



UNIVERSIDAD CATÓLICA “ANDRÉS BELLO”  
VICERRECTORADO ACADÉMICO  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

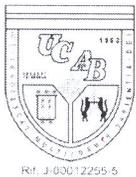
Trabajo Especial de Grado

DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA PRODUCCION DE TEXTOS EXPOSITIVOS  
ESCRITOS EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO

Trabajo presentado por  
María José Colmenares  
para optar al título de  
Especialista en Educación  
Mención: Procesos de aprendizaje

Asesora  
Elida León

Caracas, octubre de 2019



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

www.ucab.edu.ve

Telf.: (0212) 407-56-24 Fax: 407-43-52

Estudios de Postgrado

Rif. J-03012255-5

## ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO ESPECIAL DE GRADO ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Nosotros, Profesores ELIDA LEÓN LÓPEZ (Asesor) y JENNY BARCO SOSA, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación a los tres días del mes de diciembre del año dos mil diecinueve, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado del Trabajo Especial de Grado " DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS ESCRITOS EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO. ", presentado por la ciudadana Colmenares Gilly, María José de la Concepción, C.I. N°. 6818084, para optar al grado de Especialista en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje.

Declaramos que:

Hemos leído el ejemplar del Trabajo Especial de Grado que nos fue entregado con anterioridad por la Dirección del Programa.

Reunidos a los diez días del mes de enero del año dos mil veinte, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello, previa lectura y estudio del mencionado trabajo, hemos decidido convocar al estudiante con el fin de responder las preguntas que le formule el jurado. Hechas por nuestra parte las preguntas y aclaratorias correspondientes, se consideró formalizar el siguiente dictamen:

### APROBADO

Hemos acordado calificar el Trabajo Especial de Grado con DIECISIETE (17) puntos.

( Observaciones o declaratoria de recomendación)

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los diez días del mes de enero del año dos mil veinte.

  
Elida León López

C.I.: 5973790



15.700.643  
Jenny Barco Sosa

C.I.: Jenny Barco

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO  
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN  
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA PRODUCCION DE TEXTOS EXPOSITIVOS  
ESCRITOS EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO

Autora: María José Colmenares  
Asesora: Elida León  
Fecha: octubre 2019

Resumen

Los alumnos de sexto grado de una escuela pública municipal del Área Metropolitana de Caracas presentaron diversos problemas para producir textos expositivos escritos, acorde con su edad y nivel de desarrollo. El objetivo de este trabajo fue mejorar la producción escrita de estos textos predominantemente expositivos en el grupo de alumnos promoviendo el uso de estrategias metacognitivas. Se planteó como solución del problema el desarrollo de los estudiantes, a través de un plan de intervención, en habilidades de nivel inferior y superior que conllevaran a la mejoría de sus textos expositivos escritos.

Para diagnosticar el nivel de los textos expositivos escritos se empleó una prueba con un texto inicial, la observación directa y una encuesta al docente y estudiantes, para así poder determinar las causas del problema en términos generales. Posteriormente, se aplicó el programa de intervención diseñado por la autora para mejorar la producción de los de textos expositivos.

Después de la implementación del programa, se administró una prueba final. En fin, este fue un estudio basado en el enfoque cualitativo.

El análisis de los resultados permitió concluir que se alcanzaron algunos de los objetivos previstos después de ejecutada la intervención, que propició la mejora de la producción escrita de textos expositivos en los estudiantes de sexto grado de Educación Básica. Esta mejora se observó en la aplicación de algunos de los aspectos formales de la lengua escrita como la caligrafía, presentación, uso de sangría, mayúscula y signos de puntuación. Además, se observó mejoría en el reconocimiento de los diversos ordenes discursivos y especialmente en los predominantemente expositivos.

Descriptor: Producción escrita/ Textos expositivo/ habilidades metacognitivas/ Plan de intervención/ Educación básica.

## **Agradecimiento**

Agradezco ante todo a Dios y a la Virgen de La Consolación que estoy segura me acompañaron en todo momento para el logro de esta meta.

Agradezco a mi familia por la paciencia que tuvieron para verme concretar este trabajo ya que representó para ellos sacrificio en cuanto al tiempo que dejé de compartir con ellos.

Estoy, además, muy agradecida con la Doctora Elida León, ya que representó no solo una asesoría y orientación en la ejecución de mi trabajo Especial de Grado, sino un estímulo importante para su culminación en los momentos de dificultad y frustración.

Y finalmente, agradezco a la Universidad Católica Andrés Bello y su personal docente, por permitirme disfrutar de una experiencia de aprendizaje a través de la Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje.

## Índice de Contenidos

<b>Capítulo 1. Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>Descripción del contexto.....</b>	<b>6</b>
<b>Escenario de trabajo de la autora.....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo 2. Estudio del Problema.....</b>	<b>10</b>
<b>Enunciado del problema.....</b>	<b>10</b>
<b>Descripción del problema.....</b>	<b>10</b>
<b>Documentación del problema .....</b>	<b>15</b>
<b>Análisis de las causas .....</b>	<b>18</b>
<b>Relación del problema con la literatura.....</b>	<b>21</b>
<b>Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos.....</b>	<b>54</b>
<b>Objetivo general.....</b>	<b>54</b>
<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>54</b>
<b>Resultados esperados .....</b>	<b>55</b>
<b>Medición de los resultados .....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 4. Estrategia de solución .....</b>	<b>58</b>
<b>Discusión y evaluación de soluciones.....</b>	<b>58</b>
<b>Descripción de la solución seleccionada .....</b>	<b>71</b>
<b>Plan de intervención .....</b>	<b>74</b>

<b>Capítulo 5. Resultados .....</b>	<b>88</b>
<b>Discusión .....</b>	<b>99</b>
<b>Recomendaciones .....</b>	<b>109</b>
<b>Difusión .....</b>	<b>111</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>116</b>

## Capítulo 1. Introducción

### Descripción del contexto

En este capítulo se describe el lugar y el ambiente donde se realizó el trabajo de intervención, y además se explica el escenario y rol del docente con el fin de que el lector logre una mejor comprensión de este.

El trabajo se desarrolló en una unidad educativa municipal pública. Esta está ubicada en una zona popular limitada por dos urbanizaciones de clase media y media alta. Este municipio, donde se encuentra la escuela, está ubicado al norte del Área Metropolitana de Caracas y en el estado más poblado del país. Es el municipio más pequeño en cuanto al área pero con mayor poder económico dentro de un país que atraviesa graves problemas financieros, sociales, políticos y culturales.

La escuela se encuentra en una calle con doble vía y de fácil acceso al transporte público. Es una zona principalmente residencial, aunque hay unos talleres mecánicos, una pequeña clínica odontológica, un laboratorio y una agencia de lotería muy cerca. Está rodeada por viviendas sencillas de tipo popular; casas pegadas unas de otras y la mayoría de una o dos plantas pintadas de diversos colores. La calle se mantiene generalmente limpia y tranquila.

La infraestructura actual de la escuela fue diseñada y construida para tal fin. Antes del año 2002 operaba en una edificación precaria la cual fue mejorada durante la gestión de un alcalde del municipio. Esta consta de tres edificios, uno de tres pisos y dos de seis. En el primero, de tres pisos, se ubican las áreas administrativas: la dirección, subdirección y administración, además de reproducción, evaluación, control de estudios y salón de profesores. Hay un área de psicología llamada la Unidad Psico-educativa con una Psicólogo, una psicopedagoga, una terapeuta de lenguaje y otra ocupacional. En este edificio hay una pasarela que comunica con

los otros dos edificios, ambos de seis pisos, y con el auditorio. Preescolar se encuentra en otra edificación que se encuentra al frente de los edificios mencionados.

Hay baños de niñas y de varones en la planta baja, entre los edificios y en algunos pisos de los otros dos edificios. En la misma planta baja se encuentra el comedor, la cocina, un almacén junto a dos cavas para guardar la comida y un baño para el personal que ahí labora. Además, hay una oficina pequeña que estaba anteriormente destinada para la nutricionista.

En los otros dos edificios se encuentran los salones de clase, laboratorios de informática, biología, química y dos laboratorios de electricidad. Hay una biblioteca y un salón de computación.

La escuela tiene tres canchas de usos múltiples, una en planta baja y dos en la azotea de los edificios de seis pisos. El área de recreo de los niños es en la cancha de planta baja y en el patio central. Los alumnos deben llevar su merienda debido a que la escuela no tiene cantina.

### **El contexto escolar. Escenario de trabajo de la autora**

Esta escuela municipal imparte educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria hasta tercer año. Actualmente cuenta con una matrícula de 450 estudiantes. En preescolar hay una sección por nivel con 25 alumnos por aula. Primaria y bachillerato (hasta tercer año) tienen dos secciones por nivel con un máximo de 34 alumnos en cada sección, aunque actualmente ha disminuido la cantidad de estudiantes debido a la alta emigración del país. Hay niveles que están quedando con menos de 30 alumnos por sección.

En marzo de 1942 fue fundada y cumplió 76 años en operación, siendo modelo de gestión pública en educación. Ejemplo de esto son los miles de niños y jóvenes que se han formado en sus aulas y que por más de siete décadas han dejado en alto el legado de la institución. Por lo

tanto, esta escuela municipal se ha mantenido en la misión y el compromiso de formar y capacitar a los futuros profesionales del país.

Esta escuela no es una institución religiosa, pero en ella se fomenta la fe católica, ya que es la religión mayoritaria de los miembros que conforman la comunidad educativa. Por lo tanto, esta se esfuerza en crear y reforzar valores en la fe, respeto, unión, paz y humildad. La escuela participa activamente junto a los padres en la formación integral y religiosa de sus alumnos. En ella se organiza todos los años el momento de la “primera comunión” la cual se realiza en una iglesia del municipio.

La población que rodea a la escuela es de pocos recursos, personas trabajadoras donde el mayor porcentaje devenga sueldo mínimo. Gran porcentaje de los alumnos que asisten vienen de esta comunidad y el resto de otras zonas populares de este y otros municipios. La mayoría de los padres y representantes son bachilleres o graduados a nivel técnico y se dedican a diversos oficios como: obreros, empleadas domésticas, enfermería, docencia, oficinistas, comercio informal, etc. Los docentes son en su mayoría graduados a nivel universitario (licenciatura) y muchos tienen postgrado (diplomado, especialización y alguna maestría).

El horario de la escuela en primaria y secundaria es desde las siete de la mañana hasta las doce y media de la tarde, la salida de este último varía según el día de la semana. Preescolar funciona hasta la cinco de la tarde con dos turnos de maestras. El personal obrero y administrativo tiene diferentes horarios, unos desde las siete de la mañana hasta las tres de la tarde y otros desde las ocho y media de la mañana hasta las cuatro y treinta de la tarde. El personal directivo permanece todo el día en la escuela, desde las siete de la mañana a las cinco de la tarde, teniendo una tarde libre a la semana.

El personal que labora en el comedor entra a las siete de la mañana hasta las tres de la tarde. Allí se ofrece desayuno y almuerzo a todos los niños de preescolar, por ser obligatorio, y exclusivamente a los alumnos que presentan déficit nutricional de primaria y bachillerato.

Los niños acceden a la escuela de varias formas, algunos en transporte público e incluyendo lo que se llama “ruta escolar”, pocos en carros privados y otros caminando.

Esta escuela Municipal, a pesar de los grandes esfuerzos hechos para mejorar el nivel profesional y académico de sus profesores y estudiantes, presenta problemas diversos y uno de ellos es en el área de Castellano y Literatura. Los alumnos presentan fallas que vienen arrastrando desde los primeros grados de primaria y en sexto grado se hacen más evidentes. Estos estudiantes necesitan desarrollar habilidades y destrezas comunicativas que les permitan garantizar el éxito escolar en la nueva etapa educativa a comenzar.

### **El rol de la autora**

La autora de este trabajo no labora formalmente en la institución, cumplió un rol de asesora externa. Como educadora ha tenido experiencia en otras instituciones en tercero, cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria; además, ha realizado varias tutorías a estudiantes de primaria y bachillerato con bajo rendimiento en el área de Castellano y Literatura.

En esta escuela, la autora buscó trabajar en equipo con los docentes, para desarrollar en los alumnos de sexto grado habilidades para la producción de textos expositivos escritos. Para esto la autora, a partir del análisis informal de varios trabajos escritos de los estudiantes y de la experiencia e información suministrada por los docentes regulares, desarrolló un plan de intervención que favorecería y ayudaría al logro de dicho objetivo.

## **Capítulo 2. Estudio del Problema**

En este capítulo se expresa, describe y documenta el problema a resolver y se analizan las causas y su relación con la literatura.

### **Enunciado del problema**

El problema por resolver en este “Practicum” fue la dificultad que confrontan los estudiantes de sexto grado, para producir textos expositivos escritos a partir de la construcción de párrafos con la adecuada coherencia y cohesión, en una escuela municipal del Área Metropolitana de Caracas.

### **Descripción del problema**

Los alumnos de sexto grado, de la escuela municipal en la cual se realizó este estudio, presentaron varios problemas al realizar la escritura de textos expositivos escritos. A la mayoría de estos les costó lograr un nivel de escritura adecuado para confrontar los retos académicos que tendrán a corto y mediano plazo en bachillerato. Por otro lado, no han tomado conciencia de la importancia de la escritura como medio de comunicación, de expresión de las ideas, del conocimiento y consolidación del aprendizaje.

El grupo de estudiantes que conforman este estudio estuvo integrado por varones y hembras cuyas edades están entre los 11 y 13 años. La tabla 1 presenta la población de estudiantes de las secciones A y B.

Tabla 1.

*Población de estudiantes de sexto grado*

Sección	Género		Edad	Total
	M	F	M	
A	21	6	12	27
B	13	10	12	23

A estos alumnos les ha costado mucho producir y organizar las ideas; escribir párrafos y textos expositivos con la adecuada coherencia y cohesión. Por lo tanto, no pudieron construir textos con una idea global clara y una correcta ilación entre palabras, oraciones y párrafos. En otras palabras, según Sánchez (1993), “la relación existente entre los hechos denotados por dos o más segmentos que constituyen un texto” (p.62) e indica esta autora que para que un texto sea coherente no basta con que las oraciones tengan un encadenamiento temático, sino que también es necesario que los significados denotados por dicho encadenamiento constituyan o integren una visión consistente del mundo.

Por otro lado, a los estudiantes les falta conocimiento sobre los diferentes órdenes discursivos y la estructura de estos, además de la gramática española. Para que se logre la comunicación en un texto es necesario que el mensaje sea comprendido y para esto la estructura gramatical y la gramática como tal juegan un papel fundamental.

Este problema frecuente se origina desde los primeros niveles de primaria y se debe principalmente, según Díaz-Barriga y Hernández (2002), a la forma como se aborda desde el inicio la enseñanza de la escritura en lo niños. Hace falta mayor conciencia, por parte de los docentes, de la necesidad de incorporar algunas estrategias que ayuden a los estudiantes a

conocer y aplicar los procesos cognitivos necesarios en la producción escrita; además, que se vea esta como una tarea en desarrollo y no como un producto final.

Para los autores mencionados, la composición escrita es un proceso cognitivo más exigente que el habla. Ellos la definen como una tarea de resolución de problemas complejos, que requiere del que escribe procesos como reflexión, análisis, creatividad y toma de decisiones. Por otro lado, expresan que, desde un punto de vista cognitivo, la composición escrita de textos debería ser una actividad estratégica y autorregulada.

Los estudiantes, en su mayoría, al realizar un texto expositivo producto de una investigación, no saben cómo empezarlo o lo hacen sin reflexionar el para qué, el por qué y para quién escriben. En definitiva, el cómo ejecutar la tarea depende mucho de tener el objetivo de esta claro.

En el aula se pudo observar que, durante el acto de escritura, la mayoría de los alumnos comenzaron a escribir sin realizar ningún tipo de reflexión, análisis ni planificación previa. Esto podría deberse a que, además de no tener claro el objetivo de la tarea, no se les da el tiempo necesario para ejecutarla y a que no se les ha entrenado ni estimulado adecuadamente en el uso de estrategias que les facilite el proceso.

Al revisar producciones escritas de tipo expositivo de los estudiantes de sexto grado como requisito para complementar algunas competencias de ciencias naturales y ciencias sociales, se observó la pobreza de los textos escritos en cuanto a la generación y organización global de las ideas y construcción de párrafos, un vocabulario pobre, el poco o mal uso de los signos de puntuación, ausencia o poco uso de sinónimos, de pronombres y conectores (fallas gramaticales). Son textos donde se evidenció la poca o falta absoluta de planificación y revisión. Los alumnos se limitan a decir lo que leen sin procesar, asimilar y transformar el contenido

investigado. Los textos son, en su mayoría, una simple copia sin sentido u organización alguna. Esto concuerda con las investigaciones de Scardamalia y Bereiter (como se citó en Sánchez y Borzone, 2010) donde diferencian a los escritores expertos de los novatos. Los últimos se limitan a “decir el conocimiento” o copia mecánica según Torres (2004), y no logran “transformar el conocimiento” como los escritores catalogados “expertos” por dichos autores.

Las docentes, por otro lado, no cuentan con el tiempo necesario para desarrollar en los estudiantes los procesos de escritura. Es muy importante que se trabaje con suficiente tiempo y dedicación las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para la correcta escritura de los alumnos.

Escribir es una tarea compleja que requiere esfuerzo cognitivo del que escribe, como lo señalan Díaz-Barriga y Hernández (2002). Esta tarea involucra procesos de pensamiento u operaciones mentales de alto nivel: comprensión lectora, y los ya mencionados como: reflexión, análisis, solución de problemas, toma de decisiones, etc. Además, se requiere la ejecución de pasos antes y durante la realización de la tarea de escribir. Estos pasos son según los autores mencionados: planificación, textualización (escritura), revisión y retextualización (reescritura); esto hace la diferencia entre un escritor novato y un experto.

Es muy diferente decir el conocimiento que transformarlo. Los alumnos, al afrontar una tarea de producir un texto escrito, donde exponen el resultado de una investigación, generalmente hacen una copia de lo leído sin tener una comprensión, análisis, asimilación y transformación de la información. Escribir sobre algo investigado debe producir una experiencia de aprendizaje y una herramienta de conocimiento y cambio.

Otro aspecto importante por considerar es la estructura de los textos. Estos según sea el tipo de orden discursivo (narrativo, expositivo, argumentativo, informativo, etc.) presentan una

estructura típica o común. En su mayoría los estudiantes desconocían esta estructura a pesar de haberse trabajado en los niveles anteriores de educación básica. Este conocimiento facilitaría la ejecución de la tarea ya que serviría como guía al escribir.

Por otro lado, a los alumnos les costó producir párrafos y entender que esta “unidad de información” se compone regularmente de una idea principal y una o varias ideas que la complementan. Esto aplica a escritores principiantes (novatos), ya que los expertos no se limitan a estas reglas básicas; su experticia les permite una escritura más compleja y, por lo tanto, escriben párrafos extensos compuestos de muchas oraciones entre las cuales a veces se diluye la idea principal.

Un texto expositivo escrito debería tener un contenido claro, un tema central bien definido (coherencia). Dicho contenido debe estar bien organizado manteniendo una relación entre las ideas, oraciones y párrafos (cohesión) y escrito adecuadamente con relación a la lengua (normas gramaticales), al contexto y a la situación (pertinencia).

Se concluyó, después de revisar los trabajos realizados por los estudiantes y de la literatura relacionada, que los trabajos escritos de tipo expositivo presentaron deficiencias en varios aspectos. Estas se podrían dividir, tomando en cuenta la psicología cognitiva y la psicolingüística, en habilidades de nivel inferior y de nivel superior. Las habilidades de nivel inferior, o básicas (proceso fonológico, morfológico y sintáctico), se refieren a la caligrafía, ortografía, presentación, uso correcto de conectores, signos de puntuación y a la gramática en general. Y las de nivel superior comprenden los procesos que conllevan a un texto bien organizado cuyas ideas estén correctamente jerarquizadas y con posibilidad de ser comprendidas. Es decir, que el texto escrito posea coherencia y cohesión.

## **Documentación del problema**

La baja calidad de los textos expositivos escritos por los alumnos de sexto grado se observó desde el principio del primer lapso, a partir de los trabajos de investigación en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencia sociales. En esta escuela se les solicita a los estudiantes, como parte de la consolidación de algunas competencias, que realicen exposiciones orales y trabajos escritos sobre un tema determinado (texto expositivo). Estos trabajos escritos evidenciaron la dificultad que confrontan los estudiantes para escribir párrafos que produzcan textos con la adecuada coherencia y cohesión.

Se pudo observar en los trabajos escritos, que la mayoría de los alumnos desconocían la estructura de los textos expositivos, a pesar de haber sido trabajados en el aula. Por lo tanto, se percibió en los trabajos ausencia de introducción, desarrollo y conclusión común de dichos textos.

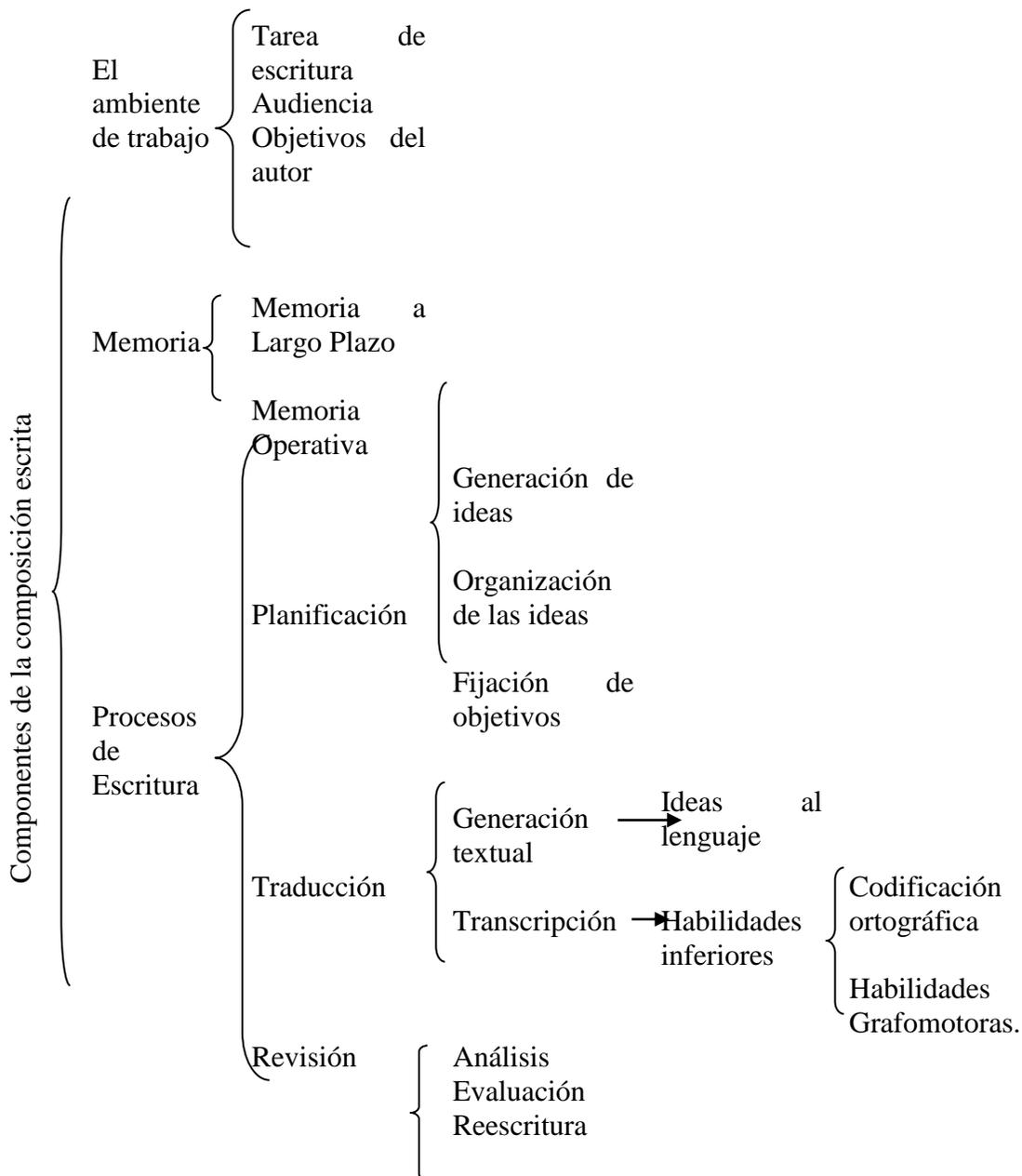
Según los docentes, a los alumnos les cuesta construir oraciones y párrafos; además, lograr que estos sean coherentes con la adecuada cohesión entre estos. El vocabulario usado es pobre, utilizan pocos sinónimos y pronombres cuando se necesita cambiar o sustituir una palabra y evitar así repeticiones. Además, aplican de forma inadecuada los signos de puntuación más comunes y presentan con frecuencia errores ortográficos.

Es decir, estos estudiantes tienen problemas, según los modelos de la comprensión y producción de textos planteados por la psicología cognitiva y la psicolingüística, de habilidades de nivel inferior (morfología y sintaxis, escritura de palabras y su combinación) y de nivel superior (organización y jerarquización de las ideas y párrafos en el texto).

