

Tesis
PA2006
C36



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
Postgrado en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo de Grado de Maestría

EL PAPEL DE LAS SUPERESTRUCTURAS DEL DISCURSO
EXPOSITIVO EN LA DIDÁCTICA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Presentado por Elizabeth Campos
para optar al título de Magíster en Educación

Tutor
Espinoza A., Héctor A.

Caracas, 25 de julio de 2006

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

**EL PAPEL DE LAS SUPERESTRUCTURAS DEL DISCURSO EXPOSITIVO
EN LA DIDÁCTICA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA**

Autora: Elizabeth Campos Z.
Tutor: Héctor A. Espinoza A.
Fecha: 25 de Julio de 2006

Resumen

El problema se focaliza en una didáctica insuficiente que utilizan los docentes de la primera etapa de Educación Básica de la Unidad Educativa Nacional: “República de Indonesia”, para el desarrollo de la producción escrita de textos de orden expositivo, en los niños cursantes de los grados que la conforman. Los objetivos de la investigación fueron: 1) Identificar la efectividad y los fundamentos teóricos de las estrategias que utilizan los docentes para desarrollar la escritura en los niños. 2) Planificar conjuntamente con las docentes las estrategias didácticas basadas en la superestructura de textos de orden expositivo. 3) Implementar las estrategias para la promoción de textos pertenecientes al orden discursivo señalado. 4) Analizar las transformaciones en la metodología docente y de las producciones de los niños. El método utilizado se enmarcó dentro de los parámetros de la investigación-acción participativa. Las técnicas de indagación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista, apoyadas en los instrumentos: diarios de campo y cuestionario. Las estrategias didácticas utilizadas se orientaron por las propuestas de Fraca (2003) y de Jolibert et al (1997). Los resultados muestran una mayor disposición del grupo de estudio en reconocer las insuficiencias en la didáctica de la producción escrita y en modificar esa realidad, para ello diseñaron estrategias donde consideran las superestructuras textuales en el desarrollo de la producción de textos de orden expositivo e hizo posible el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños.

Descriptor: Producción escrita, textos expositivos, superestructuras textuales.

Dedicatoria

Con todo mi amor a Federico, Javier y David

Agradecimiento

*A mis hermanos Ana Cecilia y Héctor,
a los docentes y estudiantes de la U.E.B. "República de Indonesia"
y a mis amigas Carolina e Isabel.*

Índice de contenidos

	Pp.
Resumen.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimiento.....	iv
Introducción.....	1
Capítulo I. El problema.....	4
Identificación del problema.....	4
Objetivos.....	8
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos.....	8
Relevancia de la Investigación.....	9
Conveniencia e impacto social.....	9
Valor teórico.....	10
Utilidad metodológica.....	10
Capítulo II. Revisión de la literatura.....	12
Antecedentes.....	12
Bases teóricas.....	21
La escritura.....	21
Didáctica de la escritura.....	24
Órdenes del discurso y tipos de texto.....	27
Superestructura del texto expositivo.....	30
Capítulo III. Método.....	33
Tipo de Investigación.....	33
Participantes.....	34
Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información.....	36
Técnicas.....	36
Instrumentos.....	36
Criterios de excelencia.....	38
Procedimiento.....	39

Procesamiento de la información.....	41
Capítulo IV. Análisis de los e interpretación de los resultados.....	42
Reuniones y Entrevistas con las docentes.....	42
Reuniones.....	43
Entrevistas.....	43
Observaciones exploratorias.....	53
Síntesis de los aspectos observados.....	64
Encuentros de Reflexión Colectiva.....	69
Observaciones de la fase de ejecución del plan.....	77
Interpretación y discusión.....	87
Estrategias utilizadas.....	87
Relaciones interpersonales.....	93
Características de las producciones.....	97
Mediación.....	100
Logros obtenidos.....	101
Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones.....	105
Referencias.....	109
Anexos.....	117
Anexo A: Cuestionario CONAPRE.....	118
Anexo B: Participantes haciendo transcripción en los cuadernos.....	124
Anexo C: Producción de texto con superestructura de colección.....	125
Anexo D: Rotulado de palabras en el proyecto del cuerpo humano.....	126
Anexo E: Texto de comparación y contraste.....	127
Anexo F: Texto de comparación y contraste.....	128
Anexo G: Cuadro de órdenes discursivos y tipos de textos.....	129
Anexo H: La producción de textos.....	131

