevista al personaje de</li> </ul>	Hojas de colores  Cartulina,  pegamento  Marcadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto corregido por los alumnos</li> </ul>	<b>Lunes 27 de abril de 2015</b>  <b>2 horas</b>

	al personaje principal de la historia.	su comunidad			
<b>TERCER MOMENTO</b>					
<b>SESIÓN</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>TEMPORALIDAD</b>
1. Mi primer borrador	Realizar la planificación del texto tomando en cuenta cinco pasos: Intención comunicativa, tipo de texto literario,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prescritura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintarrón</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Carpetas</li> <li>• Lapiceros</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Libreta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Borrador del texto</li> </ul>	Jueves 30 de abril de 2015  2 horas

	<p>elementos del texto como lo son los personajes, escenarios y ambientes, lluvia de ideas y la estructura del texto.</p>				
<p>2. Lectura en plenaria</p>	<p>Desarrollar la Pre-escritura de un cuento a partir de las vivencias de los estudiantes y elaborar el</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescritura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintarrón</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Carpetas</li> <li>• Lapiceros</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Libreta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Borrador del texto.</li> </ul>	<p>Lunes 4 de mayo de 2015</p> <p>2 horas</p>

	<p>primer borrador del cuento.</p>				
<p>3. Evaluando y mejorando</p>	<p>Mejorar el texto a base de una reelección, una revisión del texto y una evaluación-revisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintarrón</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Carpetas</li> <li>• Lapiceros</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Libreta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Borrador del texto.</li> </ul>	<p>Viernes 8 de mayo de 2015</p> <p>2 horas</p>
<p>4. Mi texto final</p>	<p>Escribir la versión final del texto a partir de las observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Edición</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hojas blancas</li> <li>• Marcadores</li> <li>• Carpetas</li> <li>• Lapiceros</li> <li>• Lápiz</li> <li>• Libreta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto final</li> </ul>	<p>Lunes 11 de mayo de 2015</p> <p>2 horas</p>

	hechas por el docente,				
<b>5. Escritores</b>	Publicar el texto producido por el alumno en una editorial y exponerlo frente a la comunidad escolar.	La publicación como última fase del enfoque procesual de la producción de textos	Hojas blancas	Escrito final	Jueves 14 de mayo de 2015 2 horas

## ANEXO 5.LISTA DE COTEJO PARA EL ANÁLISIS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

N°	Nombre del alumno	Considera la estructura del texto literario seleccionado		Ordena de manera lógica los acontecimientos de un texto en párrafos		Organiza y escribe un texto a partir de sus ideas principales previas		Escribe oraciones coherentes		Acentúa correctamente palabras agudas, graves y esdrújulas		Utiliza correctamente la coma y el punto en la escritura de un texto		Utiliza palabras apropiadas al texto		Emplea correctamente los conectores gramaticales		Dice claramente el lugar y el tiempo en que sucedieron los hechos		Establece un título que de idea del contenido del texto		Dice claramente quién o quienes intervienen en la historia		Presenta progresión temática evidenciando continuidad entre párrafos		El texto es del interés del lector.		
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1	Ahumada Cauch Kevin Misael		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	SI		SI			NO	SI				NO
2	Balam Loeza Yeraldi Guadalupe	SI		SI			NO		NO		NO		NO	SI			NO	SI		SI			NO		NO	SI		
3	Cantún Leal Giovana Isabel	SI			NO		NO	SI			NO		NO	SI			NO	SI		SI		SI		SI		SI		
4	Carballo Cauch Jesús Alexander	SI		SI			NO		NO		NO		NO		NO		NO	SI			NO		NO		NO	SI		
5	Couoh Mis Russell Armando		NO	SI			NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	SI			NO	SI		
6	Cuevas Abán Jesús Ismael	SI		SI			NO		NO		NO		NO		NO		NO	SI			NO		NO		NO	SI		
7	De la Rosa Chalé Guadalupe Ángeles	SI		SI			NO		NO		NO		NO	SI			NO	SI		SI			NO		NO	SI		
8	Dzib Hoil José Ismael		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	SI		SI		SI			NO	SI		
9	Escalante Balam Valeria Grisell		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	NO
10	Espejo Ucán Francisco David		NO		NO		NO	SI			NO		NO		NO		NO		NO		NO	SI			NO	SI		
11	Euán García Joel Enrique		NO	SI			NO	SI			NO		NO		NO		NO		NO	SI		SI		SI		SI		
12	Montero Ortegón Alán Alberto	SI			NO		NO	SI			NO		NO	SI			NO	SI		SI			NO		NO	SI		
13	López Espinosa José Gabriel	SI		SI			NO		NO		NO		NO	SI			NO	SI		SI		SI			NO	SI		
14	Pasos Campos Miguel Ángel		NO		NO		NO	SI			NO		NO		NO		NO		NO	SI		SI			NO	SI		
15	Pech Ojeda Brenda Karina	SI		SI			NO	SI			NO		NO	SI			NO	SI		SI		SI			NO	SI		
16	Ruiz Chablé Jesús Antonio		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	NO
17	Santiago Viana Estefany Azeneth	SI			NO		NO		NO		NO		NO	SI			NO	SI			NO	SI			NO	SI		
18	Sulú Ek Bryan Jesús		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	NO
19	Tolozá Fernández Yoselin Guadalupe		NO	SI			NO	SI			NO		NO	SI			NO		NO		NO		NO		NO	SI		
20	Vela Aldana Ángel Joaquín		NO		NO		NO	SI			NO		NO		NO		NO	SI			NO		NO		NO	SI		