Para complementar la evidencia del problema aquí tratado, se utilizaron otros métodos de recolección de información acordes a una investigación cualitativa. Un trabajo escrito como

“prueba diagnóstica” evaluado a través de varios indicadores (Anexo A) relacionados con el problema de estudio y cuyos resultados se presentan en una tabla (tabla 2), una entrevista semiestructurada a las maestras (Anexo B) y otra a un grupo de estudiantes (Anexo C). Se empleó la entrevista semiestructurada, ya que este tipo de entrevista permite la flexibilidad de introducir nuevas preguntas que la autora considerara necesarias al momento para completar la información requerida.

Otra vía de recolección de datos fue la observación de los alumnos en el momento del proceso de escritura en el aula. Se consideró muy importante evaluar el proceso y no solo el producto final del trabajo escrito. Esta evaluación “in situ” se sustentó en una serie de componentes que comprenden el proceso recursivo de escritura basado en los modelos explicativos de Flower y Hayes y de otros autores que lo complementan (como se citó en Sánchez y Borzone, 2010) donde se analizan y describen los procesos y subprocesos mentales que el escritor pone en juego antes y durante la escritura. Estos componentes se presentan en el siguiente esquema:



Esquema. Componentes de la escritura. Elaboración propia.

Sobre lo anterior Baca (2006) manifiesta, que en la actualidad existe preocupación con relación a la enseñanza de la composición escrita como producto, pero también como proceso.

Expresa la autora, que los “procesos” son determinantes en la producción y, por lo tanto, en el

producto final, que en este caso sería el texto expositivo. Para Baca (2006) ambos aspectos, proceso y producto, deberían ser guiados y reforzados en los escritores principiantes o novatos.

Con relación a esto, Torres (2004) habla de cambios de enfoques sobre la producción de textos, en los cuales se desplaza la copia mecánica hacia otras concepciones, donde la escritura se convierte en un proceso de construcción de conocimiento; donde se transforma el ser y el saber producto de la indagación personal, hacia la proyección social y estrechamente vinculados con el acto de lectura. Para la autora, esta forma un binomio complejo con la escritura.

En conclusión, a partir de la recolección de la información se pudo evidenciar lo que las maestras expresaron: la mayoría de los alumnos de sexto grado de la escuela en estudio no han logrado un nivel de escritura de textos expositivos acorde con su nivel o etapa de desarrollo.

### **Análisis de las causas**

Partiendo de que existe un problema en el nivel de escritura de textos expositivos en los estudiantes de sexto grado, se hizo un análisis de las posibles causas de dicho problema y se llegó a la conclusión de que estas son muy variadas y de orígenes distintos.

El problema empieza por el sistema educativo, que a pesar del cambio de concepciones que ha tenido sobre el aprendizaje a partir de las nuevas teorías, modelos y enfoques más recientes, en la práctica se observa otra cosa. Evidencia de ello es la forma como se desarrolla la escritura desde los primeros niveles de primaria, donde se continúa dando más importancia a la estructura normativa de la lengua que a la utilidad comunicativa de esta, y más énfasis en el producto que en el proceso de escritura. Esto se determina a partir de la observación de las prácticas docentes y de entrevistas informales a las maestras y a las subdirectoras de primaria y preescolar.

Otra de las causas determinadas es el poco tiempo que disponen los docentes y estudiantes para trabajar las competencias de escritura debido al recargado programa de educación. Torres (2004) manifiesta que: “La institución educativa conformada por un grupo de docentes comprometidos debe conceder tiempo y espacios suficientes para no presionar al estudiante en la construcción del conocimiento”, pero esto no es posible cuando hay presión para cumplir objetivos y una planificación establecida por el sistema. Pareciera que se le da más importancia a la cantidad que a la calidad.

La falta de conocimiento e implementación de estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes y de los alumnos, se considera otra de las causas. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), como se menciona antes, la composición escrita es un proceso cognitivo complejo que requiere de un esfuerzo por parte del que escribe debiendo aplicar estrategias y acciones autorreguladas. Por lo tanto, se requiere la asistencia de otros que saben más a través de prácticas socioculturales y educativas que modelen y ayuden al alumno a aplicar estrategias que le faciliten la tarea de escribir.

La lectura complementa la escritura según Torres (2004). Esta última se ve afectada por el bajo nivel de lectura de la mayoría de los estudiantes, sobre todo referido a la comprensión lectora. A la mayoría de los alumnos no les gusta leer y es a través de la lectura que, según algunos autores, se apropian de la correcta escritura.

Esta falta de dominio de habilidades básicas para leer y escribir afecta directamente la producción textual escrita de los estudiantes, ya que la lectura y escritura están estrechamente relacionadas y vinculadas al desarrollo comunicativo de las personas. Varias investigaciones realizadas por organizaciones nacionales e internacionales señalan que una de las causas

fundamentales del fracaso escolar, se debe a la falta de competencias básicas de lectura y escritura por parte de los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

Entre otras causas del problema, señalado por las maestras y observado en las entrevistas a los alumnos, está la falta de interés y motivación de los estudiantes para escribir. Estos no ven la utilidad de expresarse en forma escrita para comunicar, es decir, no representa para ellos una actividad significativa con sentido y valor funcional.

Al inicio de la lectura y la escritura de los niños se comienza a desarrollar con más esfuerzo y tiempo los cuentos, es decir, los órdenes discursivos: narración y descripción. Es menos común, sobre todo en los primeros niveles de escolaridad, trabajar la: exposición, argumentación e instrucción. Por lo tanto, los textos tipo expositivos, a pesar de estar muy presentes en primaria, no son trabajados de forma consciente, lo que hace que a los alumnos de sexto grado les cueste más su producción. Esta causa es determinada por la autora a partir de su experiencia profesional y la consulta a las docentes y subdirectoras, las cuales estuvieron de acuerdo con esta afirmación.

En fin, se consideran como causas primordiales del problema relacionado con este trabajo la falta de:

- Tiempo para desarrollar la escritura en los estudiantes.
- Estrategias para confrontar la tarea de producir un texto escrito.
- Habilidades en la lectura.
- Motivación de los alumnos para leer y escribir ya que no perciben su objetivo.
- Conciencia de la importancia de la escritura como medio de comunicación de las ideas y de compartir el conocimiento con otros.
- Conciencia de que escribir constituye una excelente vía de aprendizaje.

- Conocimientos de los aspectos formales de la lengua escrita o habilidades básicas y de la estructura de los textos expositivos.

### **Relación del problema con la literatura**

El plan de intervención diseñado y aplicado en este trabajo pretendió lograr que los estudiantes de sexto grado, de una escuela municipal del área Metropolitana de Caracas, mejoraran la calidad de sus textos expositivos escritos.

Para el logro de esta meta se revisaron las teorías del aprendizaje y algunos de los modelos de producción escrita. Se profundizó sobre el texto expositivo, su función y estructura. Se estudió la construcción del párrafo y de las ideas principales como parte fundamental de un texto bien escrito junto con la importancia de la presencia de la coherencia y cohesión en dichos textos.

Por último, se analizaron las estrategias necesarias para ser utilizadas por los docentes y alumnos en el momento de realizar la tarea de escritura de textos expositivos y el aprendizaje cooperativo y sus beneficios.

**Teorías del aprendizaje.** La forma como visualizamos el aprendizaje y como se piensa que este ocurre en las personas tiene importantes implicaciones en el momento de diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Para planificar o diseñar en el campo educativo es necesario acceder a diferentes fuentes de información. Según Ertmer y Newby (1993), las diferentes teorías o modelos de aprendizaje existentes brindan al diseñador de instrucción información e ideas, que sirven de base para seleccionar y aplicar inteligentemente herramientas, técnicas o estrategias válidas, que faciliten y potencien el aprendizaje en los estudiantes.

Para estos autores existen tres teorías pertinentes del aprendizaje como son el conductismo, el cognitismo y el constructivismo, que proveen la fundamentación estructural para planificar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del logro de una meta u objetivo, y manifiestan, además, que las tres teorías “son una fuente de estrategias, tácticas y técnicas de instrucción verificada” (p. 2).

El fenómeno del aprendizaje humano es interpretado de diferentes maneras (Beltrán, 1993). Mayer (como se citó en Beltrán, 1993) explica tres posiciones al respecto a través de metáforas: el aprendizaje como adquisición de respuestas, como adquisición de conocimientos y como construcción del significado. Estas metáforas de Mayer coinciden claramente con el conductismo, cognitismo y constructivismo y su forma de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Generalmente, una teoría nace de otra en busca de apoyar, complementar, modificar o anular algunos de sus postulados.

El cognitismo parte de la necesidad de analizar lo que ocurre en la mente del ser humano (procesos mentales) entre el estímulo y la respuesta, únicos aspectos controlados por el conductismo. Para este último, lo importante era el producto y no el proceso. Los estudiantes jugaban un papel de “recipientes” pasivos, como expresa Beltrán (1993), donde el aprendizaje se almacena dependiendo más de la calidad de la instrucción que del actuar del estudiante y a consecuencia señala, que el conductismo dio paso a la revolución cognitiva.

El estudiante desde la psicología cognitiva se compromete, según el autor, en los procesos cognitivos sin tener el control de estos de forma consciente. Luego dentro del cognitismo se da un cambio de paradigma, la adquisición del conocimiento pasa a la construcción de este. Los estudiantes juegan un papel activo en su proceso de aprendizaje y toman conciencia de los procesos cognitivos involucrados en este. Aparecen o reaparecen

términos como: procesos, procesamiento de la información, construcción del aprendizaje, aprendizaje significativo, autorregulación, metacognición, etc.

Para diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje, se deben tomar en cuenta todas las teorías ya que cada una, desde su perspectiva, puede brindar información pertinente para impulsar el complejo proceso de aprendizaje. Todas se deben consultar y analizar en el momento de planificar o diseñar en educación; y seleccionar así según Ertmer y Newby (1993) los principios y concepciones que se adecúen a una situación educativa en particular.

Cada una de estas teorías, ubicadas en diferentes paradigmas, han generado aportes y explicaciones interesantes acerca de cómo se da el aprendizaje en los seres humanos. Es importante recalcar que ninguna teoría, por más acertada que se considere, logra ser dueña de la verdad absoluta. Por lo tanto, es necesario mantener una posición analítica, reflexiva, crítica y en algunos casos ecléctica ante los aportes generados a partir de las múltiples investigaciones realizadas por sus representantes.

Este trabajo tuvo la intención de apoyarse principalmente en el constructivismo (aprendizaje como construcción de significado). Esta teoría se contempla como un apéndice fundamental de la Psicología cognitiva y sus aportes se consideraron pertinentes para el logro de los objetivos planteados por la autora en este trabajo.

La teoría constructivista se considera muy importante en el que hacer educativo por muchas de sus postulaciones o principios; que según Paris y Byrnes (como se citó en Beltrán, 1993) son: la motivación intrínseca (alumno activo); la comprensión va más allá de la información presentada en el texto; las representaciones mentales cambian en el desarrollo; hay refinamientos progresivos en los niveles de comprensión (esta nunca es finita); el aprendizaje

está condicionado por el desarrollo madurativo y sobre todo el cognitivo (Vygotsky y su “Zona de desarrollo próximo”- ZDP) y que la reflexión y la reconstrucción estimulan el aprendizaje.

Además, esta teoría toma en cuenta la interacción entre el estudiante y el ambiente; que este es un constructor activo de significados a partir de la experiencia. El aprendizaje no se trata de almacenar la información en la memoria, sino de poder elaborar e interpretar la información a través de tareas auténticas, significativas y contextualizadas. La instrucción se da en contextos reales, considerando importante el modelaje y monitoreo constante por parte de los expertos. Y toma en cuenta la práctica del aprendizaje cooperativo.

Beltrán (1993) expresa, con relación a esta teoría de construcción de conocimientos, que los investigadores en situaciones reales de aprendizaje visualizan a los estudiantes como seres más activos que buscan construir significado; lo ven como “un ser autónomo, auto regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje” (p.19). Fernández (2016), refiriéndose a otros autores, expresa que estos igualmente consideran al niño como un ser activo que construye sus conocimientos y que el lenguaje escrito lo va adquiriendo en un proceso de interacción con otros.

Y en la misma línea se hayan Díaz-Barriga y Hernández (2002) que definieron lo que desde el punto de vista constructivista es la enseñanza. Para ellos, el proceso de enseñanza significa una ayuda o “andamiaje” ajustable a las circunstancias que brinda el docente a sus estudiantes. Textualmente afirman que “en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible” (p.140).

Para complementar la base teórica de este trabajo, se revisaron y analizaron algunos representantes de esta corriente cognitiva como: Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner, entre otros.

Esta revisión se realizó a través de fuentes secundarias, es decir, libros, artículos e investigaciones donde analizan sus trabajos y postulados.

Con relación a Piaget, “el aprendizaje es una construcción personal del sujeto” (Beltrán, 1993, p.28), es decir, el estudiante no es un receptor, sino un productor de conocimiento. Este (como se citó en Fernández, 2016) concibe el desarrollo cognitivo como una sucesión de estadios, con un ritmo madurativo propio, cuya evolución debe respetarse.

Es decir, cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje y hay que tomarlo en cuenta. Pero la realidad es que esto resulta complicado para un docente, ante un grupo numeroso de estudiantes en el aula, en situaciones de aprendizaje determinadas. En la mayoría de los casos, no es posible dar atención personalizada a los niños en su proceso de aprendizaje debido a la cantidad de estudiantes y objetivos que cumplir. Como se menciona antes, pareciera que el sistema educativo en general le da más importancia a la cantidad de conocimientos que a la calidad de estos.

Para Ausubel (como se citó en Beltrán, 1993) el aprendizaje debe ser significativo lo que lo diferencia del aprendizaje mecánico del conductismo. Para que sea significativo requiere, según Ausubel, de dos condiciones: la disposición del sujeto a aprender significativamente y que el material de instrucción sea potencialmente significativo, con sentido lógico, para poder ajustarse a la estructura mental previa del sujeto. En fin, que el estudiante pueda construir relaciones entre la nueva información y el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (MLP).

Por lo tanto, interpretando al autor, es importante que el alumno esté dispuesto y motivado ante la tarea para que ocurra el aprendizaje. Por otro lado, el nuevo conocimiento o tarea debe partir del nivel del estudiante, con el fin de que este pueda hacer las conexiones

necesarias y así lograr la acomodación (Piaget) de la nueva información en sus estructuras cognoscitivas.

Para la ejecución de este trabajo también se toma en cuenta el aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Beltrán (1993) opina, que “descubrir” ayuda al estudiante a convertirse en un sujeto autónomo, independiente, más satisfecho y con motivación intrínseca.

Y, por otro lado, otro concepto importante de Bruner (como se citó en Fernández, 2016) es el andamiaje, noción que nace del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky. Esta es una ayuda que el adulto proporciona al niño para lograr la meta de aprendizaje, llevándolo de su nivel actual a su nivel potencial.

Para Fernández (2016), este andamiaje o apoyo cognitivo que un adulto le proporciona a un niño por medio del diálogo es para que este logre resolver con mayor facilidad una tarea compleja, como es para la autora de este trabajo la producción de textos expositivos escritos.

De los estudios de Fernández (2016), se toman una serie de implicaciones que según ella parten de Piaget, las cuales sirven de orientación para el desarrollo de este trabajo. Entre estas se podrían señalar las siguientes: la educación debe estar centrada en el niño, adaptada a su estado actual de desarrollo y orientada a sus procesos autónomos y espontáneos. Que cada vez que se le enseña algo al alumno se está evitando que lo descubra por sí mismo. Por lo tanto, es favorable provocar el conflicto cognitivo y el contraste de pareceres para que el niño haga sus propios ajustes. Es recomendable fomentar la elaboración compartida, el trabajo en equipo y la cooperación entre iguales, etc.

En fin, todas estas posturas, desde la perspectiva constructivistas, fueron enriquecedoras para la ejecución de este trabajo. Estos postulados, principios o teorías fueron tomados en cuenta para el diseño del plan de intervención en la escuela, con el fin de desarrollar en los estudiantes

habilidades que los ayudaran a escribir textos expositivos de mayor calidad. Además, de lograr que los estudiantes vieran la expresión escrita como “objeto de conocimiento y de reflexión, como una vía para organizar el pensamiento y para acceder al conocimiento sobre las diversas áreas del saber, así como un instrumento de participación social y modificación de la realidad” según el Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de las Ciencias (CENAMEC, 1995, p.13).

En la intervención se esperó ofrecer ayuda a los alumnos mientras producían un texto expositivo, primero en forma colectiva (aprendizaje cooperativo) y luego individual. Se consideró esta ayuda como “andamiaje” en el proceso de construcción del aprendizaje de la escritura en los niños.

Escribir se considera como un acto personal e individual. Esto se debe a que el escritor para producir un texto escrito debe activar procesos mentales propios de orden inferior y superior. A pesar de que esto se toma como cierto, en este trabajo se pretendió simular un acto de escritura en grupo, primero con la contribución de la docente (modelaje) y todos los estudiantes a la vez y luego grupos de estudiantes para así desarrollar y fortalecer las habilidades de escritura. En fin, se aplicó lo que se denomina “el aprendizaje cooperativo” como herramienta de enseñanza-aprendizaje.

*Aprendizaje cooperativo.* El aprendizaje cooperativo es una importante herramienta didáctica que fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, permitiendo el logro de varias metas como: ayuda a elevar el rendimiento de todos los alumnos, a mejorar y establecer relaciones positivas entre estos y a lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo según Johnson, Johnson y Holubec (como se citó en Fernández, 2016). Para estos investigadores, este tipo de aprendizaje reemplaza la estructura basada en la gran productividad y competitividad

que predomina en la mayoría de las escuelas, por otra estructura que se basa en el trabajo en equipo y en el alto desempeño. En fin, este tipo de proceder reemplaza el aprendizaje competitivo e individualista por el trabajo en equipo donde se valore la cooperación, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 15). Para Johnson y compañía existen tres tipos de grupo de aprendizaje, los formales (de una hora a varias semanas de clase), los informales (durante unos pocos minutos hasta una hora de clase) y los grupos de base cooperativa (de más largo plazo). Este trabajo, con la presencia del aprendizaje cooperativo como herramienta educativa, se ajusta más con los grupos formales ya que en estos los alumnos trabajan juntos, según los autores mencionados, en busca de lograr un objetivo común y asegurándose de que todos y cada uno completen la tarea asignada.

En los grupos llamados formales los docentes cumple un papel importante ya que deben: especificar los objetivos de la clase, tomar decisiones previas a la actividad, explicar la tarea y fomentar la interdependencia positiva entre los alumnos y supervisar, brindar apoyo a los grupos cuando así se requiera y finalmente, evaluar la eficacia del aprendizaje.

Para que la cooperación funcione, según Johnson et al (1999), deben existir cinco elementos básicos incorporados en el proceder: la interdependencia positiva que crea un compromiso entre los miembros; la responsabilidad individual y grupal, nadie se aprovecha del otro; la interacción estimuladora, cada uno promueve el éxito de los demás; practicas interpersonales y grupales sanas, trabajo en equipo (toma de decisiones, manejo de conflictos, etc.); y la evaluación grupal, autoanálisis de la calidad del trabajo en equipo.

**Modelos explicativos de los procesos de composición escrita.** Se ha demostrado en diversos estudios y explicado por varios autores que la escritura es una actividad cognitiva compleja, que involucra no solo procesos cognitivos y metacognitivos sino también componentes afectivos (Gallego, García y Rodríguez, 2015).

Por lo tanto, la producción de textos escritos requiere de ciertas destrezas para transmitir las ideas de manera que se logren los propósitos comunicativos deseados. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), esta destreza no se logra simplemente con la codificación y decodificación del código escrito (que no deja de ser importante para el inicio y desarrollo de la escritura), sino que se requiere de procesos psicológicos superiores que necesitan la ayuda de otros más expertos. Esto se da a través de prácticas socioculturales, educativas y afectivas.

Existen diversos estudios e investigaciones que pretenden explicar cómo se desarrolla la producción escrita en los seres humanos. El Modelo Didactext (como se citó en Fernández, 2016), perteneciente a un grupo de la Universidad Complutense de Madrid, define la creación de un texto como un proceso complejo que consta de cuatro fases: acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión, las cuales sirven de base para el diseño didáctico de la enseñanza de la escritura ayudando a la mejora de los alumnos en la producción textual.

De igual manera, Díaz-Barriga y Hernández (2002) catalogando la composición escrita como un proceso cognitivo complejo, indican que para esta se requiere una conducta estratégica y auto regulada por el que escribe; de un mayor esfuerzo que la comunicación oral y una actitud reflexiva y analítica ante lo que se desea comunicar y cómo hacerlo.

Para este trabajo de investigación e intervención se tomaron como referentes principales, además de otros, los Modelos Cognitivos de Hayes y Flower -1980, el de “transformación del conocimiento” de Scardamalia y Bereiter -1992 y el sociocognitivo- afectivo de Hayes -1996.

Sus proposiciones coinciden con la postura de la autora, en cuanto al deber ser ante la compleja tarea de desarrollar en los alumnos de sexto grado habilidades que conlleven a la producción de textos expositivos escritos de mayor calidad.

***Modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980).*** Estos autores, que han investigado sobre el tema en abundancia, analizan y describen los procesos mentales que el escritor utiliza para escribir (Sánchez y Borzone, 2010). Ellos, según Brien y Soifer (2010), consideran que el cambio de foco del producto al proceso representa importantes implicaciones en la forma de enseñar. Por lo tanto, consideran importante tomar en cuenta dichos procesos para una instrucción de calidad que mejore la escritura.

El modelo de Hayes y Flower indica que cuando se escribe un texto se realiza una actividad orientada a metas o propósitos determinados e identifica tres procesos básicos: planificación, traducción (textualización) y revisión. Estos tres procesos a su vez incluyen subprocesos como: formulación de objetivos, generación de ideas, evaluación de producciones intermedias (preescritura, escritura y reescritura). Los autores no consideran estos subprocesos como algo lineal sino recursivo y cíclico. Además, consideran importante la predisposición y actitud del escritor frente al acto de escritura (Pertuz, Perea y Mercado, 2011).

Para Pertuz et al (2011), los aportes teóricos más relevantes sobre los procesos de escritura son precisamente los de Flower y Hayes (como se citó en Pertuz et al., 2011) puesto que su modelo de escritura ha tenido y sigue teniendo vigencia. Este modelo y su evolución describen la composición escrita como un proceso complejo y una actividad de resolución de problemas. Es decir, requiere de procesos mentales que otros autores definen como de alto nivel.

Por lo tanto, en la mente de quien escribe se libra una competición continua entre tres fuerzas: el texto escrito, el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo (MLP)

del escritor y los planes de éste para resolver el problema retórico que le plantea la tarea de escritura. (Pertuz et al., 2011, p.12)

Sánchez y Borzone (2010), por otro lado, reconocen al igual que Pertuz y sus compañeros la existencia de los componentes: MLP y el proceso de escritura como tal, pero agrega otro como es el ambiente de trabajo.

Resumiendo, estos autores coinciden en que este modelo de escritura habla de: procesos (planificación, traducción y revisión) para lograr el texto escrito y esto a su vez implica la resolución de problemas; la importancia del ambiente de trabajo (contexto, audiencia, objetivos del autor y del texto) y de la memoria a largo plazo (almacén de información que permite organizar el conocimiento sobre el tema, audiencia y tarea).

Este modelo de aprendizaje de la producción escrita ha evolucionado debido a algunas críticas. Se cuestiona que Hayes y Flower, en la década de los ochenta, no tomaron en cuenta a los escritores novatos en sus estudios. Que solo los escritores adultos expertos se comportarían como ellos señalan en su modelo. Por lo tanto, esto trajo la necesidad de analizar la diferencia de proceder entre escritores expertos y los inexpertos como son los niños en la mayoría de los casos; escritores en proceso de desarrollo.

***Modelo de transformación del conocimiento de Scardamalia y Bereiter(1992).*** Estos autores Scardamalia y Bereiter (como se citó en Sánchez y Borzone, 2010) debido a la deficiencia ya antes señalada de Hayes y Flower, propusieron dos modelos que buscan explicar las diferencias entre escritores expertos e inexpertos. Ellos lo exponen, según Sánchez y Borzone (2010), como “Decir el conocimiento” que explica la producción escrita de los novatos y “Transformar el conocimiento” que se refiere a los procesos de producción escrita de los escritores adultos expertos.

Sánchez y Borzone (2010) expresan las diferencias entre estos dos modelos. “Decir el conocimiento” que consiste en recuperar la información en la MLP y simplemente expresarla sin una planificación, ni reflexión y sin organizar las ideas previamente o en muchos casos, es simplemente una copia de lo investigado o leído. Estos escritores “novatos” no toman en cuenta la audiencia, por lo tanto, no escriben para alguien. Esto ocurre de una manera no intencional por parte del niño o escritor inexperto, es más bien por falta de conocimiento y conciencia de la importancia de escribir como un acto comunicativo.

Por otro lado, “Transformar el conocimiento” consiste en recuperar la información en la MLP o relacionarla con la nueva información obtenida y así procesarla para transmitirla en forma escrita siguiendo una planificación y una meta determinada. La información se organiza para que sea comprendida por un público, en un contexto y con un objetivo determinado. En fin, en este modelo se cumplen los procesos mentales de nivel superior como son la planificación, transcripción y revisión.