Introducción

La importancia que reviste la escritura, tanto en la vida escolar como personal, ha dado origen al interés de numerosos investigadores para abordar su estudio desde diferentes perspectivas. Se ha estudiado como objeto del conocimiento y su apropiación, así como también, su importancia tanto para la adquisición de las ideas, de la organización del pensamiento y, primordialmente, en su función de comunicación (Barrera y Fraca, 1999; Camps y Castelló, 1996; Jolibert et al, 1997; Vigotsky, 1979). Los resultados de esas investigaciones han permitido considerarla como un proceso integrado por estrategias de orden superior, para dejar de verla simplemente como una habilidad motriz a desarrollar.

Si bien es cierto que existen estas dos vertientes en la adquisición y desarrollo de la escritura, el énfasis de su enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar se ha centrado en el área motriz, lo que ha determinado todo un paradigma que aún prevalece en los centros escolares. Las limitaciones y debilidades que muestran estudiantes en etapas superiores para producir un discurso, concretamente de orden expositivo, provienen de sus experiencias personales vividas con la expresión escrita durante la etapa escolar.

Aunque resulte incongruente, en el ámbito escolar se exige la producción de un discurso expositivo; sin embargo, diversas investigaciones revelan que el problema se centra en que no se enseña a elaborarlo (Lerner, 1999; Muñoz, 1999). Si se quiere contribuir a la transformación de la práctica escolar, es necesario que se conozca cómo se realiza la instrucción y el aprendizaje de la escritura en el aula. Es esencial que se perciba cuáles son los tipos de discurso que leen y escriben los estudiantes, por qué y

para qué se escribe; cuáles son los conocimientos que maneja el docente sobre la producción escrita, el texto de orden expositivo y la metodología por él empleada en su enseñanza.

Por las razones expuestas, se pretende realizar esta investigación de orientación cualitativa, bajo el enfoque de investigación acción, con los docentes de la I Etapa de Educación Básica. Esta metodología resulta ser la más conveniente, pues contempla la participación conjunta de las personas ante la realidad educativa planteada. Su finalidad es que contribuya a mejorar la práctica pedagógica para que los estudiantes produzcan textos de orden expositivo.

El presente trabajo se estructura en un primer capítulo referido a la identificación teórico-práctica del problema, relativo a la escritura y su enseñanza (como dificultades), la definición de objetivos y estrategias para su mejoramiento. Igualmente, aborda la relevancia de la investigación.

El segundo capítulo se ocupa de la revisión de la literatura. Inicia con el análisis y discusión de diversos estudios que conforman los antecedentes. Primero se presentan los estudios que sólo han descrito la situación irregular por la que transita la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita y, seguidamente, aquellos que intervinieron con el diseño de estrategias para atenuar esa condición.

Posteriormente, se abordan los temas relevantes que fundamentan las bases teóricas. Ellos tocan lo referente a la escritura como proceso y los diferentes enfoques en los que se han cimentado las metodologías de su enseñanza; se consideran los diferentes órdenes discursivos, con especial énfasis en el discurso expositivo y finalmente se

contempla lo relativo a las superestructuras textuales. El manejo conceptual y práctico de estos aspectos por parte del docente de Educación Básica, se traducirán en estrategias efectivas y oportunas para desarrollar y mejorar la producción escrita de los estudiantes.

En el capítulo tercero se considera el aspecto metodológico, en este caso el de la investigación-acción y su relevancia actual en los procesos educativos. El cuarto capítulo inicia con las informaciones sobre las actividades desarrolladas, contenidas en los diarios de campo, las entrevistas, las reuniones grupales que constituyen los instrumentos fundamentales de esta investigación para, seguidamente, presentar los análisis categoriales y los logros de la investigación. El trabajo finaliza con una compilación de los resultados.

Capítulo I. El Problema

Esta parte del trabajo expone en primer lugar la *identificación del problema* donde se hace una revisión de estudios de campo previos, relacionados con el tema, seguidamente se presenta la formulación de los *interrogantes*. Luego se plantean *los objetivos* de la investigación y de la acción docente, así como las consideraciones sobre la *justificación o relevancia* de estudiar el tópico que ocupará este trabajo y, finalmente, la exposición de las limitaciones que se presentaron en el transcurso de la investigación.