## ANEXO 6.GUÍA DE OBSERVACIÓN

### GUÍA DE OBSERVACIÓN

Escuela: Primaria "Juan Pedro Pacheco Torres" \_\_\_\_\_  
Grado: sexto \_\_\_\_\_ Grupo: "A" \_\_\_\_\_  
Fecha de observación: 17 de abril de 2015 \_\_\_\_\_  
Duración: 2 horas. \_\_\_\_\_

**Propósito:** Lograr que los alumnos escriban una leyenda a partir de un título dado.

#### Aspectos a observar:

- Analiza diversos títulos de diversas notas periodísticas.
- Identifica la relación que existe entre el título de un texto y la relación que existe entre la información que contiene.
- Escribe un texto a partir de un título dado.

#### Registro:

Durante el desarrollo de la sesión, los alumnos identificaron los títulos de diversas notas periodísticas, además de que participaron en actividades previas de inferencia de información a partir de la lectura del título.

Posteriormente los alumnos trabajaron en equipo para identificar la relación que existe entre la información presentada en unas notas periodísticas presentadas en el pizarrón. Los alumnos participaron en la identificación del título correcto que le correspondía a cada una de las notas que se expusieron en el pizarrón. Los alumnos seleccionados realizaron de manera correcta la actividad y lograron identificar de manera acertada la relación correcta entre el título y la información presentada.

Posteriormente participaron en una actividad que permitió que los estudiantes dedujeran títulos de diferentes notas periodísticas. La mayoría de los alumnos acertaron sobre la información correcta que presentaba cada nota periodística.

Para finalizar la sesión, los alumnos realizaron una actividad que permitió escribir una nota periodística a partir de un título que les fue asignado. De acuerdo a lo observado la mayoría de los alumnos escribieron texto coherentes de acuerdo al título previamente asignado aunque no dejó de existir errores de acentuación de palabras.

## ANEXO 7. RÚBRICA PARA EL ANÁLISIS DEL TERCER MOMENTO

### RÚBRICA

	Preescritura			Reescritura			Revisión			Edición			Publicación		
	Establece una razón para escribir (intención comunicativa, elementos del texto, lluvia de ideas, estructura del texto)	Establece una razón para escribir (intención comunicativa, elementos del texto, lluvia de ideas)	Establece una razón para escribir (intención comunicativa, elementos del texto)	Escribe un primer borrador en papel (Usa ideas principales claras, existe coherencia entre sus ideas, escribe una historia completa)	Escribe un primer borrador (Usa ideas principales claras, existe coherencia entre sus ideas)	Escribe un primer borrador	Incorpora o modifica detalles, se asegura que exista progresión en sus ideas, modifica o agrega párrafos, agrega o quita personajes, modifica escenas, socializa su texto	Incorpora o modifica detalles, se asegura que exista progresión en sus ideas, agrega párrafos.	Incorpora o modifica detalles, se asegura que exista progresión en sus ideas	Realiza una corrección final y edita el trabajo. (Concordancia en oraciones, acentuación de palabras, uso de la coma y el punto, vocabulario, conectores, ubicación espacial y temporal, personajes, intención comunicativa)	Realiza una corrección final y edita el trabajo. (Concordancia en oraciones, ubicación espacial y temporal, título adecuado, personajes e intención comunicativa)	Realiza una corrección final y edita el trabajo. (Concordancia en oraciones e intención comunicativa)	Realiza una copia final limpia, estética y bien presentada (El trabajo publicado, en una revista, periódico, o cualquier otro medio)	Presenta su trabajo con poca limpieza y no realiza la entrega en tiempo y forma	Presenta su trabajo con limpieza y no cumple con los requerimientos establecidos.
	Muy bien	Bien	Por mejorar	Muy bien	Bien	Por mejorar	Muy bien	Bien	Por mejorar	Muy bien	Bien	Por mejorar	Muy bien	Bien	Por mejorar
1 Ahumada Cauich Kevin Misael	x			x			x				x		x		
2 Balam Loeza Yeraldi Guadalupe	x			x			x			x			x		
3 Cantún Leal Giovana Isabel	x			x			x			x			x		
4 Carballo Cauich Jesús Alexander	x					x			x	x			x		
5 Couoh Mis Russell Armando		x		x			x				x		x		
6 Cuevas Abán Jesús Ismael	x			x			x			x			x		