Para lograr “Transformar el conocimiento” se requiere el manejo, según este modelo, de dos aspectos o espacios como lo expresan Sánchez y Borzone (2010), los “problemas retóricos” y el “problema de contenido”. Los primeros se refieren a las relaciones con las situaciones de escritura, que podrían ser el análisis y valoración del tema, contexto, audiencia, objetivos, etc. y el problema de contenido que, según el modelo, sí logran manejar los niños o escritores novatos. Sánchez no explica este punto al detalle, pero se puede presumir que los primeros tienen que ver con la forma como se estructura el texto adaptándose a los aspectos nombrados para lograr la comunicación del mensaje y los últimos, con los conocimientos del tema a tratar que se obtienen a través de fuentes externas o buscando en la MLP y podrían incluirse aquí también las habilidades básicas (conocimientos de gramática).

Según Sánchez y Borzone (2010), Scardamalia y Bereiter ponen atención a los procesos, pero no proporcionan suficiente información sobre las habilidades básicas (operaciones inferiores, para otros autores) requeridas por un niño para desarrollar su proceso de escritura.

***El modelo sociocognitivo-afectivo de Hayes.*** Hayes modifica el modelo trabajado por él junto a Linda Flower en los años 80. Lo complementa ya que se toma en cuenta aspectos que no habían trabajado como los emocionales, culturales y afectivos. Este autor entiende entonces la producción escrita como una actividad cognitiva compleja y afectiva; que se apoya en la memoria y se ubica en un contexto social.

Hayes (como se citó en Rojas, 2015) incluye a la MLP y la memoria de trabajo (MT) en su modelo. La primera almacena la información y la MT o memoria operativa (MO) la recupera y utiliza en el momento de la producción escrita. Este autor, según Rojas (2015), divide la MT en tres más: memoria fonológica (articulatoria), memoria semántica (cognitiva) y la memoria visual (visoespacial). Estas atienden procesos específicos durante el acto de escribir.

Por otro lado, según Rojas (2015), Hayes le da un lugar preponderante en su modelo a los aspectos motivacionales y emocionales. Y que este manifiesta, que la experiencia le ha demostrado que el que escribe, al producir un texto, se ve afectado por el valor que se da como escritor y a su vez, el valor que le da a la tarea como tal.

Resumiendo, Hayes toma en cuenta aspectos como: la memoria (MLP, MO), la motivación, las creencias, el autoconcepto como escritor, el contexto, etc. Todos estos afectan de una u otra forma la producción escrita en los estudiantes al momento de escribir y, por lo tanto, se deben tomar en cuenta al diseñar un plan de intervención del proceso de escritura en los alumnos.

Otros factores que Hayes considera importante estudiar, según Rojas (2015), son: la interpretación, reflexión, resolución de problemas e inferencias en la producción escrita. Es decir, aspectos recurrentes que intervienen en el proceso de escribir. El que escribe hace su propia interpretación de la tarea, reflexiona sobre diversos asuntos relacionados con esta y toma decisiones para solucionar los problemas que se le presentan e infiere constantemente, para así poder ir ajustando el proceso de escritura.

Por último, Hayes (como se citó en Rojas, 2015) manifiesta que el lenguaje oral enriquece la producción escrita, ya que a través del intercambio de las ideas con otros estas se aclaran y enriquecen. Que a través de la interacción lingüística con otros se va construyendo el conocimiento como lo plantea Vygostky en su teoría.

**Otros autores.** Cassany (2005) en su libro profundiza sobre el tema. Estudia los procesos mentales inferiores (básicos y mecánicos) y los superiores de la escritura. Es decir, lo que ocurre en el interior de la mente al escribir (enfoque psicolingüístico). Este autor cuestiona en qué se diferencian los escritores “competentes” de los “incompetentes”, cómo ha aprendido un escritor competente para serlo y cómo ayudar entonces a los escritores novatos.

Gimeo, Alonso y Mateos (como se citó en Cassany, 2005) hacen una distinción entre los procesos mecánicos de escritura y los de nivel superior. Una cosa es poder reconocer los signos gráficos o la segmentación de palabras o frases y otra es dominar operaciones más complejas, como la discriminación entre la información relevante y la irrelevante; la organización de la información en una estructura ordenada y comprensible para otros (audiencia). A este grupo de operaciones se les llama “procesos mentales superiores”.

El trabajo de Cassany (2005) se centra más en los procesos superiores sin olvidar la necesidad del manejo de las habilidades básicas. Para él son dos asuntos diferentes, el código

escrito y la composición de textos. El “código escrito” es la competencia que se tiene de la gramática y la lengua en la memoria del escritor; la “composición escrita” es el conjunto de estrategias comunicativas que son utilizadas por el que escribe un texto (Krashen, como se citó en Cassany, 2005).

Una cosa es el “saber” y otra cosa es el “saber hacer” según Cassany (2005) y define la habilidad de la expresión escrita como el dominio de ambos aspectos: el código y la composición. Opina que un escritor debe tener el dominio del código escrito y a su vez, poder manejar y aplicar las estrategias necesarias para una mejor redacción o escritura.

El dominio del código escrito, para el autor, comprende conocimientos de gramática, mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias), coherencia (estructura global y las informaciones relevantes), y otras convenciones como: márgenes, sangría, espacios en blanco, etc. Y lo define como el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenado en la memoria.

Según Cassany (2005), a veces no estamos conscientes de estos conocimientos que se han definido como mecánicos de niveles inferiores, habilidades básicas por otros autores. Estas habilidades, cuando se automatizan, es cuando ya no se toma conciencia de su uso.

Lograr la coherencia de un texto que implica que el escrito se centre en toda su extensión en una idea global para que se comprenda bien, representan para la autora de este trabajo una habilidad más bien de nivel superior. Por otro lado, se considera que la cohesión entre las ideas y párrafos (uso de conectores y frases de enlace) sí tienen que ver con las habilidades básicas o de nivel inferior; que estas se pueden automatizar con la práctica y permitir al escritor desarrollar una mejor producción escrita.

Con relación a la composición de textos, Cassany (2005) coincide con otros autores en que, al escribir, hace falta ejecutar varios procesos como: tomar conciencia del contexto comunicativo y de las características del lector o de la audiencia, generar y organizar las ideas, planificar la estructura global del texto, etc. El escritor debe redactar varios borradores, revisar y corregir más de una vez (proceso de composición recursivo). Todos estos son considerados por este y otros autores como procesos de nivel superior y coinciden con los modelos antes mencionados.

Cuando las habilidades básicas se dominan, estas se automatizan como se menciona antes. Esto contribuye a desocupar la MT o MO, permitiendo así que el productor de un texto, al escribir, ocupe esta memoria a favor de los procesos mentales más complejos que se requieren para la ejecución de una tarea, en este caso, la producción de un texto expositivo escrito.

En este almacén de corto plazo, llamado memoria de trabajo u operativa, es donde, según Santalla (2000), se realizan prácticamente todas las tareas cognitivas complejas como: producción e interpretación del lenguaje, resolución de problemas, comprensión de textos, etc. Y según ella, se requiere de un mantenimiento activo de las informaciones parciales que se utilizan para la búsqueda de una respuesta apropiada ante una tarea.

Según Baddeley (como se citó en Gutiérrez, García, Elosua, Luque, y Garate, 2002), la MT (con capacidad limitada) se considera como un sistema, que se encarga de mantener y manipular la información que se va requiriendo en la ejecución de tareas cognitivas complejas. Como producir un texto es una actividad compleja, se necesita que este almacén de corto plazo o MT se mantenga lo más libre posible de información básica (operaciones inferiores). Esta información se requiere para escribir un texto con cohesión y pueden ser entrenadas y practicadas para así convertirse en procesos automáticos que no requieran gran esfuerzo

cognitivo por parte del escritor novato. Y de esta forma la MT pueda ser utilizada en los procesos complejos para que el escritor desarrolle el proceso de composición.

**El texto.** El texto es una unidad mínima de información completa de carácter social. Los signos gráficos o letras forman sílabas, estas palabras, que reunidas con un sentido completo forman una oración. Una o varias oraciones forman un párrafo y la secuencia de varios párrafos conforman lo que se llamaría un texto. Esta explicación simplista no puede cubrir lo que un texto escrito significa desde el punto de vista comunicativo.

El texto, desde el análisis del discurso, representa la competencia discursiva. Va más allá del código y del conocimiento formal de este (estructuralismo) y de las descripciones abstractas de las oraciones desvinculadas del contexto de la comunicación (lingüística generativo-transformacional). El texto es una forma de intercambio comunicativo específico. Halliday (como se citó en Barrera y Fraca, 1999) define el texto como una unidad operacional lingüística igual que una frase es una unidad sintáctica.

Cabe resaltar, que estos autores se refieren al texto, como una forma de comunicación la cual puede ser oral o escrita. Barrera y Fraca (1999) señalan al texto (oral o escrito) como una categoría semántica y no gramatical, que utiliza el emisor para lograr un objetivo (comunicativo). Estos autores toman en cuenta y le dan mucha importancia al contexto. Lo definen como “todos aquellos aspectos exteriores al texto mismo que inciden en los mecanismos de su producción y comprensión” (p. 20). Es decir, el contexto le da significado al texto, ya que depende de este y determina su funcionamiento, significado y operatividad comunicacional (Barrera y Fraca, 1999).

En fin, según Barrera y Fraca (1999) para que realmente haya una verdadera comunicación escrita, es necesario conocer y dominar la estructura textual, el contenido del

mensaje y el contexto social de comunicación; además de dominar los diferentes órdenes discursivos.

Estos autores hablan de tipos de textos y órdenes discursivos. Los órdenes discursivos, o variedades discursivas para otros, son las materias a partir de las cuales se construyen los textos como la narración, descripción, argumentación, exposición e información. Por otro lado, cuando se habla de tipo de textos, se refiere a los que tienen un mismo esquema estructural, un contenido característico y una función típica como son el cuento, la novela, la noticia, el artículo de opinión, tesis de grado, etc.

Un texto puede contener más de un orden discursivo (Barrera y Fraca, 1999; Sánchez, 1993). Sánchez (1993) piensa que no es correcto señalar a un texto como de tipo narrativo, descriptivo o expositivo ya que no es posible que exista uno puramente narrativo, descriptivo, expositivo, etc. Pero si es correcto para la autora indicar que es un texto predominantemente narrativo, expositivo, etc.

En este trabajo, con los alumnos de sexto grado, se trabajaron los textos expositivos o predominantemente expositivos como herramienta útil en el proceso de aprendizaje. Es decir, los textos en los cuales los alumnos exponen información sobre un tema de estudio determinado a partir de una investigación y de sus conocimientos almacenados en la MLP.

***El texto expositivo.*** Los niños se apropian del lenguaje desde el inicio de su vida. Es un proceso paulatino cuyo desarrollo depende de varios factores cognitivos, socioculturales y afectivos.

Desde pequeños están en contacto con la lengua oral y escrita. Para Barrera y Fraca (1999) este contacto temprano con el código oral y escrito ha permitido el desarrollo cognitivo de forma acelerada.

Este acercamiento, desde sus inicios, le permite reconocer la estructura del lenguaje y de los tipos de texto (quizá no de forma consciente). Se familiarizan inicialmente más con los textos narrativos o predominantemente narrativos (cuentos).

Los niños tienen contacto con los cuentos desde muy temprana edad tanto en casa como en la escuela. Es muy común la lectura por parte de los padres y maestros de este tipo de textos. Para Vygotski (como se citó en Fernández, 2015) el lenguaje y el pensamiento tienen un origen social, así que esta interacción constante entre los padres o docentes con los niños y la lengua oral y escrita hace que los alumnos se familiaricen con el lenguaje en general.

Los niños están, como se expresa, más familiarizados con la estructura de los textos donde predomina la narración que con los otros órdenes discursivos. Para algunos autores, como Fernández (2015) y Valpi y Santillan (2009), es necesario y recomendable que los alumnos se familiaricen desde pequeños con el tipo de texto (predominantemente) expositivo, ya que son los más habituales en la actividad académica en general.

Por lo tanto, según Fernández (2015), abordar tempranamente la escritura expositiva supone una contribución importante en la formación escolar de los alumnos. Esto los incorpora, desde los inicios de la escolaridad, a una comunidad de aprendizaje basada en procedimientos de conocimiento compartido, lo que favorece que estos avancen en la construcción de su propio conocimiento individual.

Guzmán (2004), con relación a esto, opina que es importante ayudar a los estudiantes a realizar este tipo de textos como una herramienta para producir conocimientos y expresa que “hasta el momento se ha desperdiciado el potencial que tienen los textos expositivos en la construcción del saber” (p. 158). Y en cuanto a esto, no solo es una herramienta para producir conocimientos, es también valiosa para consolidarlos.

El conocimiento de la estructura de los textos se da de manera natural como refiere Guzmán (2004) en su artículo sobre la producción infantil de textos expositivos. Para ella y otros autores reconocidos y citados en su trabajo como Ferreiro y Teberosky, Cassany y Goodman, entre otros, opinan que la lectura y escritura están muy relacionadas y estas se desarrollan con la práctica. Entonces esta práctica frecuente de la lectura de diversos textos ayudaría a mejorar la producción escrita en los niños familiarizándolos con la estructura de los diversos tipos de textos.

Guzman (2004) señala que uno de los propósitos escolares de la escritura, principalmente por parte de los docentes, es la de exponer conocimientos sobre un área específica para demostrar su dominio. En fin, es una manera de evaluar a los estudiantes a través de los textos expositivos escritos por estos. Según manifiesta la autora, exponer (sea de forma oral o por escrito) tiene un sentido más amplio, como comunicar a otros las ideas propias para potenciar así el desarrollo cognitivo. Se supone que este desarrollo se da tanto en el que escribe como en el que lee. Entonces, producir textos predominantemente expositivos, donde el alumno “transforma el conocimiento” a partir de lo que lee, es una herramienta significativa de aprendizaje y no solo evaluativa.

Guzmán (2004) opina, que las exposiciones asignadas por la docente a los alumnos poco contribuyen a la producción escrita de un texto expositivo de calidad. Los docentes generalmente se concentran en el producto y no en el proceso que refuerza el aprendizaje como tal. Por lo tanto, se desperdicia la oportunidad de aprovechar los textos expositivos como una herramienta más de aprendizaje que de evaluación. Para Fernández (2015), “El texto expositivo se convierte en el instrumento imprescindible para aprender conceptos nuevos y para poder mostrar los propios conocimientos y descubrimientos” (p. 29).

Por otro lado, Guzmán (2004) se refiere a que la enseñanza de la lengua y en este caso escrita, no es asunto exclusivo de la docente de lengua y literatura; debe ser trabajado en todas las áreas del saber, ya que el lenguaje es el principal instrumento del aprendizaje. Es decir, los docentes en las áreas de ciencia y sociales principalmente, pueden reforzar a sus estudiantes a través de la producción de textos expositivos escritos y utilizarlos como una importante herramienta de aprendizaje. En el caso de los docentes integrales, encargados de impartir todas las materias a su grupo de alumnos, deben y pueden desarrollar en ellos las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas, en todas y cada una de las materias trabajadas.

La relación entre la lectura y la escritura es compleja y estrecha. Cuando los alumnos hacen una investigación; buscan información (leen) en varias fuentes, pueden escribir un texto sobre lo leído. Esto involucra a los estudiantes, según Guzmán (2004), en el proceso de pensar sobre el papel. Si los alumnos no se limitan a decir lo que leen y hacen un esfuerzo en analizar, comprender y transformar la nueva información para transmitirla por escrito a otros, se ha logrado una real experiencia de aprendizaje. En fin, la escritura, y en este caso de textos expositivos, es una forma de ampliar y consolidar los conocimientos de los estudiantes.

Partiendo de que los textos expositivos permiten al estudiante exponer sus ideas o conocimientos y así consolidarlos, se considera necesario trabajar y profundizar este tipo de textos en los estudiantes de sexto grado. Estos se encuentran en el último nivel de primaria y es en bachillerato y más tarde, a nivel universitario, donde se requiere con mucha frecuencia que los alumnos construyan este tipo de textos predominantemente expositivos a partir de un contenido investigado.

Para Avilan (2007) “toda actividad de aprendizaje gira entorno de alguna lectura (comprensión) y de alguna escritura (producción)” (p. 18). Langer (como se citó en Guzmán,

2004) define “la exposición como la prosa que se utiliza para compartir información” (p.166). El texto expositivo busca la objetividad y precisión conceptual que facilitan la comprensión e interpretación de los conceptos u objeto de estudio (Álvarez y Ramírez, 2010).

A pesar de que un texto pueda contener diversos órdenes discursivos a la vez, para efectos de este trabajo, se le considera un texto tipo expositivo si predomina este orden con relación a los otros y, además, cumpla con el objetivo de dar información de manera clara, ordenada, precisa y objetiva, como se menciona antes.

Álvarez y Ramírez (2010), en su artículo sobre los textos expositivos, expresan que hay tres elementos que conforman el esquema prototipo de la exposición de la información: problema, o cuestión a resolver; resolución, o forma de resolver y conclusión. Para estos autores los textos expositivos no responden a una superestructura común, sino que se ajustan a las siguientes maneras básicas (subtipos) de organizar la información: definición y descripción (conceptos, ley, teorema, etc., que es y cuáles son sus características); clasificación-tipología (facilitar la elaboración de esquemas mentales, expone tipos y sus rasgos); comparación y contraste (semejanzas y diferencias); problema-solución (desarrolla diversas formas de resolver un problema); pregunta-respuesta (parte de una duda con una respuesta específica); causa-consecuencia (causa-efecto) e ilustración (exponen la información a través de fotografías, dibujos, planos, tablas, etc.).

Estos autores señalan, que en los textos expositivos se consiguen lo que ellos llaman expresiones, palabras y marcas lingüísticas y textuales que los caracterizan. Algunas de estas son:

- Organizadores del texto: guiones, comillas, números o letras para enumerar, paréntesis, etc. y frases como: véase más adelante, como se dijo anteriormente, etc.

- Títulos, subtítulos, epígrafes, planos, gráficos, etc.
- Reformulaciones: paráfrasis que buscan explicar lo mismo, pero de una forma más sencilla (o sea, es decir, dicho de otra manera).
- Aposiciones explicativas: ayudan a la mejor comprensión de un término nuevo.
- Orden de palabras estables: construcciones lógicas sobre las psicológicas (sujeto-verbo-predicado)
- Tendencia a la precisión léxica acorde con el área de conocimiento para evitar confusión de significados.
- Uso endofórico de los deícticos: marcas o indicadores que “llevan de la mano” al lector (lo dicho anteriormente, como ya se dijo, a continuación, señalamos, etc.)
- Abundancia de conectores lógicos de: adición, continuación, enumeración, causa y consecuencias, etc.
- Predominio del presente y futuro de indicativo y las formas verbales impersonales.
- Adjetivación específica, propuesta y valorativa, adjetivos que precisan, clasifican y diferencian el fenómeno en cuestión.
- Frecuente uso de definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones, etc.
- Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices por la pretensión de universalidad y de objetividad.
- Fórmula de cierre mediante un resumen o conclusión.
- Con relación a las normas de “textualidad”, como lo señalan los autores, estas atienden dos aspectos: la estructuración y la textualización-redacción.

La estructuración superficial de los textos predominantemente expositivos tiene que ver con la forma como se organiza el contenido semántico y para ellos, al igual que otros autores, se compone de tres puntos: introducción, desarrollo y conclusión. Esta es una estructura simple y común a otros órdenes o tipos de textos. La introducción debe ser motivante, que invite al lector y sintética, que explique en forma resumida el contenido a desarrollar, sus antecedentes y contexto. El desarrollo es más largo, presenta la explicación del tema y subtemas y es la parte medular del texto. En este se expone el asunto que se quiere informar, exponer, enseñar, analizar, etc. y, por último, la conclusión, que es una forma de cerrar el texto con un resumen o síntesis de lo trabajado en este, resaltando los principales aspectos desarrollados.

La textualización-redacción consiste en dar forma verbal escrita al contenido semántico planificado u organizado respetando las normas de “textualidad” (Álvarez y Ramírez, 2010).

Un texto expositivo con una adecuada redacción está compuesto de ideas (principales y secundarias) organizadas en párrafos. La idea principal de cada párrafo con la información relevante se apoya y complementa con otras ideas secundarias. En fin, los párrafos bien estructurados con la adecuada coherencia y cohesión van construyendo el texto predominantemente expositivo.

***El párrafo.*** El párrafo es considerado una unidad de escritura y de sentido completo; unidad de pensamiento (Alfonzo, 1990); una unidad lingüística para Vásquez y Carrera (2007). Moreno (como se citó en De La Fuente, 2007) define párrafo como un segmento de escritura en que suele dividirse un texto en prosa cuando adquiere cierta extensión [el texto].

Los párrafos están constituidos por una idea y su desarrollo, es decir, una idea principal y otra u otras que los desarrollan (subordinadas). Para Alfonzo (1990), “lo esencial del párrafo es que todo él gira alrededor de una idea fundamental que constituye la esencia de lo que se ha

querido comunicar” (p. 18). Sin embargo, aclara que hay párrafos con más de una idea principal o con ausencia de esta sin especificar que esto sea o no correcto.

Vázquez y Carrera (2007) opinan, que los párrafos poseen características formales y de contenido que lo diferencian de otras partes del texto. Desde el punto de vista meramente ortográfico o formal, según Vázquez y Carrera (2007), el párrafo está delimitado por el punto y aparte, la sangría al principio y por el espacio en blanco o línea blanca, considerada menos relevante.

Desde el punto de vista de contenido, para estos autores, el párrafo ofrece continuidad de pensamiento porque desarrolla generalmente una sola idea o información. Esta idea está explícita o implícita y acompañada por las ideas secundarias o subordinadas que amplían su contenido.

No existe extensión fija para un párrafo. Pero uno muy largo dificulta su comprensión por parte del lector, ya que es difícil reconocer así la idea principal que lo comprende. La extensión depende más que todo del autor y del contexto, ya que a veces los párrafos se adaptan a un formato de referencia al cual deben ajustarse, como por ejemplo los artículos periodísticos.

Para Vázquez y Carrera (2007), una composición escrita, es decir, un texto escrito posee una idea central que se desarrolla en uno o varios párrafos. Cada párrafo debe contener una unidad intencional que depende de la estrecha relación de esta con las subordinadas. Si el tema central se desarrolla en varios aspectos, al inicio de cada párrafo se utilizan ciertas expresiones o marcadores que indican la transición a un nuevo aspecto de dicho tema central o idea global del texto.

Por lo tanto, los párrafos se valen de los conectores y organizadores textuales para establecer la relación entre ellos; las marcas referenciales para que se cumpla la cohesión

(anáforas, elipsis, repeticiones, sinónimos, etc.). En fin, recursos que ayudan a su mejor comprensión.

Desde una perspectiva mayor y según Moreno (como se citó en De La Fuente, 2007):

Las oraciones de las que se compone un párrafo deben estar relacionadas significativamente; es decir, el párrafo deriva de la división del contenido del texto que el autor efectúa según razones lógicas o semánticas, por lo que el párrafo va a demostrar una estricta coherencia y cohesión. (p. 97)

***Coherencia y cohesión.*** Un texto escrito puede mostrar mayor o menor claridad, dependiendo de un orden o hilo conductor entre las ideas (Sánchez, 1993). Esto es lo que se denomina coherencia, cohesión y adecuación, condiciones necesarias o básicas para que ocurra el acto de comunicación. Es decir, según Barrera y Fraca (1999), que el emisor y receptor logren su objetivo o se cumplan las intenciones del primero, es decir, del escritor.

Fernández (2016) manifiesta, que un texto debe cumplir con unos requisitos los cuales son: cohesión, coherencia (centrados en el texto), intencionalidad (del que escribe), aceptabilidad (por el receptor del texto), informatividad (informar), situacionalidad (contexto) e intertextualidad (pone en relación los elementos textuales y los receptores de los textos).

Sánchez (1993) entiende por coherencia, ya mencionado antes en este trabajo, como la relación existente entre los hechos representados por dos o más de los segmentos que constituyen un texto. La coherencia, tanto global como local, hacen que una secuencia de enunciados tenga sentido como totalidad (Barrera y Fraca, 1999). La coherencia local se podría definir como la integración semántica existente entre los enunciados (oraciones u frases) de un párrafo. La global se refiere a la interrelación semántica que debe existir entre cada uno de los párrafos que conforman el texto como un todo.

En relación con lo anterior, se hace obligatorio tomar como referencia a Van Dijk (1998), especialista en el estudio de la lingüística del texto y del discurso. Para él, la coherencia de un texto tiene que ver con su nivel semántico principalmente, sin dejar de lado la gramática. Este manifiesta que “una secuencia de oraciones se considera coherente si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas” (p. 25). La coherencia semántica comprende la local, la global y la pragmática. Esta última “tiene como tarea relacionar la forma, el significado y la función de oraciones o textos” (p. 59).

Bernárdez (como se citó en Barrera y Fraca, 1999) define la coherencia, como la propiedad que tiene un texto de tener todas sus partes relacionadas entre sí y con el contexto, formando una unidad para lograr así la comunicación. Es decir, un texto será coherente si todas sus partes o párrafos se desarrollan alrededor de una idea global clara y, además, que tenga relación con el contexto o ambiente donde se desarrolla el texto; que exista una relación lógica entre lo que se escribe y el contexto (lugar, audiencia, circunstancias, momento, etc.).

La cohesión, por otro lado, tiene que ver con el manejo adecuado de los recursos gramaticales que existen, para lograr la conexión entre las ideas u oraciones expresadas en el texto a través de diversos conectores. La cohesión se refiere a los recursos léxicos gramaticales que se utilizan para enlazar o conectar las diferentes partes de un enunciado (Bernárdez, como se citó en Barrera y Fraca, 1999).

Estos recursos hacen posible el entrelazamiento, la conexión externa entre frases y oraciones que conforman un párrafo y entre estos mismos. Avilan (2007) piensa que la cohesión “tiene que ver con la manera como se presentan las oraciones y sus partes, para lograr un desarrollo proposicional que conforma una unidad conceptual bien definida” (p. 165). Esto comprende la sintaxis y la semántica.

La adecuación de un texto tiene que ver con que este se adecue al contexto donde se pretende desarrollar, es decir, es necesario que se tomen en cuenta: la gramática, la audiencia, la pertinencia del tema, el momento, lugar y la cantidad de información (ni escasa, ni excesiva). Que el texto sea coherente con lo que se pretendía expresar (acorde con la planificación). Además, de que el vocabulario sea el indicado con relación al tema, al público y que se respete las normas de ortografía, acentuación y sintaxis.

En fin, la coherencia se relaciona con la semántica, la cohesión con la organización sintáctica y la adecuación con algo más que las dos juntas. Barrera y Fraca (1999) expresan que es posible conseguir una serie de enunciados con perfecta cohesión, pero no necesariamente con coherencia dentro del contexto donde funciona, es decir, sus enunciados no están relacionados desde el punto de vista semántico.

Para Cassany (2005), las reglas de ortografía, fonéticas, de morfosintaxis y léxicas permiten escribir de forma aceptable, pero no es suficiente para que el escritor se exprese correctamente. Hay otros conocimientos fundamentales que se deben controlar al ejecutar un texto como son las reglas de coherencia, cohesión y adecuación.

Además de los conocimientos antes mencionados para escribir un texto, hace falta que el escritor tome conciencia del acto de escritura como tal, de sus fortalezas y debilidades (metacognición). En fin, que este logre monitorearse a sí mismo dentro del proceso recursivo de componer un texto expositivo escrito. Para esto puede apoyarse en diversas estrategias de autorregulación que le permitan lograr con éxito la tarea planteada.

**Estrategias de aprendizaje (metacognición).** Las estrategias de enseñanza-aprendizaje representan acciones o vías seleccionadas de forma intencional y consciente, por el docente o el estudiante, para el logro más efectivo de un aprendizaje o conducta deseada. Las estrategias de

enseñanza son las que aplican los docentes y las de aprendizaje se refieren a las ejecutadas por los estudiantes. Ambos tipos de estrategias se solapan, es decir, coinciden en su ejecución. Un docente puede aplicar una estrategia de comprensión lectora modelando a sus estudiantes para que estos la apliquen de forma autónoma, reflexiva y autorregulada.

Las estrategias de aprendizaje son reglas o procedimientos (operaciones de pensamiento) que permiten a los estudiantes tomar decisiones adecuadas durante el proceso de aprendizaje (Beltrán, 1995). Es decir, las estrategias son una serie de pasos por medio de los cuales se orienta un plan hacia el logro de un objetivo. Es un proceso regulable y organizado, que proporciona una serie de acciones que aseguran el éxito de una tarea que se dirige hacia el alcance de una meta determinada.

Con relación al tipo de estrategia, sea esta de enseñanza o de aprendizaje, Díaz-Barriga y Hernández (2002) piensan que, en ambos casos, se utiliza el término estrategia debido a que el alumno o el docente deberán emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables a los diferentes dominios de conocimiento y contextos. Además, opinan que ambas deben ser consideradas como complementarias dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para efectos de este trabajo interesa la aplicación de ambas estrategias, las de enseñanza y de aprendizaje que puedan aplicar los docentes y los alumnos con el fin de desarrollar y fortalecer la producción de textos expositivos escritos con la calidad adecuada al nivel que se está trabajando. Además, se espera que las estrategias utilizadas con el fin de facilitar y mejorar la escritura en los alumnos sirvan como base para futuras tareas de escritura de los estudiantes.

La metacognición y dentro de ella, la autorregulación implica conductas favorables a la producción escrita. Esta significa el conocimiento de los propios conocimientos o de los propios procesos de pensamiento y sus contenidos, y la autorregulación que sería el auto control de estos

procesos, en decir, la habilidad para organizarlos, revisarlos y modificarlos. En fin, “Se entiende por aprendizaje auto regulado aquel en el que los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual” (Zimmerman y Shunk, como se citó en Beltrán, 1993)

**Metacognición.** Los estudios de Flower y Hayes (como se citó en Brien y Soiferan, 2010) parten de la pregunta de cómo pueden hacer los escritores inexpertos para comenzar a incorporar en sus prácticas la toma de decisiones que realizan los escritores expertos. Y concluyen que la mejor forma de lograrlo es a través de la instrucción de los estudiantes en metacognición.

Este componente de la metacognición pasa a ser muy importante en este modelo de escritura, ya que juega un papel primordial en el proceso de producción escrita. Muchos autores manifiestan que la exploración profunda sobre metacognición comienza con Flavell, cuando este observa que el desarrollo de la memoria incluye un monitoreo activo e inteligente que permite el conocimiento de los procesos de memoria y su almacenamiento, lo que llamó metamemoria.

El estudio sobre este tema se consolidó realmente en los años 80 gracias a la psicología cognitiva y su enfoque sobre el desarrollo (Hayes, McCutchen, como se citó en Gallego, García y Rodríguez, 2015).

La metacognición, como ya se dijo, es el conocimiento del conocimiento. Este es de varias formas: declarativo (conocimiento acerca de las cosas), procedimental (de cómo hacer las cosas) y condicional (se refiere al por qué y el cuándo). Está definida por diversos autores como la habilidad de planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje.

Para Poggioli (2005), metacognición puede definirse como el grado de conciencia que tienen las personas sobre sus procesos de pensamiento, los contenidos y la habilidad para

controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos en el aprendizaje. En fin, un aprendiz es metacognitivo cuando controla y regula su propio proceso de aprendizaje.

La metacognición, con relación a la producción escrita, se define como las operaciones mentales que realiza el sujeto para controlar y regular los procesos y subprocesos implicados en la composición escrita e impulsando así la toma de decisiones del que escribe (Hayes y Flower y Hayes, como se citó en Gallego et al., 2015). Esta distingue las maneras eficaces de las ineficaces al momento de realizar una tarea (Beltrán, 1993), en este caso de escritura. Por lo tanto, el alumno con habilidades metacognitivas puede ajustar la acción en busca del logro de la meta.

A pesar de todos los esfuerzos en investigar sobre los procesos de producción escrita en los niños, no se ha avanzado mucho según Guzmán (2004). Esta autora piensa que dichos esfuerzos se han enfocado más en lo que los alumnos no saben hacer en comparación con el escritor experto, que analizar cómo hacer para lograr que estos dominen mejor la escritura y las competencias textuales. Según la autora, hay muy poca investigación lingüística, pedagógica y didáctica sobre estos aspectos a pesar de los estudios de Hayes y Flower.

Hillocks (como se citó en Brien y Soiferman, 2010), a partir de su metaanálisis, manifiesta que para que un escritor se convierta en más eficiente, tiene que pensar sobre lo que está escribiendo, entender para qué, por qué y para quien lo escribe (audiencia). En la planificación y establecimiento de las etapas se debe determinar el propósito de la tarea y la búsqueda de nueva y necesaria información. Si el que escribe no entiende por qué lo hace, es muy difícil que sepa cómo empezar a escribir y cuando terminar, es decir, determinar que ya es el momento de finalizar la escritura.

Entrenarse en metacognición, permite a los escritores novatos comenzar a entender los efectos que tiene pensar sobre la escritura y las consecuencias que causa esto en el proceso de escribir. Como se ha dicho antes, la metacognición es definida como la habilidad de monitorear los propios pensamientos y el producto de ese esfuerzo (Brien y Soiferman, 2010).

En la práctica de la metacognición todos los aprendizajes se dan de forma deliberada y consciente de los procesos cognitivos involucrados (Flavell, como se citó en Brien y Soiferman, 2010), y el aprendiz, a su vez, hace un constante chequeo y rechequeo monitoreando su aprendizaje.

Una actitud metacognitiva implica actuar si algo no se comprende, regresando al inicio o revisando nuevamente el material hasta que se entienda, o en el caso de la escritura, escribir y reescribir hasta que el texto escrito logre la meta establecida durante la planificación. Este proceder demuestra que el aprendiz autorregula su propio proceso de escritura.

*Autorregulación.* Significa la capacidad de autocontrolar y regular los propios procesos con el fin de lograr una meta. Es la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje. Es decir, la metacognición, que es el conocimiento del conocimiento, y la autorregulación son dos términos estrechamente relacionados; se solapan en sus significados e implicaciones.

“Se entiende por aprendizaje auto-regulado aquel en que los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y conductual” (Zimmerman y Shunk, como se citó en Beltrán, 1993). Para Beltrán, los estudiantes pueden mejorar su aprendizaje a través de la selección de estrategias metacognitivas y motivacionales, pueden, además, estructurar y crear ambientes favorables y la forma y calidad de instrucción que necesitan para aprender de forma eficiente, en fin, estos tienen la capacidad de ser autónomos en su proceso de aprendizaje.

Después de revisar la literatura relacionada con el tema de interés de este trabajo se llegó a la conclusión, que los alumnos de sexto grado, de la escuela municipal donde se realizó la intervención, se encontraban en una etapa de inicio en el proceso de composición de textos expositivos escritos. Según los modelos de Hayes y Flower y Scardamalia y Bereiter, estos estarían dentro de los aprendices novatos y se ubicarían en el grupo de “Decir el Conocimiento”.

Dichos alumnos todavía no tenían consciencia de los procesos cognitivos involucrados en la producción escrita y, además, requerían automatizar a través de la práctica las habilidades que se consideran básicas y por lo tanto de nivel inferior. Este desconocimiento hace que estos dedicaran mucha energía a los aspectos formales de la lengua copando la MO.

Por lo tanto, el proceso de composición se vio afectado dando como resultado trabajos escritos de poca calidad y pobres de contenido. En fin, no se observó en el proceso de escritura de estos alumnos: análisis, reflexión, planificación, revisión y reescritura; mucho menos actitud metacognitiva y autorregulada.

### **Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos**

En este capítulo se presentan el objetivo general y los específicos, los resultados que se esperaban a partir del plan de intervención y la forma como se midieron dichos resultados.

#### **Objetivo general**

Mejorar la producción escrita de textos predominantemente expositivos en los alumnos de sexto grado de una escuela municipal del Área Metropolitana de Caracas promoviendo el uso de estrategias metacognitivas.

#### **Objetivos específicos**

1. Incrementar el conocimiento y aplicación de los aspectos formales de la lengua escrita (las habilidades básicas o de nivel inferior) en los alumnos para la correcta producción de textos expositivos escritos.
2. Reforzar en los alumnos el conocimiento sobre los diferentes órdenes discursivos y su estructura, enfatizando en los textos predominantemente expositivos.
3. Mejorar en los estudiantes la construcción de párrafos con una idea principal y una o varias ideas secundarias con la correspondiente coherencia y cohesión entre estos y sus oraciones.
4. Fomentar el aprendizaje cooperativo como herramienta de desarrollo de la composición escrita a nivel grupal e individual.
5. Iniciar en la composición escrita de los estudiantes procesos de: planificación, escritura (textualización), revisión y reescritura y a su vez, subprocesos como: formulación de objetivos, generación de ideas, organización de las ideas y evaluación de producciones intermedias propios de la metacognición.

## **Resultados esperados**

Los resultados esperados para este Practicum fueron los siguientes:

1. Que la mayoría de los alumnos dominaran los aspectos básicos de la lengua escrita en la producción de textos en vía de su automatización.
2. Que la mayoría de los estudiantes de sexto grado dominaran los diferentes órdenes discursivos e identificaran cuando un texto es predominantemente expositivo, reconociendo la estructura de inicio, desarrollo y conclusión.
3. Que más de la mitad del grupo de alumnos escribieran párrafos sencillos con una sola idea principal y una o varias secundarias, con la correcta coherencia y cohesión entre oraciones y párrafos.
4. Que todos los alumnos trabajaran en equipo aplicando el “aprendizaje cooperativo” para fortalecer sus producciones escritas grupales e individuales.
5. Se esperó que la mitad de los alumnos pudieran nombrar, describir y aplicar los procesos mentales superiores necesarios para escribir textos donde se evidenciara reflexión y análisis de dichos procesos (metacognición y autorregulación).

## **Medición de los resultados**

1. Lista de cotejo: la presencia o ausencia de los aspectos básicos de la lengua escrita se midió en un texto producido por los alumnos al final del plan de intervención, sobre un tema investigado en la biblioteca y trabajado en el aula. Para la evaluación de estos aspectos se utilizó la misma lista de cotejo (Anexo A) de la prueba diagnóstica, en la cual se estableció la presencia o ausencia de aspectos como: legibilidad, pulcritud, sangría, márgenes, signos de puntuación, etc. Los resultados se presentan en una tabla (tabla 3).

2. Observación directa: para evaluar a los alumnos sobre si reconocieron o no los diferentes órdenes discursivos, especialmente el expositivo y su estructura predominante, se llevó a cabo de la observación directa en el aula. Se expusieron dos presentaciones en Power Point (anexo E y F) con información y varios textos escritos, los cuales se analizaron en clase. Este análisis y discusión se hizo con el fin de observar hasta qué punto el grupo en general lograba esta competencia. Además, se comprobó en el texto final evaluado a través de la lista de cotejo ya mencionada (anexo A).
3. Lista de cotejo: a través del texto escrito antes mencionado, se evaluó la presencia o ausencia de párrafos y las características de estos (coherencia y cohesión); se esperaba que el alumno reflexionara y analizara su producción, subrayando en cada párrafo escrito (se pretendía que desarrollara al menos 3 párrafos) la idea principal y la o las secundarias. Este resultado se midió a través de los indicadores en el mismo instrumento anterior (anexo A). Los resultados se presentan en una tabla (tabla3).
4. Observación directa: el aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo se midió también a través de la observación directa en el aula por parte de la autora de este trabajo. Se escribió inicialmente un texto expositivo por todo el grupo y la asesora en la pizarra. Luego se realizó la escritura de un texto a nivel de grupo (4 niños en cada uno). La asesora observó y llevó un registro del desempeño de cada grupo de alumnos (anexo D) con el fin de evaluar cómo se desarrolló la actividad. El producto de esta, el texto expositivo producto, se evaluó con la misma lista de cotejo de los textos inicial y final (anexo A). La producción de los textos se hizo sobre un tema de interés relacionado con el proyecto de lapso el cual fue “El Reciclaje”.

5. Entrevista focalizada: al grupo de niños que participaron en el plan de intervención y en las pruebas diagnóstica y final. A estos alumnos se les realizó una entrevista antes y después de la intervención (anexo C) con el fin de reconocer los procesos mentales superiores utilizados o no por el estudiante, por eso se considera focalizada, ya que las preguntas van en busca de una información específica producto de la participación del estudiante en una tarea también específica (Pérez, 2013). Para Monereo (2003), tanto la entrevista como los autoinformes tienen la modalidad de que el estudiante pueda pensar en voz alta sobre las decisiones tomadas al realizar una tarea. La entrevista se hizo en el momento de finalizar la tarea de escritura y con el texto y soportes escritos por el estudiante para mayor efectividad en la recogida de la información. Las preguntas se orientaron hacia el proceso de la construcción del texto como tal.

## Capítulo 4. Estrategia de solución

### Discusión y evaluación de soluciones

El problema por resolver en este “Practicum” fue la dificultad que tuvieron los estudiantes de sexto grado en la producción de textos expositivos escritos con la adecuada composición de párrafos con idea principal y secundaria, respetando la coherencia y cohesión, en una escuela municipal del Área Metropolitana de Caracas.

Con el fin de buscar posibles soluciones a este problema se revisaron varios trabajos e investigaciones relacionados con el tema. La autora expone y analiza en este apartado tres de todos los revisados, ya que consideró que servirían de base para el logro del objetivo de este trabajo, el cual es desarrollar en los alumnos habilidades para mejorar la producción de textos expositivos escritos promoviendo el uso de estrategias metacognitivas.

La tesis doctoral de Fernández (2016) sobre los textos expositivos en la etapa de educación infantil, de la Universidad Complutense de Madrid, pretende demostrar que la secuencia didáctica (SD), como herramienta pedagógica, funciona de manera satisfactoria desde la educación inicial para abordar los aspectos complejos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

A pesar de que en este trabajo se pretendió implementar lo que se denomina un plan de intervención (PI) y no una secuencia didáctica como tal (términos muy relacionados), esta tesis brindó información relevante y enriquecedora para la aplicación de dicha intervención. La SD, tema central de esta tesis, fue la aplicación de una serie de actividades en busca de un aprendizaje específico o como vía de solución de un problema educativo, según como lo catalogó Fernández (2016). El PI comprende un conjunto de acciones más sistemáticas,

planificadas y orientadas a resolver un problema detectado basándose en una o varias teorías que lo fundamentan.

Fernández (2016) y la autora de este trabajo coinciden en que la escritura es una herramienta básica del aprendizaje, y que el texto expositivo escrito es una forma de adquirir conocimientos y, por lo tanto, es positivo abordarlo desde la educación infantil. Este es importante debido a que es el más habitual en la actividad académica, ya que está presente tanto en el discurso de las maestras como en los textos educativos. Fernández (2016), con relación a esto, expresa que “El texto expositivo se convierte en el instrumento imprescindible para aprender conceptos nuevos y para poder mostrar los propios conocimientos y descubrimientos” (p.29).

La propuesta de la SD se aplicó a niños de 5 años, a diferencia del PI de este trabajo que pretendió abordar a los alumnos del último grado de primaria, cuyas edades están comprendidas entre 11 y 13 años. Se decidió trabajar con esta edad ya que se buscaría consolidar las habilidades básicas y necesarias para que estos alumnos pudieran confrontar con éxito las futuras tareas a nivel de bachillerato, y más adelante, los retos universitarios.

Trabajar la escritura con los niños en el inicio de su escolaridad formal se considera importante, pero pareciera que a esa corta edad es más probable lograr el desarrollo de las habilidades inferiores mecánicas y concretas y no las que requieren un nivel de conciencia de los procesos mentales superiores. Los niños de cinco años, según las etapas de Piaget, no están preparados para actividades que representen situaciones abstractas. Es, según esta teoría, a partir de los 12 años que estos niños estarían en capacidad de confrontar tareas más complejas como es la producción de textos expositivos escritos con coherencia, cohesión y adecuación. Quizá esta es una postura desactualizada, ya que, en los últimos tiempos, por diversas razones, pareciera que

los niños se desarrollan cognitivamente más temprano; logran antes entrar en la etapa de “operaciones formales” de Piaget.

Para Fernández (2016), como para otros autores, escribir es un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Debido a esto, toma como referencia un modelo que nace a partir de otros: Flower y Hayes, Hayes y Scardamalia y Bereiter, anteriormente analizados en este trabajo.

El modelo base de la tesis doctoral de Fernández (2016) fue el del Grupo Didactex de la Universidad Complutense de Madrid. Este se desarrolla estableciendo una íntima relación entre los factores cognitivos, culturales y sociales; y concibe a la producción escrita como un proceso con las siguientes fases: acceso al conocimiento (activación mental), planificación (estrategia de organización), producción textual (coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad) y revisión (evaluación y texto final).

Otros aspectos importantes que consideró Fernández (2016) en su tesis doctoral y en la práctica de la SD, fue la importancia del trabajo colaborativo (cooperativo) y que el aprendizaje fuera significativo para el estudiante y se sustentara en sus conocimientos previos.

A pesar de que Fernández (2016) no le da tanta relevancia a la metacognición en su trabajo, ella se refiere a procesos cognitivos, habla del andamiaje (construcción del conocimiento de alumnos con la maestra). Considera al alumno como un ser activo que construye el conocimiento con la ayuda del docente. En fin, su postura es constructivista, sociocognitiva y sociocultural. Dicho enfoque coincide con el de este trabajo; con que el conocimiento se construye por los niños con la ayuda de los adultos (docentes) y de los compañeros de clase.

Para la autora de esta tesis doctoral, el lenguaje juega un papel fundamental en la interacción social como medio a través del cual el niño se apropia del contexto, de la realidad o de la cultura donde se desenvuelve. Es decir, adquiere el lenguaje y a través de éste, conocimientos a partir de la interacción con otros (ser social).

Fernández (2016) basó la aplicación de su SD, como ya se menciona antes, en los modelos o teorías de Hayes y Flower -1980, Bereiter y Scardamalia -1982,1987 y Didactext (2003), debido a que exponen con claridad, según ella, los procesos que tienen lugar durante la producción de un texto escrito; por tener en cuenta el principio de recursividad, ya que no son procesos de secuencia lineal; y porque explicitan las estrategias que los niños ponen en juego cuando, con la ayuda de la maestra, planifican, redactan y escriben un texto expositivo en colaboración.

No se observó en el inicio de este trabajo profundidad o relevancia en cuanto a los procesos mentales de nivel superior que ejerce el escritor, en este caso los niños. En la entrevista inicial que se les hace a los alumnos sobre la composición escrita no los contemplan, quizá como se menciona antes, porque se trata de niños de poca edad. Sin embargo, al aplicar la SD si se tomaron en cuenta estos procesos. En las sesiones de escritura de la SD se contemplaron siguiendo el modelo Didactex: el acceso al conocimiento, la planificación, la escritura y la revisión de cada uno de los textos expositivos escritos.

Fernández (2016) concluye en su tesis doctoral, que la aplicación de una SD para desarrollar en los niños la escritura de textos expositivos, basándose en el modelo del Grupo Didactex con ciertas diferencias acorde con la edad de los niños, es un recurso válido de aplicar. Cabe resaltar que este modelo habla de una actividad individual y Fernández (2016) lo enfoca de forma grupal y colaborativa por parte de la maestra (andamiaje). La interacción constante de la

maestra con los niños, así como la actividad recursiva en las fases del proceso de escritura (modelo Didactex) favorecieron la composición de los textos.

Este trabajo confirma la importancia de la lectura y escritura en la construcción del conocimiento y en la adquisición de la lengua escrita como tal. Por otro lado, esta experiencia de aprendizaje ayudó a los niños a familiarizarse con la tipología del género discursivo expositivo.

Fernández (2016), a partir de esta experiencia, continúa pensando en que es pertinente introducir a los alumnos, desde temprana edad, en la construcción del conocimiento a través de la composición escrita de textos tipo expositivos. Esto trabajado de una manera compartida entre alumnos y maestra. Lo cual podría considerarse como cierto, pero sin pretender que el alumno a los cinco años logre un alto nivel de comprensión y experticia en la tarea y mucho menos una actitud reflexiva y consciente para la toma de decisiones en forma independiente.

En fin, es fundamental para la práctica educativa tomar en cuenta el nivel de desarrollo de los niños, en otras palabras, ajustarse a su ZDP de Vigotsky.

Otra investigación que enriqueció de alguna manera el propósito de este trabajo es la de Guzmán (2004) sobre la producción infantil de textos expositivos. Este trabajo presenta una propuesta didáctica o intervención para promover el desarrollo de la estructura de textos expositivos en los niños de segundo y tercer grado de un colegio en Bogotá. Escoge la autora niños de 8 y 9 años, ya que los considera como escritores independientes, cosa que no siempre es cierta. Esto depende de muchas variables que en este momento no se pretenden analizar, pero que si es importante considerar en otros estudios.

Esta investigación parte de las preguntas que se hace la autora de cómo los alumnos actúan para escribir, cuales procesos entran en juego, qué preguntas se plantean y qué recursos

utilizan. Cómo resuelven o toman decisiones ante los problemas que se les presentan al escribir y las dudas que comparten entre ellos y con la docente.

Guzmán (2004) aclara, como parte importante de esta investigación, que fue realizada en un colegio donde se fomenta con frecuencia la lectura y escritura con los procesos de revisión y reescritura por parte de los niños. Estos estarían habituados a revisar, reescribir sus textos y a compartir con sus compañeros el texto final.

Este estudio estuvo orientado a analizar cómo evoluciona la producción de los textos expositivos en este grupo de niños, después de analizar textos expositivos de escritores expertos como eje fundamental de esta intervención didáctica.

A los alumnos se les pidió la escritura de un texto a partir de la selección de un tema escogido de manera individual, pero dentro de un contenido del área de sociales trabajado y estudiado en el aula y en casa. Es decir, cada alumno escogía sobre lo que quería escribir, pero relacionado con el proyecto común.

La primera fase consistió en que investigaran y buscaran información sobre el tema seleccionado. Luego se les dio instrucciones sobre cómo estructurar y que debía tener un texto expositivo. Además, se les explicó el objetivo o meta de la tarea, que era que mejoraran la escritura de textos expositivos siguiendo el proceso habitual de: producción, revisión, edición y circulación. Dichos alumnos ya estaban acostumbrados a escribir borradores, consultar con los compañeros y docente y luego concretar con la versión definitiva de su texto.