7	De la Rosa Chalé Guadalupe de los Ángeles	X			X			X			X			X		
8	Dzib Hoil José Ismael	X				X		X				X		X		
9	Escalante Balam Valeria Grisell	X			X			X			X			X		
10	Espejo Ucán Francisco David		X		X			X			X			X		
11	Euán García Joel Enrique	X			X			X			X			X		
12	Montero Ortegón Alán Alberto	X			X			X			X			X		
13	López Espinosa José Gabriel		X			X			X	X				X		
14	Pasos Campos Miguel Ángel		X		X			X				X		X		
15	Pech Ojeda Brenda Karina	X			X			X			X			X		
16	Ruiz Chablé Jesús Antonio			X		X			X		X			X		
17	Santiago Viana Estefany Azeneth	X			X			X			X			X		
18	Sulú Ek Bryan Jesús	X			X			X			X			X		
19	Tolosa Fernández Yoselin Guadalupe		X		X			X			X			X		
20	Vela Aldana Ángel Joaquín	X			X			X			X			X		

## ANEXO 8. TEXTO FINAL PRODUCIDO POR EL ALUMNO

Texto Final

Nombre del alumno: Giovana Tsabel Contreras Leal  
Grado: 6 Grupo: A Fecha de aplicación: 11/05/15

- Instrucciones: Escribe la versión final del texto literario que seleccionaste.

Annie la lechuzca y su conejito

Cierta día, Annie la lechuzca andaba de árbol en árbol jugando como todas las mañanas. Mientras descansaba en el árbol de manzanas escuchó un ruido que venía de un arbusto que estaba frente a ella. Como era muy curiosa Annie decidió acercarse al arbusto para saber que era lo que estaba pasando. Al llegar al arbusto se dio cuenta que lo que hacía el ruido era un pequeño conejito que se había extraviado en el bosque. Ella quiso llevar a su nuevo amiguito a su casa pero su mamá no la dejó. Su mamá la lechuzca le explicó que no podía traer animales extraños a su casa.

Annie decidió esforzarse en la escuela para tener buenas calificaciones, todos los días pasaba por el bosque para invitar al conejito parte de su lunch que no había comido durante el recreo. Después de un bimestre la mamá de Annie recibió las calificaciones de su hija. Las calificaciones de Annie habían mejorado por lo que su mamá decidió darle permiso para tener el conejito en su casa.

La Sra. Lechuzca le explicó a su hija que para tener algo había que esforzarse y poner toda su parte. Annie la lechuzca y el conejito tuvieron una larga amistad por mucho tiempo.

**ANEXO 9. CUADRO COMPARATIVO DE DEL TEXTO PRODUCIDO EN LA PRUEBA DIAGNÓSTICA Y EL TEXTO FINAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

Indicadores	Diagnóstico		Texto Final	
	SI	NO	SI	NO
Considera la estructura del texto literario seleccionado.	45%	55%	100%	0%
Ordena de manera lógica los acontecimientos de un texto en párrafos.	45%	55%	80%	20%
Organiza y escribe un texto a partir de sus ideas principales.	0%	100%	100%	0%
Escribe oraciones coherentes.	40%	60%	90%	10%
Acentúa correctamente palabras agudas, graves y esdrújulas.	0%	100%	65%	35%
Utiliza correctamente la coma y el punto en la escritura de un texto.	0%	100%	85%	15%
Utiliza palabras apropiadas al texto.	40%	60%	90%	10%
Emplea correctamente los conectores gramaticales.	0%	100%	65%	35%
Dice claramente el lugar y el tiempo en que sucedieron las cosas.	60%	40%	100%	0%
Establece un título que de idea del contenido del texto.	50%	50%	95%	5%
Dice claramente quién o quienes intervienen en la historia.	45%	55%	100%	0%
Presenta progresión temática evidenciando continuidad entre párrafos.	15%	85%	80%	20%
El texto es del interés del lector.	80%	20%	100%	0%
<b>Total</b>	<b>32%</b>	<b>68%</b>	<b>88%</b>	<b>12%</b>