La segunda fase, y más importante en esta intervención didáctica, fue el análisis de textos expositivos escrito por expertos. Se analizaron textos en forma conjunta por la docente y los alumnos. Se observaron cómo estaban organizados los párrafos y como se desarrollaron las ideas en cada uno de ellos. Y, por último, como se relacionaban los párrafos entre sí.

Y por última fase de esta propuesta didáctica, focalizada en mejorar la escritura de textos expositivos en un grupo de niños, fue la escritura por parte de estos de un nuevo texto con los procesos antes señalados y de habitual ejecución en esta escuela, más la experiencia del análisis de los textos escritos por “expertos”.

No se observa en esta propuesta la importancia del proceso de planificación como tal. Se asume que la investigación o búsqueda de la información previa solicitada a los estudiantes representaría, de alguna manera, la planificación del texto a escribir. Sin embargo, para el trabajo anterior de Fernández, basado en el modelo del grupo Didactex, esto representa el “acceso al conocimiento” que para dicho modelo constituye el paso previo a la planificación.

En fin, en este trabajo de investigación de Guzmán (2004) y su intervención focalizada, no se trabaja a profundidad el proceso de planificación tan importante para la ejecución de tareas complejas, como es el de la producción de un texto escrito tipo expositivo. Esta autora tampoco profundiza sobre los aportes de la Psicología Cognitiva con relación a los procesos de alto nivel requeridos para escribir.

En el análisis de los resultados de este estudio, donde se compararon el primer texto y el segundo después de la intervención, se observó progreso en cuanto a la complejidad de la estructura del texto expositivo. Además, de que dicha estructura pareciera tener una evolución progresiva en los niños con relación a la clasificación tomada como referencia por Guzmán (2004). No se vio la misma evolución en todos los estudiantes, a pesar de haber participado en la misma experiencia de aprendizaje. Y finalmente, se consideró que son muchas las variables que hay que tomar en cuenta al analizar la producción de los textos escritos por los niños.

Otro aspecto resaltado en esta investigación de Guzmán (2004) fue el uso de dibujos dentro de los textos expositivos de los alumnos. Estos los utilizaron como medio de expresión

gráfica de información. Los dibujos se consideran muy importantes para los niños y estos los utilizan como complemento de un texto, para explicar algo o como forma de aclarar una idea.

Otras características observadas en los trabajos de los niños en esta intervención fueron:

- Uso de ejemplos para aclarar algunas ideas.
- Uso de signos de puntuación como los paréntesis que no son frecuentes en los textos narrativos.
- Uso de comillas para resaltar un término específico.

La estructura de los párrafos de la mayoría de los textos escritos por los alumnos resultó sencilla. Cada párrafo correspondía a un subtema que, según la autora, se debió a que los niños no poseían amplio bagaje del tema.

Para la separación de los párrafos se observó con frecuencia que prevalecía el aspecto visual. Es decir, si el alumno le parecía muy largo, simplemente lo separaba en dos con el correspondiente punto y aparte. Un niño presentó, como estructura de su texto, oraciones sencillas con cada una de las ideas sin presentar un desarrollo temático. Por lo tanto, se le cataloga con bajo nivel de desarrollo de la escritura.

Sin embargo, la mayoría de los alumnos presentó una secuencia temática entre los párrafos y algunos hasta usaron conectores, manejo de causalidad o consecuencia en la ilación entre estos.

Guzmán (2004) llegó a las siguientes conclusiones en su investigación:

- Las acciones didácticas o intervenciones pueden promover el desarrollo y avance de los alumnos en el manejo de la estructura de los textos expositivos escritos.
- Es importante trabajar con los niños desde pequeños en la estructura de los textos expositivos.

- Los textos expositivos tienen un gran potencial en el aprendizaje. Sirven para aprender.
- La cooperación entre las áreas de aprendizaje sirve para el desarrollo de la escritura.
- Todos los profesores están ayudando a escribir a sus alumnos así no estén conscientes de esto.
- La producción de textos expositivos promueve el metaanálisis y la metacognición.

Esta investigación e intervención educativa, focalizada en desarrollar en los alumnos la estructura de los textos expositivos, presentó aportes interesantes, como el hecho de utilizar como una herramienta de enseñanza-aprendizaje el análisis y reflexión de los textos expositivos escritos por “expertos”, para así fortalecer el desarrollo de la estructura de estos textos en los alumnos.

Pero cabe señalar, que este trabajo no tomó en cuenta la intervención durante el proceso de escritura; se analiza es el producto inicial y final como referente para sus conclusiones. Por lo tanto, se podría considerar incompleto desde la perspectiva de la psicología cognitiva, al no tomar en cuenta los procesos mentales inferiores y superiores involucrados en el proceso de escritura. Además, no se contempló el uso de estrategias (metacognición) de dichos procesos. Esto es a pesar de que esta investigación nace de una serie de cuestionamientos muy relacionados con el enfoque cognitivo y la metacognición.

Otro trabajo cuyas aportaciones se consideraron interesantes de contemplar es el de Sánchez y Borzone (2010), en el cual se pretendió enseñar a escribir textos en el aula desde los modelos de escritura. En este se explica una experiencia de intervención en la producción de textos escritos por un grupo de niños, prevaleciendo los de tipo narrativo. La idea de este estudio fue comparar a un grupo experimental (GE) con otro grupo de niños de otra escuela, de edad similar y del mismo grado, llamado grupo de control (GC).

Esta intervención se fundamentó en los diferentes modelos de producción textual y transcurre durante todo el año escolar en el GE. Dicha intervención ocurre en una escuela de Córdoba, Argentina, con niños pequeños de primer grado. El promedio de edad de ambos grupos, del GE y del GC era de 6 años. Por lo tanto, estos niños estaban en la etapa de inicio en cuanto al desarrollo formal de la lengua escrita.

Como se menciona antes, las autoras buscaron comparar el desarrollo de la producción de textos entre un grupo experimental que participó en la intervención y un grupo de control que no participó. Los grupos pertenecían a diferentes escuelas y diferentes estratos sociales. El GE, a familias de clase media baja y el GC de clase media alta.

El objetivo del trabajo de Sánchez y Borzone (2010) fue medir el impacto de una intervención pedagógica apoyada en los diversos modelos de escritura. Este se basó en el análisis de las producciones escritas de ambos grupos, experimental y de control. La intervención consistió en el diseño de actividades en el aula que reforzaron aspectos como: habilidades de transcripción o de nivel inferior y habilidades de composición o de nivel superior.

Las habilidades de transcripción o de nivel inferior (conciencia fonológica, trazado y escritura de palabras) son las que para muchos autores representan conocimientos básicos de la lengua, que se espera sean automatizados por el alumno con el fin de liberar la memoria operativa o de trabajo. Liberarla para ser utilizada en el proceso de composición.

Para las habilidades de composición o de nivel superior se diseñaron actividades de producción de textos, abordando los diferentes órdenes discursivos observándose más dedicación a los de tipo narrativo. Estas actividades de escritura se realizaron con el apoyo de la docente de manera muy activa (andamiaje). Este apoyo no fue solo académico sino emocional. Se presume,

ya que no lo explican de forma explícita, que se practicó la intervención durante la escritura en grupo y la independiente.

Para el análisis de los textos se tomaron en cuenta los aspectos siguientes:

- Extensión de los textos o número de palabras escritas.
- El uso de mecanismos de cohesión.
- Uso de fórmulas de ficción (familiares con el estilo del lenguaje escrito) usuales de los textos narrativos.

Al inicio del estudio, que fue al comienzo del año escolar, se evaluaron los alumnos en las habilidades narrativas orales demostrando mayores habilidades los del GC. Esto se presumió como normal debido a que este grupo, por su nivel socio económico, contaba con mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y de contacto con los cuentos a nivel escolar y familiar.

Aunque en este estudio no se explica con detalle cómo se realizó la intervención al GE, se pueden inferir algunas ideas como las siguientes:

- Los alumnos fueron entrenados en los aspectos lingüísticos de la escritura.
- Se tomó en cuenta el papel que juega el contexto en la producción textual.
- Se tuvo en cuenta el rol fundamental que juega el docente en el proceso de escritura.
- Los niños participaron sistemáticamente, a lo largo de un año escolar, en situaciones de escritura guiadas por la(s) docente(s) (andamiaje) que alentaban el uso de mecanismos de conexión y la ampliación de su repertorio léxico.
- Se practicó con frecuencia la lectura de cuentos en el aula para desarrollar en los alumnos la competencia pragmática - comunicativa y de esta forma, el desarrollo del empleo de fórmulas de ficción.

- La experiencia de intervención atendió a la vez el desarrollo de las habilidades de nivel inferior y de composición o nivel superior.

Como resultados de este estudio se hallaron diferencias significativas entre el GE y el GC en cuanto a los aspectos señalados antes, que sirvieron como criterios de evaluación y comparación. Sorprendentemente el GE, a pesar de sus condiciones económicas menos favorables, demostró en sus producciones escritas de textos narrativos una mayor evolución que el GC. Los escritos de este grupo experimental fueron más largos (más palabras); uso más frecuente de conectores (aditivos, adversativos, causales y, sobre todo, temporales) y más presencia de fórmulas de ficción típicas de este tipo de textos.

En fin, se presume que el desarrollo superior del GE con relación al GC se debe a la intervención pedagógica practicada. Que debido a esta el GE encontró menos dificultad para escribir sus ideas, gracias a las actividades diseñadas para tal fin y, sobre todo, por el apoyo del docente en los momentos de escritura. Además, se logró que los niños del GE automatizaran algunos de los procesos inferiores y liberaran entonces la memoria operativa para el proceso de composición.

Partiendo de los estudios revisados y antes de planificar y poner en práctica el plan de intervención para mejorar en los alumnos la producción de textos expositivos promoviendo el uso de estrategias (metacognición), se tomaron en cuenta las siguientes premisas:

- Es importante que toda intervención didáctica se apoye en las diferentes teorías y modelos de escritura existentes (base teórica).
- Hay que considerar los aspectos cognitivos, culturales, sociales y afectivos al diseñar una intervención pedagógica.

- Que la escritura de los niños sigue un proceso evolutivo individual según la edad y otros factores que lo afectan, lo cual hay que considerar y respetar.
- El proceso de composición escrita sigue unos pasos recurrentes y recursivos que facilitan y orientan dicho proceso.
- El trabajo cooperativo entre iguales fortalece el desarrollo de las habilidades de escritura a nivel grupal y luego individual.
- Es fundamental el apoyo activo del docente antes, durante y al finalizar el proceso de construcción de textos (andamiaje).
- La mayoría de los autores, desde la perspectiva cognitiva, coinciden en los siguientes pasos para poder escribir textos (procesos y subprocesos): acceso al conocimiento (investigación y MLP), planificación (qué y por qué escribir, audiencia, cómo escribir, generación de ideas, etc.), escritura (textualización), revisión (análisis, reflexión y corrección) y reescritura (texto final).
- Se considera pertinente iniciar a los niños desde temprana edad en la estructura de los textos expositivos.
- Abordar y analizar en el aula textos expositivos escritos por “expertos” fortalece el aprendizaje de su estructura por parte de los alumnos (novatos).
- Analizar la estructura de los párrafos (idea principal y secundaria) como una actividad o herramienta de aprendizaje, ayuda a mejorar la calidad de la construcción de estos con la adecuada coherencia y cohesión.
- Para analizar y evaluar los textos expositivos de los alumnos, es necesario establecer primero las características o indicadores que se toman como referencia del logro o nivel esperado. Es decir, las características o condiciones que estos deben cumplir.

- Que los textos expositivos son una herramienta útil para la construcción del aprendizaje en las diferentes áreas académicas y pueden representar una tarea significativa para el estudiante.
- Se considera pertinente desarrollar al mismo tiempo las habilidades básicas de nivel inferior y de nivel superior durante el proceso de escritura de los alumnos en el aula.
- Es necesaria la automatización de las habilidades básicas por parte de los niños en función de liberar la MO o MT, para así utilizarla en el proceso de composición de textos escritos.
- La aplicación por parte de los estudiantes de las estrategias de metacognición favorece todo el proceso que implica producir un texto escrito.

En fin, una intervención pedagógica pertinente basada en los diferentes modelos de escritura, adaptada al nivel del estudiante (ZDP) y tomando en cuenta el contexto o realidad circundante, brindaría la posibilidad de mejorar en los alumnos sus habilidades comunicativas a través de los textos expositivos escritos.

También, una intervención que trabaje las habilidades inferiores y superiores al mismo tiempo y no deje por fuera el aspecto significativo, emocional y afectivo; además de considerar el rol fundamental que cumple el docente (andamiaje), se esperaría que favorezca el desarrollo del proceso de escritura de los textos predominantemente expositivos en los niños de la escuela municipal en cuestión.

### **Descripción de la solución seleccionada**

Debido a que los alumnos de sexto grado, de una escuela municipal del Área Metropolitana de Caracas, presentaron dificultad en la producción de textos expositivos escritos

con coherencia y cohesión, se decidió diseñar un plan de intervención con el objetivo de buscar soluciones a dicho problema.

En el capítulo dos se mencionaron todas las posibles causas del problema, pero en este plan de intervención solo se pretendió abordar algunas de estas relacionadas directamente con el estudiante en la producción de textos expositivos escritos. Entre estas causas están las siguientes:

- Poco dominio de las habilidades básicas (gramática, signos de puntuación, clases de palabras, etc.).
- Desconocimiento de los diferentes órdenes discursivos y su estructura predominante.
- Falta de conocimiento sobre la función y estructura del párrafo como unidad comunicativa.
- Falta de conocimiento y conciencia de la necesidad de escribir textos escritos con coherencia y cohesión.
- Desconocimiento de las fortalezas de trabajar en equipo.
- Falta de conocimiento y conciencia de los procesos y subprocesos cognitivos involucrados para producir textos escritos como una tarea compleja (estrategias metacognitivas).

Como se menciona antes, se esperaba mejorar el problema planteado a través de una intervención pedagógica al grupo de alumnos al que se refiere este trabajo. Esta intervención se consideró pertinente ya que se efectuaría de manera sistemática, planificada y orientada a resolver un problema específico. Se realizaron 21 sesiones de 45 minutos durante 10 días con una serie de actividades que ayudarían a los alumnos a mejorar sus producciones escritas de textos predominantemente expositivos.

A continuación, se describen las acciones que fueron ejecutadas antes del plan de intervención y luego el plan con los objetivos generales y específicos que lo definen. Se establecieron los contenidos conceptuales y las actividades que conllevarían al logro de dichos objetivos. Además, se describen las estrategias y materiales que fueron requeridos para la ejecución de esta intervención educativa. Finalmente, se indica la forma como se evaluaron cada uno de los objetivos trazados.

**Pre-intervención.** Se consideró necesario ejecutar algunas acciones previas a la implementación del plan de intervención, las cuales fueron:

***Fase 1- Reunión con la docente integral de sexto grado B.*** Para evaluar el plan, modificarlo y adaptarlo a las sugerencias y opiniones de la docente más conocedora de la realidad y del contexto a abordar. En esta reunión se definieron los días y horarios más convenientes para que la autora de este trabajo realizara la práctica del plan diseñado.

***Fase 2 - Reunión con los alumnos.*** Se consideró importante una reunión informativa con los estudiantes para comunicarles lo que se iba a realizar. Explicar qué, por qué y para qué se iba a trabajar con ellos un plan de intervención diseñado por la asesora con el apoyo de la docente. Esta reunión además buscó motivar y lograr la participación de los alumnos en las actividades que se ejecutarían en el aula y en algunos casos, en sus casas.

***Fase 3 - Prueba diagnóstica.*** Esta consistió en que los alumnos escribieran un texto expositivo corto sobre un tema seleccionado por ellos. El material informativo sería buscado en la biblioteca de manera libre e individual con el apoyo de la docente.

Este texto sirvió a la autora asesora y a los alumnos como información para, a partir de allí (ZDP), proceder a las actividades de desarrollo, reforzamiento y fortalecimiento de la meta.

Cabe resaltar que esta prueba se realizó en el ambiente natural del aula y, por lo tanto, brindó a la asesora información relevante en el proceder de los alumnos al escribir un texto expositivo.

### **Plan de intervención.**

*Objetivo general.* Mejorar la calidad de los textos expositivos escritos por los alumnos de sexto grado promoviendo el uso de estrategias metacognitivas.

#### *Objetivos específicos.*

- Reconocer la importancia de la lengua escrita como medio de comunicación y aprendizaje eficaz.
- Recordar y aplicar los aspectos formales de la lengua escrita.
- Reconocer los diferentes órdenes discursivos.
- Reconocer y aplicar la estructura de los textos predominantemente expositivos.
- Reconocer, analizar y producir párrafos con idea principal e ideas secundarias.
- Valorar el trabajo cooperativo como herramienta de aprendizaje.
- Desarrollar una conducta reflexiva, analítica, creativa y autorregulada durante el proceso de composición de textos expositivos escritos.
- Fomentar la solución de problemas y la toma de decisiones ante la tarea de producción de textos expositivos escritos.
- Reconocer y aplicar los procesos y subprocesos cognitivos de nivel superior involucrados en el desarrollo de la escritura.

*Contenidos.* Aspectos formales de la lengua escrita, órdenes discursivos, estructura de los textos expositivos, párrafos, procesos cognitivos involucrados en la producción de textos escritos y estrategias de aprendizaje (metacognición).

Antes de realizar cada actividad, se ejecutaron dos procesos fundamentales para el logro de los objetivos:

- Activación de los conocimientos previos: esto se hizo antes de cada actividad a través de la técnica de la pregunta, enmarcada dentro de las técnicas de evaluación informal. Estas preguntas brindaban información pertinente para estimar el nivel de comprensión y conocimiento de los alumnos sobre el contenido y la tarea a ejecutar y como repaso de lo ya trabajado. A partir de la información obtenida, la docente realizaba los ajustes necesarios para el logro de los objetivos por parte de los estudiantes.
- Información a los alumnos de los objetivos a lograr con la actividad: se les informaba a los alumnos los objetivos perseguidos en la actividad a realizar, las competencias que se pretendían desarrollar y lograr, junto a los criterios de evaluación.

**Actividades.** Como se menciona anteriormente, el PI estuvo compuesto de cinco actividades centrales en las cuales se pretendió desarrollar en los alumnos habilidades que repercutieran en la mejora de sus producciones escritas de textos expositivos. A continuación, se explican dichas actividades que se desarrollaron en varias sesiones de 45 minutos repartidas durante 10 días em horario escolar.

#### *Actividad 1- Análisis de textos con diversos órdenes discursivos*

Esta actividad consistió en presentar a los alumnos diferentes textos con diversos órdenes discursivos, con el fin de analizar y reconocer los predominantemente: narrativos, expositivos, descriptivos, instruccionales y argumentativos. Además, se profundizó en el reconocimiento de la estructura típica de estos textos, en reconocer párrafos, ideas principales, secundarias, la presencia de coherencia y cohesión en los textos y en los párrafos, como tal, y los aspectos formales de la lengua escrita.

Esta actividad se desarrolló en tres fases:

Fase de motivación:

- La docente asesora comunicó a los alumnos que se les iba a presentar dos grupos de láminas con información y diferentes textos con los diversos órdenes discursivos (introducir el tema para llamar la atención de los alumnos).
- La docente les indicó lo que esperaba de ellos al finalizar la actividad. Que reconocieran los diversos órdenes discursivos, la estructura de los textos, su significado global, párrafos, ideas principales y secundarias, además de los aspectos básicos de la escritura, etc., (comunicación del objetivo de la tarea).

Fase de desarrollo:

- La docente asesora recurrió a un material impreso, previamente preparado en láminas de PowerPoint (anexo E y anexo F) que se expuso a través de un video proyector. Este material contenía diversos textos sencillos con diferentes órdenes discursivos para ser analizados y reconocidos cada uno de ellos.
- A través del material expuesto, los alumnos y la asesora docente observaron y leyeron en silencio y también en voz alta los textos; se identificaron temas (significado global), párrafos, ideas principales y secundarias y relaciones entre estos.
- Los alumnos indicaron, leyendo los textos, la introducción, el desarrollo y la conclusión o cierre de algunos de estos.
- Se hizo un análisis y reflexión sobre el uso de sinónimos, sustantivos, adjetivos, verbos, pronombres, signos de puntuación, mayúsculas, sangría y de conectores en dichos textos.

Fase de cierre:

- Se conversó y discutió con los alumnos la experiencia de aprendizaje y sobre la pertinencia del material instruccional utilizado.
- Se les motivó a los alumnos a que criticaran y aportaran ideas sobre su posible mejora e indicaran si recordaban el objetivo de la actividad y si consideraban que se había logrado este aprendizaje con la experiencia tenida (metacognición).

Materiales de apoyo:

Para el logro de esta actividad se requirió de un retroproyector, una computadora portátil con los textos (presentación en láminas) y como apoyo para consultar dudas semánticas, un diccionario.

Instrumento de evaluación:

Técnica de la pregunta y la observación directa. La docente preguntó a los alumnos cosas como:

- Definir los órdenes discursivos: narración, descripción, argumentación y exposición. Qué clase de palabras prevalecen en cada texto: sustantivos, adjetivos, verbos, etc.
- Señalar las semejanzas y diferencias entre los órdenes discursivos en cuanto a su uso y estructura.
- Cuál es la estructura predominante en los textos expositivos.
- Identificar párrafos. Cómo reconocen que es un párrafo. Cuál consideran que es la idea principal e ideas secundarias de algunos párrafos.
- Signos de puntuación más frecuentes utilizados y cuál es su función.
- Qué entienden por un texto coherente y que tenga cohesión entre sus partes.
- Para qué creen que podrían ser útiles los textos expositivos, etc.

*Actividad 2 -Composición de un texto expositivo grupal:*

Esta actividad pretendió desarrollar en los alumnos habilidades y destrezas para la adecuada composición de textos expositivos escritos. Por otro lado, ir desarrollando la toma de conciencia de los procesos y subprocesos cognitivos de nivel inferior y superior involucrados en la tarea de escribir. Es decir, desarrollar la metacognición y la autorregulación en dichos procesos. Y, por último, despertar la conciencia de la fortaleza de trabajar en equipo.

Se elaboró un texto expositivo en la pizarra por la docente asesora (modelaje) con la participación del grupo de alumnos.

Esta actividad se desarrolló en tres fases:

Fase de motivación:

- La docente asesora les explicó a los alumnos que iba a escribir un texto expositivo sobre un tema relacionado con el proyecto de lapso, pero con la ayuda de ellos (llama la atención de los alumnos).
- La docente asesora les explica qué pretende lograr con esta experiencia compartida, que sea una producción escrita de calidad de un texto expositivo a través del trabajo cooperativo (comunicación del objetivo).

Fase de desarrollo:

- Se repartió un material sobre el tema “El Reciclaje”, relacionado con el proyecto de lapso, para invitar a los alumnos a participar en la construcción del texto (acceso a la información-planificación).
- Se realizó un esquema con la información a partir de la lectura, reflexión, comentarios, dudas, correcciones, etc. con el apoyo y participación de los alumnos (reflexión-análisis-planificación).

- A partir del esquema, se generaron una lluvia de ideas entre todos, docente-asesora y alumnos, que se fue copiando de un lado de la pizarra (planificación).
- A partir de este punto y ajustado al esquema, la docente organizó las ideas y escribió un texto borrador en la pizarra consultando el material de apoyo, el esquema y a los alumnos (escritura).
- En este texto borrador se analizaron los párrafos escritos con el fin de identificar las ideas principales y secundarias (construcción de párrafos).
- Finalmente, el texto producto de esta actividad se analizó por la docente-asesora y el grupo de alumnos, con el fin de revisarlo y hacerle los ajustes que se consideraron necesarios para que tuviera la adecuada coherencia y cohesión, además de respetar la estructura: introducción-desarrollo-cierre y el respeto a los aspectos formales (análisis-reflexión-reescritura).

Fase de cierre:

- La docente asesora y los alumnos conversaron sobre los procesos de nivel inferior y nivel superior aplicados para producir el texto (metacognición y autorregulación).
- Se nombraron, analizaron y discutieron la pertinencia de dichos procesos (recursivos): acceso al conocimiento, planificación, escritura, revisión y reescritura (metacognición y autorregulación).
- Se observaron, nombraron y analizaron los aspectos formales de la lengua escrita aplicados en el texto (habilidades de nivel inferior).
- Se analizaron y explicaron si el texto producto poseía o no coherencia y cohesión.

Materiales de apoyo:

Para el logro de esta actividad se necesitaron la pizarra, marcadores de diferentes colores, libros, textos de consulta y material impreso.

Instrumentos de evaluación:

Se evaluó a través de la observación directa y la técnica de la pregunta informal. La docente analizó el texto a través de preguntas a los alumnos cuestionando el proceder:

- ¿En esta actividad de escritura se cumplieron las acciones de: planificación, textualización y revisión? Describir cada una en la medida de lo posible.
- ¿Qué aspectos formales de la lengua escrita están presentes en el texto?
- ¿Qué fortalezas y debilidades observaron al trabajar en equipo la docente y los alumnos en función del logro de la meta como era escribir un texto expositivo?

*Actividad 3 -Composición de un texto expositivo en grupos de 4:*

Esta actividad consistió en que cada grupo de alumnos seleccionaría un tema a desarrollar relacionado con el proyecto del lapso, y a partir de la investigación y activación de los conocimientos previos, desarrollarían un texto expositivo con coherencia y cohesión. La cohesión se debía observar entre las oraciones y entre los párrafos escritos.

El acceso al conocimiento o a la información se realizaría con antelación en casa para que los alumnos trajeran el material informativo necesario para la construcción del texto expositivo. Debido a que la mayoría no investigó en casa la asesora, previendo esta posibilidad, les facilitó un material informativo sobre “El Reciclaje”, tema ya trabajado en la actividad anterior.

Se pretendió fortalecer la producción del texto con la participación de todos los miembros del equipo. Que se realizaran discusiones, análisis y reflexiones para la resolución efectiva y compartida de los problemas sobre la tarea a ejecutar.

Esta actividad se desarrolló en tres fases:

Fase de motivación:

- La docente les explicó a los alumnos que iban a escribir un texto expositivo en forma colaborativa; que iban a construir conocimientos apoyándose unos a otros dentro y fuera de sus equipos (llamar la atención de los alumnos).
- Se les explicó a los alumnos, que se buscaba que fortalecieran sus habilidades en el proceso de escritura a través del trabajo cooperativo (comunicación del objetivo).

Fase de desarrollo:

- Primero, se formaron los equipos de 4 niños cada uno con la ayuda de la docente regular para que estos fueran lo más homogéneos en cuanto a las fortalezas y debilidades de los miembros.
- Se organizó físicamente el aula para la reunión de los respectivos equipos y se procedió a organizar el material informativo traído por pocos alumnos y por la asesora docente.
- Se procedió a entregar el material sobre el tema a cada equipo y se dieron orientaciones al respecto.
- La docente asesora recordó y fomentó la necesidad y pertinencia de aplicar los procesos cognitivos de la escritura para lograr un texto de mejor calidad (se escribieron en la pizarra y se leyeron en voz alta). Y les pidió a los grupos que conservaran todo el material escrito que evidenciara los procesos ejecutados por los miembros del equipo para el logro de la meta. Estos se requerirían para la actividad siguiente.
- Los alumnos desarrollaron los procesos de producción escrita de un texto expositivo en equipo, consultando su material, a los otros equipos y a la docente asesora que acompañó el proceso.

- El texto producto de cada equipo se leyó y compartió con los demás grupos, para luego intercambiar impresiones en cuanto a la calidad y características de estos.

Fase de cierre:

- A través de la técnica de la pregunta, la docente hizo el cierre de la actividad buscando despertar en los alumnos la conciencia de la importancia del trabajo en equipo (aprendizaje cooperativo).
- Se fortalecieron, a partir de los textos productos y sus análisis: la estructura de los textos expositivos (introducción, desarrollo y conclusión); la construcción de párrafos con una idea principal e ideas secundarias; el respeto a las normas de la lengua escrita y la toma de conciencia de los procesos cognitivos aplicados (metacognición).

Materiales de apoyo:

Para realizar esta actividad se necesitan: hojas, lápices, saca puntas, bolígrafos, goma de borrar y material de consulta (libros, fotocopias o material impreso con información, etc.).

Instrumentos de evaluación:

En esta actividad se evaluaron los procesos y actuaciones de los grupos por observación directa de la docente asesora a través de un registro de desempeño (anexo D).

*Actividad 4 – Circulación, análisis y evaluación de textos:*

Esta actividad consistió en compartir los textos producto, hojas con los esquemas, borradores o lluvias de ideas de la actividad anterior (actividad 3) entre los diferentes equipos. Cada equipo debía revisar, leer, reflexionar y analizar el trabajo de los compañeros de otros equipos.

Se pretendió que este análisis conllevara a la toma de conciencia de los procesos cognitivos requeridos para la producción de textos expositivos escritos. Además, de reforzar la

estructura típica de estos textos, la construcción de párrafos y los aspectos formales de la lengua escrita.

Esta coevaluación se basó en los mismos indicadores de la evaluación del texto inicial y texto final, para lo cual se le entregó a cada equipo un formato con dichos indicadores (anexo A).

Esta actividad se desarrolló en tres fases:

Fase de motivación:

- La docente asesora explicó a los alumnos la importancia de aprender a través de los trabajos de los compañeros, de sus aciertos y sobre todo de sus errores (llama la atención de los alumnos).
- La docente asesora explicó la actividad que consistía en revisar los trabajos y los diferentes escritos previos, para analizar y reflexionar sobre las conductas y resultados según unos indicadores ya establecidos, lo que serviría para aprender de otros (comunicado del objetivo).

Fase de desarrollo:

- Se organizaron los equipos nuevamente y la distribución física del salón.
- Cada equipo presentó su texto expositivo producto y el material desarrollado (borradores) y procedió a entregarlo a otro equipo.
- Una vez distribuidos todos los textos (circulación) se entregó el instrumento de evaluación diseñado previamente por la docente.
- Se analizó en forma grupal el instrumento y se aclararon dudas al respecto.
- Cada equipo procedió a revisar el material recibido de manera exhaustiva.
- La docente asesora acompañó el proceso y alentó a los equipos a observar con detalle y a analizar con profundidad el material a evaluar.

- Los equipos procedieron a llenar el instrumento de evaluación.
- Cada equipo expuso a los otros sus observaciones sobre el trabajo analizado y evaluado. Se esperaba que se logaran críticas constructivas que enriquecieran el proceso.
- Se elaboró en la pizarra una lista con las observaciones más pertinentes para que al final de la actividad estas se leyeran por todos los alumnos y la docente asesora. Esto con el fin de determinar los procesos necesarios para lograr un texto expositivo de calidad. Cada estudiante procedió a anotar dichas observaciones en su cuaderno de lengua para ser utilizado en la próxima actividad.

Fase de cierre:

- Se presentó un esquema en la pizarra sobre los procesos de escritura de un texto expositivo a partir de las observaciones anotadas en la pizarra y complementado por los conocimientos y experiencias obtenidas en las actividades 1,2 y 3.
- Este esquema también incluyó los aspectos relacionados a la estructura de textos expositivos y a los aspectos formales de la lengua escrita.
- Los alumnos procedieron a copiar el esquema con el fin de ser utilizado como referencia en la siguiente actividad.

Materiales de apoyo:

Se necesitó para la ejecución de esta actividad: instrumento de evaluación, lápices, saca punta, bolígrafos, pizarra, hojas, cuaderno, etc.

Instrumentos de evaluación:

Observación directa y lista de cotejo.

*Actividad 5 - Escritura individual.*

Esta última actividad consistió en que los alumnos procedieron a escribir un texto expositivo escrito de forma individual sobre un tema escogido por cada uno. Para esto se hizo una búsqueda previa de información (acceso a la información) en la biblioteca donde se realizó la actividad de escritura.

*Esta actividad se desarrolló en tres fases:*

Fase de motivación:

- La maestra les explicó a los estudiantes sobre el reto de que cada uno escribiera su propio texto expositivo sobre el tema seleccionado e investigado (llama la atención de los alumnos).
- Esta les informó, que se esperaba que la experiencia e información adquirida en las actividades anteriores sirvieran para la reflexión y toma de decisiones para lograr un texto expositivo escrito con la adecuada coherencia y cohesión (comunicación del objetivo).

Fase de desarrollo:

- Los alumnos buscaron, leyeron y organizaron en su pupitre el material informativo: libros, enciclopedias, apuntes, etc., (acceso a la información). Además, buscaron y organizaron los materiales de trabajo requeridos para la tarea (hoja, lápices, marcadores, sacapuntas, etc.).
- La maestra activó los conocimientos previos necesarios para realizar la tarea de producir un texto expositivo de calidad a través de la técnica de la pregunta.
- Se repasó sobre: la estructura del texto expositivo, los procesos de pensamiento involucrados al escribir (análisis, reflexión, resolución de problemas) y los procesos y subprocesos cognitivos de composición (planificación, escritura, revisión y reescritura) y sobre metacognición y autorregulación.

- Los alumnos procedieron a escribir y la docente observó y apoyó el proceso del alumno que así lo requirió.

Fase de cierre:

- Cada alumno comparó sus textos escritos, uno al inicio como prueba diagnóstica y el otro texto resultante de esta actividad.
- El alumno analizó y reflexionó a través de un instrumento (anexo A) las características de cada texto con el fin de observar si hubo algún cambio o avance en el proceso y en la calidad de su último texto expositivo escrito con relación al primero.
- Se les solicitó a los alumnos que mencionaran una o varias conclusiones sobre la comparación de los textos antes señalados (texto inicial y texto final). Es decir, se hizo una discusión, reflexión y análisis de toda la experiencia vivida en este PI y del aprendizaje obtenido (metacognición). Este se evidenció o no en el texto expositivo producto de esta última actividad.

Materiales de apoyo

Para realizar esta actividad el alumno necesitó: hojas, lápices, bolígrafos, goma de borrar, sacapuntas, anotaciones (esquema y otras), material informativo, diccionario y formato con el instrumento de evaluación.

Instrumentos de evaluación:

Observación directa y lista de cotejo.

*Informe de las Acciones Tomadas.* En este trabajo el plan de intervención se aplicó a los estudiantes de sexto grado de una de las secciones de la escuela municipal intervenida por razones de tiempo y logística. Se seleccionó la sección “B” debido a la mejor disposición de la docente a colaborar, es decir, este fue el único criterio de selección. La finalidad de esta

intervención fue la de ayudar a los estudiantes a producir textos expositivos de mejor calidad, con coherencia y cohesión, mediante la promoción del uso de estrategias metacognitivas.

El programa de intervención se ejecutó en su ambiente natural, es decir, en el salón de clases y en la biblioteca de la escuela. Estas aulas estaban debidamente acondicionadas con buena iluminación y ventilación. Los alumnos contaron con mesitas y sillas cómodas en buen estado. Tanto el aula como la biblioteca tenían una pizarra amplia para trabajar los contenidos.

La mayoría de los alumnos contó con los materiales de apoyo requeridos para la ejecución de las actividades propuestas en el plan de intervención con algunas excepciones que fueron solventadas por la docente asesora y autora de este trabajo.

Para llevar a cabo las actividades se estableció un cronograma de trabajo con fecha y hora de ejecución el cual tuvo que ser modificado por diversas circunstancias. Es decir, dicho cronograma fue flexibilizado para adecuarse a situaciones que no estaban previstas.

Cada actividad requirió diferente cantidad de horas académicas de 45 minutos. Esto dependió de la complejidad de la actividad a realizar y de las condiciones del momento. En resumen y como se menciona antes, el PI se llevó a cabo durante 21 horas académicas que se ejecutaron durante 10 días en diversos horarios acorde con las posibilidades de los estudiantes, la docente regular y la asesora.

## **Capítulo 5. Resultados**

En este capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir de una prueba diagnóstica (texto inicial); de otra prueba realizada al final de la ejecución del plan de intervención (texto final) y de las conductas observadas durante el proceso de escritura. Seguidamente, se presenta la discusión de estos resultados a partir de la literatura consultada relacionada con el objetivo de este trabajo. Finalmente, se dan algunas recomendaciones para futuras investigaciones y para los docentes en ejercicio, con miras a mejorar el proceso de enseñanza de la escritura en general y de los textos expositivos en particular.

### **Resultados**

El problema planteado en este trabajo fue que los estudiantes de sexto grado de una escuela Municipal del Área Metropolitana de Caracas presentaron dificultades diversas en la escritura de textos expositivos, principalmente en cuanto a la construcción de párrafos con la adecuada coherencia y cohesión. A partir de la observación del problema, la autora buscó en la literatura existente trabajos que tuvieran relación con el tema tratado y así poder buscar soluciones basadas en teorías, modelos y experiencias previas.

Con miras a resolver dicho problema, se diseñó y ejecutó un plan de intervención apoyado en la información encontrada y adecuado a la realidad existente. El objetivo general de esta intervención fue mejorar la producción escrita de textos predominantemente expositivos en los alumnos de sexto grado, promoviendo actividades pedagógicas orientadas al desarrollo de la metacognición.

La población de alumnos objeto de este estudio fueron los alumnos de sexto grado de la escuela. Se trabajó con la sección B solamente debido a factores de tiempo y logística. Esta

muestra estudiantil estuvo compuesta al inicio por 13 niñas y 10 niños, siendo un total de 23 alumnos entre 11 y 13 años.

Para el análisis de los resultados solo se tomaron en cuenta 16 niños ya que cumplieron con lo siguiente: asistieron a la mayoría de las sesiones de la intervención y participaron en la prueba diagnóstica y final. El resto de los niños no cumplieron con estos requisitos por lo que no se tomaron en cuenta para los resultados.

La prueba diagnóstica practicada a los estudiantes fue la producción de un texto expositivo sobre un tema libre; escogido e investigado por ellos en la biblioteca de la escuela. En esta prueba se evaluaron varias características entre las cuales están los aspectos formales de la lengua escrita, el dominio de los alumnos en los órdenes discursivos y su estructura, la producción de párrafos, ideas principales y secundarias y el respeto de la coherencia y cohesión entre estos y sus oraciones.

Por último, se evaluó la aplicación, por parte de los estudiantes, de lo que se consideran habilidades de nivel superior para la producción de textos escritos. Esto se realizó a través de la observación directa en el momento de la escritura del texto; durante la entrevista al terminar la tarea de escritura y a través de las evidencias detectadas en el resultado del texto mismo (borradores, esquemas, lluvias de ideas, etc).

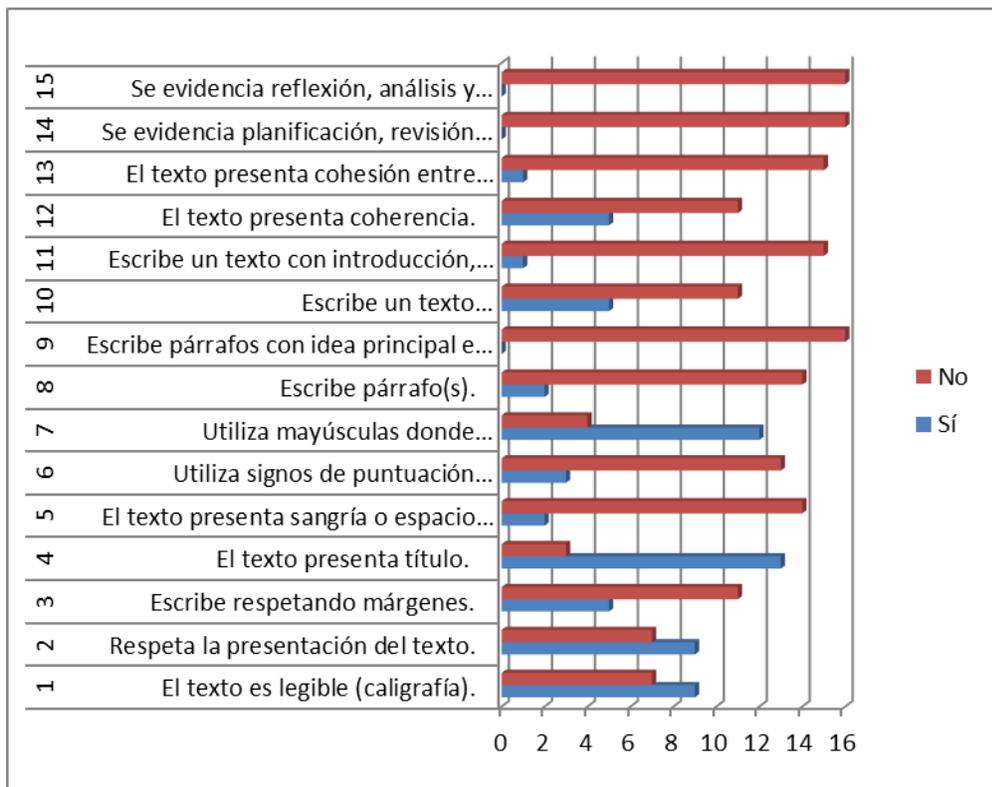
Los indicadores evaluados (Anexo A) dieron evidencia de los problemas detectados y son expuestos en la tabla siguiente.

Tabla 2.  
Resultados de la prueba diagnóstica.

#	Indicadores	Sí	No
I	<i>Aspectos formales de la lengua escrita</i>		
1	El texto es legible (caligrafía).	9	7
2	Respeto la presentación del texto.	9	7
3	Escribe respetando márgenes.	5	11
4	El texto presenta título.	13	3
5	El texto presenta sangría o espacio entre párrafos.	2	14
6	Utiliza signos de puntuación correctamente.	3	13
7	Utiliza mayúsculas donde corresponde.	12	4
II	<i>Estructura Textual</i>		
8	Escribe párrafo(s).	2	14
9	Escribe párrafos con idea principal e ideas secundaria (s).	0	16
10	Escribe un texto predominantemente expositivo.	5	11
11	Escribe un texto con introducción, desarrollo y cierre.	1	15
12	El texto presenta coherencia.	5	11
13	El texto presenta cohesión entre oraciones y párrafos.	1	15
III	<i>Estrategias: metacognición y autorregulación.</i>		
14	Se evidencia planificación, revisión y reescritura en el proceso y texto producto.	0	16
15	Se evidencia reflexión, análisis y solución de problemas en el proceso de escritura.	0	16
Total de indicadores evaluados: 15		Total de textos evaluados: 16	

Esta evaluación diagnóstica (texto inicial) evidenció los problemas presentados por los estudiantes al producir un texto expositivo escrito, lo que se ilustra más claramente en el siguiente gráfico.

Gráfico1. Resultados de la prueba diagnóstica.



Los resultados indicaron que la mayoría colocó título al texto y usaron correctamente las mayúsculas. Más de la mitad de los estudiantes escribió un texto legible en cuanto a la caligrafía y presentación. Los aspectos con mayor deficiencia fueron el respeto a los márgenes, el espacio entre los párrafos o sangría (esto difícil de determinar ya que la mayoría no pudo construir párrafos como tal) y el uso de signos de puntuación fue muy poco y no se usaron correctamente en casi todos los textos de los estudiantes evaluados.

Otro de los resultados de esta primera prueba diagnóstica fue que la mayoría de los estudiantes no escribieron textos expositivos (a pesar de habersele solicitado) sino textos tipo narrativos y solo uno respetó la estructura de: introducción-desarrollo-cierre.

Todos los alumnos presentaron dificultad en la construcción de párrafos. Dos lograron escribir un párrafo, pero sin idea principal clara y mucho menos secundaria. En cuanto a la

coherencia y cohesión de estos textos escritos, se pudo observar en menos de un tercio de los textos cierta coherencia y la cohesión como tal solo en uno.

En cuanto a la aplicación de los procesos o habilidades superiores (planificación, revisión, reescritura, reflexión, análisis, resolución de problemas, etc.) la observación directa, la entrevista y los resultados de la prueba diagnóstica indicaron que estos procesos (componentes de la composición escrita) no parecían estar presentes en la ejecución de la tarea.

En resumen, la evaluación del texto inicial demostró fallas importantes en la estructura textual, así como la ausencia de la aplicación de los procesos mentales superiores que ayudarían al estudiante a la superación de las deficiencias encontradas.

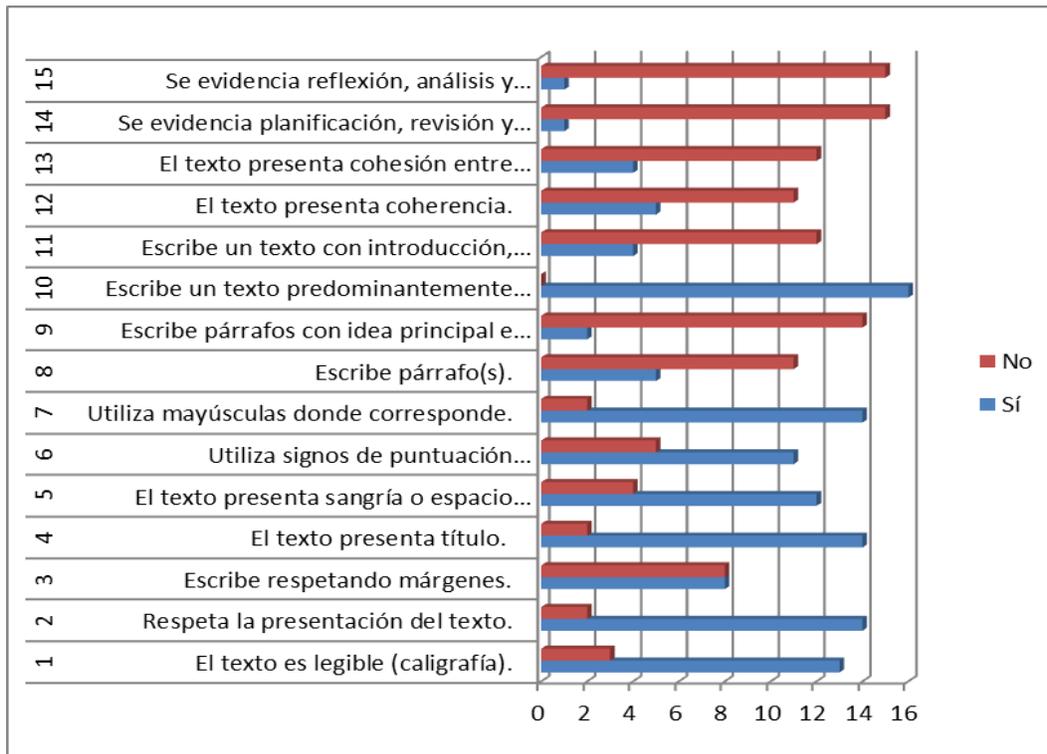
La evaluación del texto final, aplicada a los estudiantes, se realizó a través de los mismos indicadores (anexo A) de la prueba diagnóstica para así poder comparar resultados. Estos se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 3.  
Resultados de la prueba final.

#	Indicadores	Sí	No
I	<i>Aspectos formales de la lengua escrita</i>		
1	El texto es legible (caligrafía).	13	3
2	Respeto la presentación del texto.	14	2
3	Escribe respetando márgenes.	8	8
4	El texto presenta título.	14	2
5	El texto presenta sangría o espacio entre párrafos.	12	4
6	Utiliza signos de puntuación correctamente.	11	5
7	Utiliza mayúsculas donde corresponde.	14	2
II	<i>Estructura Textual</i>		
8	Escribe párrafo(s).	5	11
9	Escribe párrafos con idea principal e ideas secundaria (s).	2	14
10	Escribe un texto predominantemente expositivo.	16	0
11	Escribe un texto con introducción, desarrollo y cierre.	4	12
12	El texto presenta coherencia.	5	11
13	El texto presenta cohesión entre oraciones y párrafos.	4	12
III	<i>Estrategias: metacognición y autorregulación.</i>		
14	Se evidencia planificación, revisión y reescritura en el proceso y texto producto.	1	15
15	Se evidencia reflexión, análisis y solución de problemas en el proceso de escritura.	1	15
Total de indicadores evaluados: 15		Total de textos evaluados: 16	

En la tabla se puede observar que se logró cierto progreso en algunos puntos como los relacionados con los aspectos formales de la lengua escrita y en la estructura textual. Esto se ilustra con mayor claridad en el siguiente gráfico.

Gráfico 2. Resultados de la prueba final



El mayor número de los estudiantes evaluados, después de aplicado el plan de intervención, logro una mejoría significativa en cuanto a los aspectos formales de la lengua escrita o habilidades básicas o inferiores según la psicología cognitiva. Esta mejoría se percibe en el texto final en comparación con el texto inicial. La mayoría de los estudiantes respetaron en este texto final la presentación de sus textos, la legibilidad; hicieron uso de la sangría al comenzar a escribir y respetaron márgenes. Casi todos los estudiantes, a excepción de dos, le colocaron título a su texto como ocurrió en el texto inicial.

En cuanto a la ortografía, la cual no fue trabajada en el plan de intervención como tal, no se observaron cambios significativos.

Los signos de puntuación sí fueron trabajados explícitamente a través de los diversos textos presentados y analizados durante la intervención y sí se observó en el texto final un mayor

y mejor uso de estos. Los signos de puntuación usados con mayor frecuencia fueron la coma, el punto seguido y el punto y aparte; los dos puntos solo por un alumno.

Es decir, que en cuanto al manejo de los aspectos formales de la lengua escrita se observó una mejoría en el 90 % de los alumnos como se esperaba después de la intervención.

El total del grupo de estudiantes tomados en cuenta para los resultados de este trabajo logró reconocer cuando un texto es expositivo y, sobre todo, pudieron diferenciarlo de uno narrativo. En el texto inicial, la mayoría escribió o copio cuentos (narraciones) a pesar de la solicitud de que escribieran uno predominantemente expositivo. Esto a diferencia del texto final, en el cual todos los estudiantes produjeron textos predominantemente expositivos. Sin embargo, solo 4 alumnos lograron respetar la estructura básica de este tipo de textos: introducción, desarrollo y cierre.

Del grupo a que se hace referencia en este apartado, pocos, 5 alumnos, lograron la construcción de un párrafo y de estos 5 solo un alumno escribió tres párrafos. La mayoría escribió oraciones aisladas y algunos se limitaron a copiar textualmente la información de la fuente y, por lo tanto, no se consideraron como párrafos producidos por ellos.

De los 5 textos con intencionalidad de párrafos, solo 2 alumnos lograron que se pudieran distinguir la idea principal de las secundarias. En fin, la mayoría de los estudiantes entrenados y evaluados no lograron producir párrafos y mucho menos que estos presentaran coherencia y cohesión entre ellos. Tomando en cuenta estos resultados, se puede indicar que este objetivo de construcción de párrafos con idea principal y secundaria clara y con coherencia y cohesión se logró en un grado mucho menor de lo esperado.

En cuanto a los procesos o habilidades relacionados con la metacognición, solo uno de los 16 estudiantes mostró indicios de estarse iniciando en estas habilidades consideradas de nivel

superior por muchos autores. Por lo tanto, solo este estudiante pudo nombrar y describir los procesos mentales superiores necesarios para producir textos donde se evidenciara cierta presencia de metacognición. Esto se pudo determinar a partir de la observación directa hecha por la autora donde la mayoría de los estudiantes no contemplaron aspectos como: audiencia, establecimiento de objetivos, uso de la MLP y MO, además de los procesos (planificación, traducción y revisión) y subprocesos subyacentes. También se determinó a través de la entrevista focalizada (Anexo C) realizada al grupo de estudiantes al finalizar su texto final y en los textos escritos como tal.

En la observación directa se vio que los estudiantes comenzaron a escribir sin reflexión ni planificación alguna, no hicieron borradores, esquemas ni escribieron lluvias de ideas. Solo un estudiante hizo una especie de esquema, escribió y reviso su texto y reescribió este.

En la entrevista al terminar de escribir, tanto en el texto inicial como en el final, la mayoría manifestó que no les agradaba escribir, que les parecía una tarea aburrida y no entendían el objetivo de esta. La mayoría reconoció que ante la tarea de escritura se limitan a buscar la información (generalmente en una sola fuente) y la copian hasta que les parezca que es suficiente.

En dicha entrevista, después del PI, la mayoría de los alumnos sí pudieron reconocer y definir lo que era un texto expositivo, es decir, comprendían su utilidad y diferencia con los otros órdenes discursivos.

Así como la mayoría de los alumnos no logró aproximarse a una actitud metacognitiva durante el proceso de escritura del texto expositivo final, sus textos tampoco reflejaron una mejoría significativa en cuanto a la coherencia y cohesión en comparación al texto inicial.

Y, por último, todos los estudiantes trabajaron en equipo en la producción de un texto expositivo en una de las actividades programadas en el plan de intervención, pero se observó (observación directa y registro de desempeño) que estos estudiantes no estaban habituados a trabajar y aplicar el “aprendizaje cooperativo” para fortalecer sus producciones escritas grupales e individuales.

La mayoría de los alumnos no se vieron motivados e individualmente responsables de trabajar en equipo. No supieron cómo fortalecerse entre ellos a través de la designación de roles. Se observaron algunos alumnos ansiosos e inhibidos a participar en la ejecución de la tarea. Hubo casos de estudiantes que se comportaron de forma dominante e imponiendo sus ideas y opiniones; prevaleciendo la competitividad más que la solidaridad y cooperatividad. En fin, solo 4 estudiantes demostraron condiciones para trabajar en equipo de forma eficiente demostrando respeto, aceptación y cierta empatía con los compañeros.

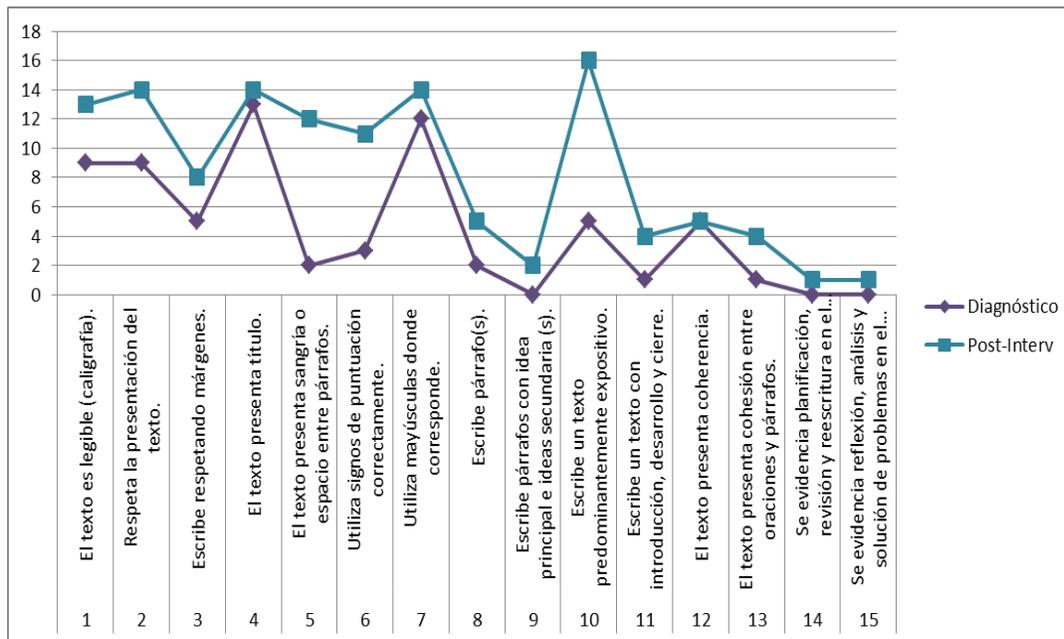
Finalmente, para hacer más evidente los resultados de la prueba diagnóstica y final, se presenta a continuación una tabla comparativa de estas.

Tabla 4.  
*Comparación de resultados de la prueba diagnóstica y la prueba final.*

#	Indicadores	Prueba Inicial		Prueba Final	
		Sí	No	Sí	No
I. Aspectos formales de la lengua escrita					
1	El texto es legible (caligrafía).	9	7	13	3
2	Respetar la presentación del texto.	9	7	14	2
3	Escribe respetando márgenes.	5	11	8	8
4	El texto presenta título.	13	3	14	2
5	El texto presenta sangría o espacio entre párrafos.	2	14	12	4
6	Utiliza signos de puntuación correctamente.	3	13	11	5
7	Utiliza mayúsculas donde corresponde.	12	4	14	2
II. Estructura Textual					
8	Escribe párrafo(s).	2	14	5	11
9	Escribe párrafos con idea principal e ideas secundaria (s).	0	16	2	14
10	Escribe un texto predominantemente expositivo.	5	11	16	0
11	Escribe un texto con introducción, desarrollo y cierre.	1	15	4	12
12	El texto presenta coherencia.	5	11	5	11
13	El texto presenta cohesión entre oraciones y párrafos.	1	15	4	12
III. Estrategias: metacognición y autorregulación.					
14	Se evidencia planificación, revisión y reescritura en el proceso y texto producto.	0	16	1	15
15	Se evidencia reflexión, análisis y solución de problemas en el proceso de escritura.	0	16	1	15

Con base en la tabla anterior, en el siguiente gráfico se puede apreciar el logro obtenido por el grupo de estudiantes de sexto grado, a partir de la aplicación del plan de intervención.

Gráfico 3. Comparación del logro del grupo durante la prueba inicial (diagnóstica) y la prueba final (post-intervención)



## Discusión

Para el logro del objetivo planteado, que los alumnos logaran confrontar con éxito una tarea compleja como es escribir un texto expositivo, se ejecutó un plan de intervención. Este consistió en una serie de actividades y experiencias de aprendizaje basadas en teorías, modelos y estudios anteriores. Este plan estuvo fundamentado principalmente en el constructivismo y en los modelos cognitivos de Hayes y Flower -1980, el de “transformación del conocimiento” de Scardamalia y Bereiter -1992 y el sociocognitivo- afectivo de Hayes -1996.

El plan de intervención consistió en trabajar con los alumnos, a través de una serie de actividades diseñadas, los siguientes puntos específicos: los aspectos formales de la lengua escrita, los órdenes discursivos, la construcción de párrafos con ideas principales y secundarias, y la coherencia y cohesión. Las actividades se diseñaron con el fin de promover a través del

modelaje estrategias de metacognición en el proceso de escritura, además de aprovechar las fortalezas del aprendizaje cooperativo.

La metacognición implica conductas estratégicas que ayudan a mejorar la producción escrita. Esto implica la toma de conciencia por parte del alumno de los procesos y subprocesos involucrados al escribir. Dichos procesos, que se harían presente en un estudiante con conocimiento de sus fortalezas y debilidades (metacognición) y el autocontrol sobre estos (autorregulación), mejorarían significativamente la producción escrita y en este caso particular, la escritura de textos expositivos. No obstante, los resultados obtenidos no reflejaron este planteamiento de la psicología cognitiva.

Por otra parte, se reconoce que en el PI no se tomó en cuenta el tiempo suficiente para que cada alumno desarrollara las habilidades metacognitivas de planificación, monitoreo y evaluación de sus producciones escritas; que lo llevara a realizar los ajustes necesarios en las acciones ejecutadas en busca del logro de la meta, producir un texto expositivo de calidad.

Sin embargo, en este PI se trató de tomar en cuenta aspectos afectivos y emocionales como la motivación de los alumnos ante las actividades. Con relación a esto Bertrán (1993), refiriéndose a la teoría constructivista, señala la importancia de la motivación (intrínseca) de los estudiantes para el logro de los aprendizajes.

Motivar a los alumnos a que participaran activamente en las actividades fue una meta importante trazada por la autora de este trabajo, pero el ambiente y contexto no siempre ayudaron. Algunos alumnos del grupo intervenido presentaron problemas de disciplina y en algunas oportunidades hubo conflictos entre los compañeros; y debido a que la docente asesora no conocía esto de antemano, las dinámicas diseñadas se vieron en ciertos momentos afectadas negativamente.

Otro factor tomado como base del PI fue la “Zona de desarrollo próximo” (ZDP) de Vygotsky. Según Beltrán (1993), es importante tomar esto en cuenta antes de cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje para así evitar que el alumno se pierda ante la información nueva y no logre hacer conexión con sus experiencias y conocimientos previos. Esta información relevante se obtuvo principalmente a través de lo que se consideró la prueba diagnóstica, pero no fue suficiente indicio del nivel real de escritura de algunos estudiantes. Estos, por escribir muy poco en esta prueba, la docente asesora los consideró como desmotivados y de actitud rebelde. Y, por ende, no se tomó conciencia sobre las pocas habilidades de expresión escrita que poseían.

Por otro lado, se considera como una falta en este trabajo no haber tomado en cuenta el análisis de la meta instruccional como tal. Este análisis consiste, según Dick, Carey y Carey (2001) en la identificación de los pasos necesarios y las “habilidades subordinadas” requeridas para que los estudiantes logran la meta u objetivo planteado en este trabajo. Son como un requisito previo para la realización exitosa de cada paso con el fin de lograr la meta. Las habilidades subordinadas podrían relacionarse con las habilidades aquí consideradas de nivel inferior y que serían las que permitirían que los alumnos pudieran hacer una mejor conexión con las nuevas experiencias de aprendizaje (ZDP-Vygostky).

Dentro de estas habilidades, se debieron haber tomado en cuenta ciertas conductas de entrada necesarias para el logro del objetivo de este trabajo como serían que:

- Los alumnos reconocieran las diversas fuentes de consulta posible (libros, revistas, periódicos, internet).
- Los alumnos manejaran un nivel de lectura comprensiva acorde con la edad y nivel de desarrollo.

- Los alumnos tuvieran dominio del vocabulario necesario para la adecuada comprensión de los textos, etc.

A pesar de que las docentes regulares manifestaron desde un principio, que la mayoría de los estudiantes de sexto grado, de la escuela en cuestión, no habían logrado el nivel de escritura acorde con su etapa de desarrollo, la asesora docente de este trabajo consiguió que el nivel de escritura del grupo intervenido estaba muy por debajo de lo esperado.

Debido a lo manifestado, antes de cada actividad, se trató de explorar y activar los conocimientos del grupo sobre lo que se iba a trabajar con el fin de que la sesión tuviera mayor fluidez. No siempre se logró debido a la poca disposición del grupo de alumnos en algunas oportunidades. Esto se atribuye a que a veces se trabajó después de la clase de educación física, lo que hacía que los alumnos estuvieran cansados y dispersos, por lo tanto, algunos poco dispuestos a colaborar y participar.

En fin, es muy importante la predisposición y actitud del escritor frente al acto de escritura (Pertuz, Perea y Mercado, 2011). Por esto, como ya se expresó anteriormente, antes de cada sesión se dedicó tiempo y esfuerzo para activar los conocimientos previos e indicar a los alumnos el objetivo o meta a lograr, ambos para buscar la motivación y conexión de los participantes con el nuevo aprendizaje.

A pesar de todos los inconvenientes que se tuvieron en cuanto al horario de los alumnos que eran modificados constantemente; muchos días con actividades escolares suspendidas; las horas de trabajo a veces poco convenientes en cuanto a la disposición de los alumnos y a los problemas de disciplina antes mencionado, se hizo un gran esfuerzo para cumplir con el plan trazado con ciertas modificaciones.

El PI se basó en 5 actividades centrales que se ejecutaron algunas en un solo día y otras, dependiendo de la complejidad, en varios días. Se planificaron 21 sesiones de 45 minutos con un descanso intermedio para continuar con la actividad en siguientes sesiones del mismo tiempo. Este plan de intervención fue ejecutado en 10 días durante 4 semanas, ajustado a los días y horarios disponibles del grupo de estudiantes y la docente regular.

Cabe resaltar que el tiempo, factor clave para el desarrollo de habilidades de escritura, no fue suficiente para realizar la retroalimentación necesaria de la docente asesora con cada alumno en la composición de sus textos individuales, ni en el caso de los textos producto del trabajo en equipo. El proceso recursivo de escribir requiere de tiempo y dedicación con el fin de ir logrando la refinación del borrador y del producto final. Por otro lado, la práctica y adquisición del alumno de las competencias de producción escrita, así como de las estrategias de metacognición necesarias para mejorar los procesos y subprocesos involucrados al escribir, también requieren de mucho tiempo y entrenamiento.

El análisis de textos para diferenciar los diversos órdenes discursivos fue la primera actividad central que se realizó para que los alumnos se familiarizaran con diferentes textos; reconocieran a que orden discursivo pertenecían y su estructura; además, trabajar paralelamente los aspectos formales de la lengua escrita, el uso de los signos de puntuación, la construcción de párrafos y reconocer ideas principales y secundarias. Otro aspecto trabajado en los textos presentados fue la presencia de la coherencia y cohesión en ellos.

Las competencias desarrolladas en esta primera actividad presentaron una mejoría con relación al texto inicial de los participantes. Los alumnos lograron una mejoría significativa en reconocer y producir un texto predominantemente expositivo. Por otro lado, se observó cierta

mejoría en cuanto a los aspectos formales de la lengua escrita, específicamente en el uso de sangría, signos de puntuación, presentación y aplicación de márgenes.

Los resultados esperados fueron muy ambiciosos con relación a la construcción de párrafos con coherencia y cohesión. A la mayoría de los alumnos se le dificultó el logro de esta competencia. Debido a esto, para la autora de este trabajo, la construcción de párrafos con coherencia y cohesión representa una habilidad de orden superior que requiere de un entrenamiento y dedicación de muchas sesiones y, sobre todo, con actividades significativas para los estudiantes. Es necesario incorporar actividades de escritura donde se cuente con el tiempo suficiente para que se dé una retroalimentación entre el facilitador docente (andamiaje) y el alumno escritor.

La segunda actividad central fue la composición de un texto expositivo grupal. Esta actividad pretendió desarrollar en los alumnos la toma de conciencia de los procesos y subprocesos cognitivos de nivel inferior y superior involucrados en la tarea de escribir. Por otro lado, desarrollar dentro de su proceso de escritura habilidades de metacognición y autorregulación. Además, despertar la conciencia del significado del trabajo en equipo.

Para todo eso se elaboró un texto expositivo en la pizarra por la docente asesora (modelaje) con la ayuda de algunos alumnos. Cabe aclarar que no todos se mostraron interesados ni participaron activamente en la actividad.

Beltrán (1993), refiriéndose al constructivismo, expresa que el aprendizaje se da mejor en contextos reales siendo muy importante el modelaje y monitoreo constante por parte de los expertos, lo cual se pretendió realizar en esta y en todas las sesiones de la intervención.

Esta actividad se vio afectada por los factores emocionales y afectivos. Hay alumnos que se asume no participaron por ser tímidos y retraídos; estos prefirieron mantenerse callados antes

de cometer un error en público y ser objeto de burla por parte de los compañeros (actitud frecuente entre ellos). A pesar de que la asesora trató de crear un clima de confianza y seguridad, no se logró que todos los estudiantes aportaran al proceso de producción del texto expositivo escrito en la pizarra.

La tercera actividad central de este PI fue la composición de un texto expositivo en grupos de 4. Esta actividad consistió en que cada grupo de alumnos desarrollaría un texto expositivo ejecutando los procesos y subprocesos ya simulados en la actividad anterior y poniendo mucha atención en la construcción de párrafos y en la coherencia y cohesión en y entre ellos.

El acceso al conocimiento o a la información se realizaría con antelación en casa para que los alumnos trajeran el material informativo necesario para la construcción del texto expositivo. Debido a que la mayoría no investigó, la asesora, previendo esta posibilidad, les facilitó un material informativo sobre “El Reciclaje”, tema relacionado con el proyecto de aula del lapso en curso.

Con esta actividad se pretendió fortalecer el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo que según Fernández (2016) es importante fomentar. Esta elaboración compartida y la colaboración entre iguales en la construcción de un texto expositivo suponían una mejora en el proceso y en el producto, lo cual no resultó como se esperaba.

Este “aprendizaje cooperativo” es una herramienta didáctica que fortalece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y según Johnson, Johnson y Holubec (como se citó en Fernández, 2016) ayudaría a elevar el rendimiento de todos y establecer relaciones positivas entre estos; a lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo lo que no se evidenció con la práctica de esta actividad.

En fin, se esperaba que este tipo de actividad grupal sustituyera el aprendizaje competitivo e individualista por el trabajo en equipo, donde se valora la cooperación, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

Lamentablemente hubo factores emocionales, afectivos y culturales que nuevamente afectaron significativamente de forma negativa el logro de este objetivo planteado. Otros factores que también afectaron negativamente fueron los problemas de disciplina, el poco tiempo para desarrollar esta actividad y la irregularidad de la asistencia de los estudiantes, aunado a la suspensión inesperada de clases. Además, para lograr este “aprendizaje cooperativo” la docente asesora debió haber dedicado más tiempo al establecimiento de objetivos claros, normas y reglas que delimitaran y orientara mejor a los alumnos en la ejecución de esta actividad.

La circulación, análisis y evaluación de textos fue el objetivo central de la cuarta actividad planificada. Esta actividad consistía en compartir los textos producto, hojas de esquema, borradores o lluvias de ideas de la actividad anterior (actividad 3) entre los diferentes equipos. Cada equipo debía leer, reflexionar y analizar el trabajo de los otros equipos. Esto no se pudo realizar como se planificó ya que la mayoría de los equipos no realizaron los esquemas, borradores, etc. que evidenciaran los procesos y subprocesos de composición del texto. Solo se compartieron entre los equipos el texto producto o escrito final.

Se esperaba lograr cierto nivel de motivación de los alumnos a partir de una experiencia de aprendizaje significativa que según Ausubel (como se citó en Beltrán, 1993) siempre debería suceder. Esta experiencia sería a través de la coevaluación de los textos escritos por los grupos, esperando que los alumnos aprendieran a partir de las reflexiones y análisis de los textos. La falta de motivación y los problemas de disciplina de algunos alumnos, como se menciona anteriormente, afectaron el logro de los objetivos planteados.

Se pretendió con esta actividad, reforzar la toma de conciencia de los procesos cognitivos requeridos para la producción de un texto expositivo escrito; la estructura típica de estos y los aspectos formales de la lengua escrita. En los resultados se evidenció que la mayoría de los alumnos no logró aplicar los procesos cognitivos de nivel superior, pero si respetó y aplicó los relacionados con los “aspectos formales de la lengua escrita”.

La escritura individual de un texto expositivo fue la quinta y última actividad central del PI. Esta consistió en que los alumnos escribieran un texto expositivo escrito de forma individual sobre un tema escogido por cada uno. Para esto se hizo una búsqueda previa de información (acceso a la información) en la biblioteca donde se realizó la actividad de escritura.

Para Piaget, citado por Beltrán (1993) y Fernández (2016), el aprendizaje es un proceso de construcción propia, individual y se da al propio ritmo del estudiante. En este PI se trató de respetar esto, aunque en la práctica es muy difícil de lograr, sobre todo lo relacionado con el ritmo del estudiante. El tiempo y la dinámica de la escuela conspiran contra esto.

Y, por otro lado, se trató de implementar lo que para Bruner (como se citó en Fernández, 2016) es el andamiaje, una ayuda que el asesor proporciona al estudiante para lograr la meta de un texto expositivo escrito con coherencia y cohesión, llevándolo de su nivel inicial a su nivel potencial (ZDP) según la teoría de Vygotsky. Esto se logró, pero con muy pocos alumnos ya que el tiempo no permitió el deber ser, que todos los participantes tuvieran la necesaria retroalimentación en cuanto a su proceso de escritura y el producto de este.

Con relación a esto, Beltrán (1993) manifiesta que en el aprendizaje se dan refinamientos progresivos (nunca es finito). Por lo tanto, la interacción docente- alumno sería fundamental para que se den esos refinamientos en búsqueda del desarrollo de habilidades en la escritura y para

esto se necesita tiempo suficiente, el cual representa un factor importante para el desarrollo de la escritura en los estudiantes.

En esta actividad se hicieron hallazgos interesantes. No todos los alumnos se comportaron igual. Se observó alumnos más motivados y comprometidos con la tarea que otros. Hubo estudiantes que prácticamente no escribieron o lo hicieron al final para cumplir con lo requerido por la docente.

Y siguiendo con los aspectos emocionales y afectivos, estos están siempre presentes ante una tarea y hace que para todos no sea igual confrontarla con el mismo ánimo y motivación al logro. Quizá faltó idear estrategias para incentivar la participación como plantean Álvarez y Ramírez (2010) en su secuencia didáctica sobre los textos expositivos y su escritura.

En resumen, este plan de intervención buscaba desarrollar en los alumnos habilidades que ayudaran a mejorar la producción de sus textos expositivos escritos promoviendo en ellos actitudes metacognitivas, pero a pesar de los esfuerzos hechos y quizá debido al poco tiempo de la ejecución del plan, no se logró como se esperaba el objetivo planteado. Los estudiantes, aunque se percibió ciertas mejorías en algunos aspectos relacionados más con las habilidades inferiores, estuvieron lejos de pasar de los que “dicen el conocimiento” a los que “transforman el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (como se citó en Sánchez, 2010), es decir, dominar lo que se consideran habilidades de nivel superior que conllevaran a una mejoría significativa de sus textos expositivos escritos.

Otra razón fundamental que afectó el resultado final esperado después del PI fue que, definitivamente, los estudiantes aquí mencionados no tenían el nivel de escritura adecuado con su edad y nivel educativo. Estos alumnos, en su mayoría, partieron al inicio con una escritura

muy por debajo de la esperado por la docente asesora, y, por ende, llevarlos al nivel deseado en tan poco tiempo era una tarea prácticamente imposible de lograr.

### **Recomendaciones**

Los textos expositivos representan una importante herramienta de comunicación y una vía de enseñanza y aprendizaje. Estos textos, muy presentes a nivel académico, ayudan a la adquisición y consolidación de conocimientos; además de una vía de compartir estos con otros. Por lo tanto, se recomienda poner especial atención a su uso en el aula por parte de los docentes desde los primeros niveles de primaria.

Los textos expositivos son trabajados en el aula con frecuencia para el dominio de diversas competencias por parte de los estudiantes. Por esto se recomienda que paralelamente se trabaje con los alumnos los aspectos formales de la lengua escrita y, además, se analicen aspectos considerados más complejos como el reconocimiento de la idea global del texto, de las ideas principales y secundarias en los párrafos, del uso de conectores entre palabras, oraciones y párrafos, las clases de palabras y su función en la oración y en el contexto, en fin, todo lo que repercute en un texto bien escrito con coherencia y cohesión.

Por otro lado, se considera importante la necesidad de investigar más profundamente si realmente la metacognición es un elemento determinante para el desarrollo de competencias en la escritura, ya que los resultados aquí presentados parecen sugerir que no es así. En el contexto, de la educación pública venezolana, convergen muchas variables socio-afectivas y académicas que podrían estar influyendo en el desarrollo y/o evidencia de una metacognición tal como es expuesta por los expertos. A partir de ello, sería recomendable emprender nuevos estudios que puedan arrojar luces en cuanto a si de la metacognición se derivan los mismos avances generales en sujetos con estas características particulares.

Partiendo de la idea de que implementar estrategias de metacognición y autorregulación, por parte de los maestros y alumnos, favorecería el desarrollo de habilidades en la producción de los textos predominantemente expositivos; y que dichas estrategias facilitarían los procesos de escritura tanto de nivel básico (aspectos formales de la lengua escrita) como de nivel superior (procesos cognitivos complejos), se recomienda la formación de los docentes en el manejo de estas estrategias desde su formación universitaria, es decir, incluir dicha formación en todas las carreras de educación.

No se puede enseñar lo que no se conoce. Por lo tanto, se considera fundamental, como ya se mencionó, instruir a los futuros educadores a nivel de pregrado en el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Estos futuros docentes deben internalizar la importancia de aplicar estas estrategias desde su inicio en la práctica educativa, no solo en el desarrollo de la escritura sino en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

Para desarrollar habilidades de composición escrita en los alumnos apoyándose en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje se requiere de mucho tiempo. Por la experiencia tenida en este trabajo, se cree que no es factible hacerlo a través de una SD o un PI que se ejecute en unas pocas sesiones durante un tiempo corto. Se recomienda comenzar un entrenamiento paulatino a los estudiantes desde el primer grado de escolaridad como parte fundamental del programa educativo.

Las habilidades básicas de producción de textos deben desarrollarse paralelamente a las de nivel superior y no por separado. Ambas se irán desarrollando de forma natural a través de la lectura y experiencias sencillas de escritura en el aula. Se recomienda aprovechar los momentos del uso frecuente en el aula de los textos predominantemente expositivos para el aprendizaje de este orden discursivo de forma consciente por parte de los estudiantes.

Los aspectos socioculturales, emocionales y afectivos deben ser tomados en cuenta seriamente antes de ejecutar cualquier PI o SD, ya que afectan significativamente el curso normal de los objetivos planteados. Si no es el docente regular del grupo a intervenir, es todavía más importante que se documente un tiempo antes sobre estos aspectos o que planifique varias sesiones, sólo para observar el desempeño de los niños en el aula. Aquí juegan un papel primordial el diseño de actividades que sean realmente significativas para los alumnos e idear formas para despertar el interés de estos y, por ende, la motivación a participar y aprender.

Se recomienda que la prueba diagnóstica se aplique con suficiente tiempo antes de planificar el plan a desarrollar y repetirse si es necesario para contar con información más precisa. Esta prueba fundamental para conocer el nivel real de los alumnos, en cuanto a las competencias requeridas, ayuda a que el maestro asesor no se base en expectativas irreales y difíciles de lograr. El docente debe basar la planificación en la ZDP de los alumnos y a partir de allí ejecutar el plan de intervención o la SD.

En fin, el tiempo y el conocimiento profundo del grupo de alumnos desde los aspectos socioculturales, afectivos y emocionales junto al nivel académico de estos, son puntos importantes de analizar muy bien antes de emprender la tarea de planificar y ejecutar un plan de intervención que busque solucionar un problema o desarrollar en los alumnos nuevos aprendizajes.

### **Difusión**

Este trabajo de intervención se presentará primeramente a la coordinadora de primaria de la escuela donde se ejecutó el plan, con el fin de ser analizado y enriquecido por parte de ella y el cuerpo docente de sexto grado y de primaria en general.

Esta escuela y su nivel directivo se preocupan por mantener a los docentes actualizados desde el punto de vista profesional. Los maestros cuentan con una variedad de talleres formativos durante todo el año escolar. La autora asesora de este trabajo diseñará una exposición informativa sobre este, para compartirla con todo el personal docente de primaria la cual se realizará cuando la coordinación lo determine.

A partir de los resultados de este trabajo, se espera que se tomen decisiones que conlleven a mejorar los aspectos aquí tratados. Que se logre un taller dedicado especialmente a fomentar el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceder de los maestros. Además, de otros talleres que fortalezcan a los docentes en cuanto al desarrollo de los alumnos en las habilidades de escritura.

Y, por último, este Trabajo Especial de Grado estará disponible en la biblioteca de la Universidad Católica Andrés Bello y el mismo podrá ser utilizado como referencia para otros trabajos relacionados con el tema.

## Referencias

- Alfonzo, I. (1990). *Guía de Estudio sobre El Párrafo*. Caracas: Contexto Editores.
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005)
- Avilan, A. (2007). *Dos Problemas Actuales: Lectura y Escritura*. Barinas, Venezuela: Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora.
- Baca, I. (2006). La lingüística, la enseñanza de la lengua y la producción escrita. *Laurus*, 12 (021), 39-57. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Beltrán, J. (1993). Aprender. *En procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Beltrán, J. (1995). Estrategias de Aprendizaje. *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós.
- CENAMEC (1995). *Carpetas de Lengua para Docentes de Educación Básica*. Caracas, Venezuela: Graficas Colson C.A.
- De La Fuente, M. (2007). Escuela Universitaria de Educación de Palencia. *La Aglutinación de Párrafos*. España: Universidad de Valladolid.
- Dick, W., Carey, L., y Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction*. New York: Addison-Wesley, Longman.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. D.F., México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Fernández, M. (2016). *Secuencias Didácticas para escribir textos expositivos en educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 30 de marzo de 2018 de <https://eprints.ucm.es/40347/1/T38068.pdf>.
- Gallego, J., García, A. y Rodríguez, A. (2015). ¿Qué ocurre en la mente del estudiante universitario cuando escribe? Estudio de caso con alumnado de Magisterio. *Lengua y Habla*, 19, 1-20. Mérida: Universidad de los Andes. Recuperado el 27 de febrero de 2018 de [www.redalyc.org/pdf/5119/511951375001.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/5119/511951375001.pdf).

- Gutiérrez, F., García, J., Elosua, R., Luque, J. Y Garate, M. (2002). Memoria Operativa y Comprensión Lectora: Algunas cuestiones Básicas. *Acción Psicológica*, 1(1), 45-68. [doi.org/10.5944/ap.1.1.541](https://doi.org/10.5944/ap.1.1.541).
- Guzmán, R. (2004). Producción infantil de textos expositivos: una experiencia en el aula. *Educación y Educadores* (7) 157-175. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400711](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400711).
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Argentina: Paidós.
- Monereo, C. (2003). La Evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32, 71-89. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/260877790> La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas.
- O'Brien, M. & Soiferman, K. (2010). How an Understanding of Cognition and Metacognition Translates into More Effective Writing Instruction. *How an Understanding of Cognition*. 11th Annual Education Graduate Student Symposium, Winnipeg, Manitoba.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6, (4), 50-72.
- Perez, F. (2013). La Entrevista como técnica de investigación Social. *Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/dimasegonzalez/la-entrevista-16466227>.
- Pertuz, W., Perea, N. y Mercado, M. (2011). Características de la escritura en docentes universitarios. *Zona Próxima*, (15), 78-93. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=85322574006](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85322574006)
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias Metacognoscitivas: Una Perspectiva Teórica*. Caracas, Venezuela: Fundación Polar.
- Rojas, L. (2015). *Uso de Estrategias de Autorregulación para Mejorar la Producción Escrita de Cuentos como Texto Narrativo en Niños de Sexto Grado de Educación Primaria*. Trabajo Especial de Grado. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. *Letras*. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Sánchez, V. y Borzone, A. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica. *Lectura y Vida*. 41-45. Recuperado de [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31\\_01\\_Sanchez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n1/31_01_Sanchez.pdf)

- Santalla, Z. (2000). *El Sistema de Memoria Humano: memoria episódica y semántica*. Caracas, Venezuela: UCAB.
- Van Dijk, T. (1998). *Estructuras y funciones del Discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid: Siglo veintiuno de España Editores, s.a.
- Vásquez, M. y Carrera, L. (2007). La Redacción y el Arte de la Escritura. *Serie Comunicación efectiva: Teoría y ejercicios*. Caracas, Venezuela: Panamo.
- Volpi, M. y Santilla, S. (2009). Investigación en el aula: elaboración de textos expositivos. *Que Hacer Educativo*, 98, 20-24. Recuperado el 20 de marzo de 2019 de [www.fumtep.edu.uy/aportes-para-la-reflexion-docente/item/355-investigaci%C3%B3n-en-el-aula-elaboraci%C3%B3n-de-textos-expositivos](http://www.fumtep.edu.uy/aportes-para-la-reflexion-docente/item/355-investigaci%C3%B3n-en-el-aula-elaboraci%C3%B3n-de-textos-expositivos).
- Torres, M. (2004). La Escritura y su Importancia en la Construcción del Conocimiento. *Agora*, 9. Recuperado el 18 de mayo de 2018 de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17528>

## **Anexos**

Anexo A

Evaluación texto inicial y final

Evaluación texto inicial y final

Alumno: \_\_\_\_\_

#	Indicadores	Sí	No
I	<i>Aspectos formales de la lengua escrita</i>		
1	El texto es legible (caligrafía).		
2	Respeto la presentación del texto.		
3	Escribe respetando márgenes.		
4	El texto presenta título.		
5	El texto presenta sangría o espacio entre párrafos.		
6	Utiliza signos de puntuación correctamente.		
7	Utiliza mayúsculas donde corresponde.		
II	<i>Estructura Textual</i>		
8	Escribe párrafo(s).		
9	Escribe párrafos con idea principal e ideas secundaria (s).		
10	Escribe un texto predominantemente expositivo.		
11	Escribe un texto con introducción, desarrollo y cierre.		
12	El texto presenta coherencia.		
13	El texto presenta cohesión entre oraciones y párrafos.		
III	<i>Estrategias: metacognición y autorregulación.</i>		
14	Se evidencia planificación, revisión y reescritura en el proceso y texto producto.		
15	Se evidencia reflexión, análisis y solución de problemas en el proceso de escritura.		

Anexo B

Entrevista para el docente

Entrevista para el docente.

1.- ¿Se ha trabajado en el aula el texto expositivo? ¿De qué forma?

---

---

2.- En caso de haber trabajado este texto, indique con qué frecuencia solicita a los estudiantes la producción de un texto expositivo.

---

3.- ¿Con que objetivo se le solicita al alumno producir un texto expositivo?

---

4.- ¿Qué aspectos se evalúan del texto expositivo escrito por los alumnos?

---

5.- ¿Comunica a los estudiantes el objetivo de la tarea y los aspectos a evaluar?

---

6.- ¿El texto expositivo escrito es revisado con el alumno?

---

7.- ¿Usted ha aplicado en el aula alguna estrategia de enseñanza-aprendizaje para trabajar la escritura de textos expositivos?

---

## Anexo C

Entrevista para el alumno.

Entrevista para el alumno.

1.- ¿Te gusta escribir? Si te gusta o no te gusta, explica por qué.

---

2.- ¿Para qué crees que sirve escribir textos?

---

3.- ¿Has escuchado hablar del texto expositivo? ¿Qué crees que es un texto expositivo? Explica.

---

4.- ¿Qué haces cuando se te pide buscar información sobre un tema y escribir sobre este? ¿Copias, haces un resumen, algún esquema, etc.? Explica, indica los pasos que realizas para cumplir la tarea.

---

5.- ¿Conoces el objetivo de la tarea y qué va a evaluar la docente cuando asigna una investigación y un trabajo escrito?

---

6.- ¿Haces algún esquema, mapa mental, lluvia de ideas, subrayado, etc. antes de empezar a escribir el texto?

---

7.- ¿El texto escrito lo revisas y corriges antes de entregarlo? Explica qué acciones realizas.

---

## Anexo D

Registro de desempeño de los grupos ante la tarea de producir un texto expositivo.

Registro de desempeño de los grupos ante la tarea de producir un texto expositivo.

Equipo No \_\_\_\_\_

Indicadores	SI	Mas o Men os	N O	Observaciones
¿En lo individual, cada uno de los estudiantes dentro del grupo están implicados, motivados y responsables ante la tarea a ejecutar?				
¿Hay una equitativa repartición de roles entre los miembros antes de iniciar la tarea?				
¿Hay estudiantes que parecen estar tomando la iniciativa la mayor parte del tiempo?				
¿Hay estudiantes que parecen ansiosos e inhibidos a hablar, a participar, a expresar su punto de vista?				
¿Hay estudiantes que dominan y se imponen a los demás?				
¿Algún alumno está hablando de asuntos ajenos a la tarea, sabotando el objetivo?				
¿El clima del grupo se caracteriza por el respeto mutuo, la aceptación y la empatía entre sus miembros y otros equipos?				

Anexo E  
Presentación 1

# Presentación 1

## Los Textos

Narrativos  
Descriptivos  
Expositivos

## La Narración

Narrar es contar una historia real o imaginaria en forma oral, escrita o con imágenes. En ella encontramos **acciones, personajes, tiempo y lugar** donde ocurre la historia.

Los textos predominantemente narrativos tienen como estructura: **introducción-desarrollo-desenlace.**

## La Picadura

Marta, de 11 años, ingresó al hospital a consecuencia de una picadura de avispa en el dedo meñique del pie.

Los médicos efectuaron una serie de maniobras para evitar la reacción alérgica. Entre ellas, administraron un antídoto contra el veneno de avispa; sin embargo, los esfuerzos fueron inútiles porque el veneno le produjo la reacción alérgica, causando la muerte por falta de oxigenación en el cerebro.

Los padres de la joven están muy tristes y aún no se explican la muerte tan repentina de su hijo.

## La Picadura

- Introducción:** Marta, de 11 años (**personaje**), **ingresó** al hospital (**lugar**) a consecuencia de una picadura de avispa en el dedo meñique del pie (**problema**).
- Desarrollo:** Los médicos **realizaron** una serie de maniobras para **evitar** la reacción alérgica (**meta**). Entre ellas, **administraron** un antídoto contra el veneno de avispa (**acción**). Sin embargo, los esfuerzos **fueron** inútiles porque el veneno le **produjo** la reacción alérgica (**obstáculo**), **causando** la muerte por una falta de oxigenación del cerebro (**resultado**).
- Final:** Los padres de la joven **están** muy **tristes** y aún no se **explican** la muerte tan **repentina** de su hijo.

## La Descripción

Describir es dibujar y pintar con palabras. Para esto se utilizan adjetivos calificativos.

**Se pueden describir: escenas, objetos, lugares, animales, personas, etc.** La descripción de una escena comprende: el espacio o lugar, personajes y acciones. El espacio es donde se produce la escena; los personajes son los destacados en la escena y la acción expresa los actos de esos personajes.

## La Playa

En una playa azul y soleada había una pareja joven que conversaba alegremente. Él tenía un traje de baño azul y ella un bikini blanco. Detrás de ellos se veía una sombrilla grande de color verde. Mas atrás, habían cerros bajos y casas lujosas y algunos hoteles turísticos.

## La playa

En una playa **azul y soleada** (**lugar**) **había** una pareja joven (**personajes**) que **conversaban** alegremente (**acción**). Él **tenía** un traje de baño **azul** y ella un bikini **blanco**. Detrás de ellos se **veía** una sombrilla **grande** de color **verde**. Mas atrás, **habían** cerros **bajos** y casas **lujosas** y algunos hoteles **turísticos** (**lugar**).

## Exposición

Los textos predominantemente expositivos contienen información amplia y organizada sobre cualquier contenido o tema. Son textos directos, claros y objetivos; el autor no emite juicios ni opiniones sobre el tema.

Estos textos presentan una estructura textual que se compone de: **introducción-desarrollo-conclusión**. La introducción expone el tema que se va a tratar. El desarrollo incluye el contenido que se va a informar sobre el tema y la conclusión o cierre resume los aspectos más importantes tratados sobre el tema.

## La Basura

Actualmente la basura es un problema en nuestro país. Por lo tanto, para poder enfrentar este problema es necesario conocer las estrategias que se han llevado a cabo en otros lugares.

En Japón y Alemania se ha usado la basura como generador de energía. Existen diferentes maneras de lograr que la basura se convierta en energía. Una forma es quemando los desperdicios, originando altas temperaturas que, mediante una caldera de vapor, mueven una turbina y producen corriente eléctrica.

Otra forma de aprovechar la basura es mediante los "biogestores", que son enormes silos donde se tira la basura orgánica -desperdicios de granjas o cloacas- que al descomponerse genera un gas que contiene metano y que se usa principalmente como calefacción para viviendas y otras cosas.

En fin, la transformación de los residuos en energía hace que el problema de la basura sea enfrentado de una manera positiva.

## La Basura

Actualmente la basura es un problema en nuestro país. Por lo tanto, para poder enfrentar este problema es necesario conocer las estrategias que se han llevado a cabo en otros lugares.

En Japón y Alemania se ha usado la basura como generador de energía. Existen diferentes maneras de lograr que la basura se convierta en energía. Una forma es quemando los desperdicios, originando altas temperaturas que, mediante una caldera de vapor, mueven una turbina y producen corriente eléctrica.

Otra forma de aprovechar la basura es mediante los "biogestores", que son enormes silos donde se tira la basura orgánica -desperdicios de granjas o cloacas- que al descomponerse genera un gas que contiene metano y que se usa principalmente como calefacción para viviendas y otras cosas.

En fin, la transformación de los residuos en energía hace que el problema de la basura sea enfrentado de una manera positiva.

## La Basura

Actualmente la basura es un problema en nuestro país. Por lo tanto, para **enfrentar** este problema es necesario conocer las estrategias que se **han** llevado a cabo en otros lugares.

En Japón y Alemania se **ha** usado la basura como generador de energía. Existen diferentes maneras de **lograr** que la basura se convierta en energía. Una forma es quemando los desperdicios, originando altas temperaturas que, mediante una caldera de vapor, mueven una turbina y producen corriente eléctrica.

Otra forma de **aprovechar** la basura es mediante los "biogestores", que **son** enormes silos donde se **tira** la basura orgánica -desperdicios de granjas o cloacas- que al descomponerse genera un gas que contiene metano y que se **usa** principalmente como calefacción para viviendas y otras cosas.

En fin, la transformación de los residuos en energía **hace** que el problema de la basura **sea** enfrentado de una manera **positiva**.

## Antes de escribir debes:



Anexo F  
Presentación 2

# Presentación 2

## Superestructuras Textuales

Órdenes Discursivos  
o  
Estructuras Textuales



### Observemos este texto:

"Hace muchos años vivía en la pradera de Talankú una señora mamut llamada Lola. **Doña Lola estaba muy triste porque no tenía ningún hijo. Un día, paseando cerca del río, se encontró con un precioso bebé de tigre. Muy contenta lo agarró con su larga trompa y fue a presentárselo al resto de la manada. Entre todos le buscaron un nombre muy adecuado: Bienvenido.**"

Texto tomado de: Lengua 4, Editorial: Anaya.

### Observemos otro texto:

La Rana Voladora

"Es bastante **lento**, más **seguro**, **robusto** y **delicado** que sus parientes del charco, aunque nadie llegaría a confundirla con una mariposa. Misteriosamente parece nacida para el aire. Vuela con **ligereza y gracia**. Para eso se vale de sus pies y manos provistos de **membranas**, que son para ella como las alas para los papavos.

Cuando quiere impresionar con un **buen** lanzamiento se remonta a la copa del árbol más **alto**, observa bien el terreno, llena los pulmones de aire, pliega las patas contra el cuerpo, aplasta la cabeza y... ¡a volar!"

Texto tomado de: Lengua 4, Editorial: Anaya, Pág. 63.

### Observemos otro texto más:

"El 20 de mayo de 1927, el joven Charles Lindbergh realizó el primer vuelo directo desde América a Europa. Aunque hoy en día vuelos como éste se realizan todos los días y son bastante seguros, en aquel entonces se consideraban algo imposible de realizar.

Lindbergh realizó su viaje en un pequeño avión llamado Spiritu de San Luis, y solo un total de 5.800 kilómetros, desde la ciudad de New York a la ciudad de París. Además, este valiente piloto no dispuso de radios ni de instrumentos de apoyo.

Hoy, un vuelo entre estas dos ciudades puede tomar alrededor de diez horas; a Lindbergh, en cambio, le tomó treinta y tres. Fue una gran hazaña, realizada por un joven sencillo."

Texto tomado de: Nueva Guía Caracol 4, Editorial: Santillana, Pág. 106.

### ¿Para qué sirve conocer las diferentes estructuras textuales?

- Sirve para poder comprender y recordar mejor los textos que se leen y como guía para la producción de textos escritos.



### ¿Qué son las estructuras o superestructuras textuales?

- Es la forma de organizar un texto oral o escrito.
- También se le llama **órdenes discursivos** o las distintas materias de que se componen los textos: **narración, exposición, descripción, argumentación y otras.**



### Superestructuras Textuales

Ahora vamos a conocer mejor tres órdenes discursivos muy utilizados:

- Narración
- Descripción
- Exposición



### Tipos de Superestructuras Textuales

- Narración
- Descripción
- Argumentación
- Instrucción
- Exposición



### ¿QUÉ ES UN TEXTO?



### Narración

- Narrar es contar una historia real o imaginaria en forma oral, por imágenes o escrita.
- En estas narraciones encontramos **acciones, personajes, un tiempo y un lugar** donde ocurre la historia.



### Estructura de los textos Narrativos

La narración consta de tres momentos:

- **Inicio:** se explica una situación inicial en que se presentan los personajes, el tiempo y el espacio en que transcurren los hechos.
- **Desarrollo:** se expresan las acciones de los personajes, la meta u objetivo de los mismos, los obstáculos o las dificultades que enfrentan y sus posteriores consecuencias.
- **Desenlace:** se explica como se resuelve el problema que se presenta en la narración.

### Observemos nuevamente este texto narrativo:

"Hace muchos años vivía en la pradera de Talankú una señora mamut llamada Lola. **Doña Lola estaba muy triste porque no tenía ningún hijo. Un día, paseando cerca del río, se encontró con un precioso bebé de tigre. Muy contenta lo agarró con su larga trompa y fue a presentárselo al resto de la manada. Entre todos le buscaron un nombre muy adecuado: Bienvenido.**"

Texto tomado de: Lengua 4, Editorial: Anaya.

### Descripción

- Describir es dibujar y pintar con palabras. Para esto se utilizan los **adjetivos calificativos**.
- Se pueden describir: **escenas, objetos, lugares, animales y personas.**



### Observemos nuevamente este texto:

La Rana Voladora

“Es bastante **rojo**, más **pequeño, blanco y delgado**, que sus parientes del charco, aunque nadie llegaría a confundirla con una mariposa. Misteriosamente parece nacida para el aire. Vuela con **patitas largas y membranas**. Para eso se vale de sus pies y manos provistos de **membranas**, que son para ella como las alas para los pajaritos.”

“Cuando quiere impresionar con un **gran lanzamiento** se remonta a la copa del árbol más **alto**, observa bien el terreno, llena los pulmones de aire, pliega las patas contra el cuerpo, aplasta la cabeza y... ¡a volar!”

Texto tomado de: Lengua 4, Editorial: Anaya, Pág. 63.

### Exposición

- Los textos predominantemente expositivos contienen información amplia y organizada sobre cualquier contenido o tema.
- Son textos directos, claros y objetivos; el autor no emite juicios ni opiniones sobre el tema.



### Estructura de los textos Expositivos

Poseen una estructura textual que se compone de: **introducción, desarrollo y conclusión.**

- **Introducción:** expone el tema que se va a tratar e incluye generalmente la idea principal.
- **Desarrollo:** incluye los contenidos que permiten informar sobre el tema presentado en la introducción, es decir, se exponen las ideas de apoyo que sustentan la idea principal.
- **Conclusión o cierre:** resume los aspectos más importantes tratados en el texto o cuando se ha planteado un problema, propone opciones para su solución.

### Observemos otra vez este texto:

“El 20 de mayo de 1927, el joven Charles Lindbergh realizó el primer vuelo directo desde América a Europa. Aunque hoy en día vuelos como este se realizan todos los días y son bastante seguros, en aquel entonces, se consideraban algo imposible de realizar.”

Lindbergh realizó su viaje en un pequeño avión llamado Espiritu de San Luis, y voló un total de 5 800 kilómetros, desde la ciudad de New York a la ciudad de París. Además, este valiente piloto no dispuso de radios ni de instrumentos de apoyo.

Hoy, un vuelo entre estas dos ciudades puede tomar alrededor de diez horas; a Lindbergh, en cambio, le tomó treinta y tres. Fue una gran hazaña, realizada por un joven sencillo.”

Texto tomado de: Nueva Guía Caracas 4, Editorial: Santillana, Pág. 106.

### Comparación entre:

	Órdenes Discursivos	Narración	Descripción	Exposición
Características				
Estructura textual		-Introducción -Desarrollo -Desenlace	No posee una estructura definida	-Introducción -Desarrollo -Conclusión o cierre
Palabras más utilizadas		Palabras que indican acción (verbos)	Palabras descriptivas (adjetivos calificativos)	Todas
Propósito		Relatar acciones y acontecimientos (verbos)	Describir objetos, personas, animales y escenas	Informar sobre conceptos, ideas o hechos
Secuencia		Un suceso después de otro (lineal)	No importa el orden en que se presenta	Una secuencia lógica entre las ideas

### Texto Expositivo

#### El Reciclaje

El reciclaje es el proceso físico-químico o mecánico que consiste en someter a los basuras a un tratamiento para obtener un nuevo producto reusable. Con esta operación reciclada, que se produce. Además, se reduce el consumo de nuevos recursos, como el agua y la contaminación del aire y del agua.

El 80% de los basuras que se genera en el país puede ser reciclado, reduciendo la cantidad de basura a reducir en la comunidad en colocando contenedores para separar los residuos: plásticos, vidrio, papel o cartón, telas, teleros, etc. Realizar el reciclaje integral de residuos minimizará la generación de basuras, promoverá el empleo sustentable y garantizará ingresos a personas en situación económica precaria.

En fin, el reciclaje es una acción clave para la sostenibilidad del ambiente y también un aspecto esencial en la sociedad.

### Conclusión

Los distintos **órdenes discursivos** tienen **superestructuras** o estructuras que los caracterizan y los diferencian. Dichas estructuras tienen como función fundamental **organizar el contenido** en cada uno de los tipos de texto (cuento, novela, biografía, carta, trabajo de investigación, etc.) para así facilitar, como se menciona antes, su **comprensión, memorización y producción.**