Identificación del problema

Varios análisis arqueológicos han puesto de manifiesto las evidencias de escritura sobre piedra que las antiguas civilizaciones dejaron como muestra de la necesidad de transmitir sus pensamientos. Al parecer, la grafía surge del apremio por expresarse y posteriormente evoluciona con el desarrollo cultural de los pueblos. Esos análisis dejan claro que la escritura es un proceso que le permite al ser organizar sus ideas, conocer su mundo interior, transformar el conocimiento y comunicarse (Campos, 2001).

No obstante, la expresión escrita es asumida por el aprestamiento tradicional como una escritura alfabética, que generalmente es una copia. La escritura no es solamente una función psicomotriz, ni es un aprendizaje producto de la percepción. Requiere de todo un procesamiento de información por parte de la inteligencia y responde a propósitos y funciones que le dan sentido.

Esto quiere decir que este proceso no es mecánico. Sin embargo, en nuestras aulas, especialmente en la primera etapa de Educación Básica, la dinámica que entraña la producción escrita se ve limitada tanto por la transcripción de textos como de escrituras descontextualizadas y carentes de una estructura que le dé orden a las ideas que los pequeños escritores tratan de exteriorizar.

Desde el ingreso a la primera etapa de escolaridad, el estudiante se pone en contacto con el orden expositivo a través del discurso pedagógico y de los textos escolares. Por ende, la producción debería estar enmarcada también en este tipo de discurso y mejor aún sobre la base de su esquema global o *superestructura* (Van Dijk, 1989) que guíe la redacción. Este esquema abstracto es el que establece el orden global del texto y por tanto facilita tanto la recepción e interpretación como su producción.

En suma, son escasas las prácticas impulsadas por los docentes para el desarrollo de la escritura de textos de orden expositivo y el uso de estrategias efectivas que las orienten. La carencia de una praxis dirigida al desarrollo de la composición escrita pareciera haber generado problemas de diversa índole en las escuelas. Entre esos inconvenientes se destacan la proliferación de estudiantes con competencias muy poco desarrolladas para producir textos coherentes; son simples copistas de las ideas de otros, poco creativos y sumisos ante los planteamientos del maestro. A propósito, Esté (1994) reporta evidencias de esta situación en observaciones realizadas en escuelas del Distrito Metropolitano y Estado Miranda.

Por otra parte, en el Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1999) y de la Universidad de Carabobo (2003), instituciones

reconocidas como formadoras de profesionales en la docencia, se ofrece una asignatura en el plan de estudios denominada *Lengua Española y Lectura y Escritura*, respectivamente. En ellas se aborda la comprensión y la producción de textos e incluye los distintos órdenes discursivos. Además, se incorporan aspectos relativos al estudio de la lengua, la ortografía y los fenómenos de cohesión. Estos contenidos son impartidos según las teorías: constructivista, de aprendizaje significativo y de interacción social, que sustentan la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

Lo expuesto anteriormente muestra que los docentes reciben información sobre tipologías textuales y sus estructuras esquemáticas. Pero, al mismo tiempo, pareciera que la complejidad de los contenidos impide abordar con detenimiento aspectos muy importantes sobre la producción textual, y por ello los maestros emprenden la didáctica anclados en modelos implícitos de enseñanza tradicional.

Por tratarse de una investigación-acción, el *problema* posee una naturaleza eminentemente *práctica*, lo cual se traduce en la identificación de una *carencia*, *dificultad u obstáculo* para la realización de los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Entonces el investigador responde con la formulación de estrategias que tiendan a brindar soluciones ante las dificultades encontradas, con lo cual la definición del problema asume un carácter *de acción* (Contreras, 1994; Inostroza, 1997).

Esta *definición práctica o de acción* del problema no excluye asumirlo también desde una vertiente *indagatoria, conceptual*, en el sentido de descubrir hermenéuticamente (Ferraris, 2000) las relaciones conceptuales subyacentes en los hechos (Inostroza, 1997).

Esta realidad descrita se refleja en la Escuela “República de Indonesia”, ubicada en la Urb. La Alameda, Municipio Baruta, Estado Miranda, donde *los docentes de la I Etapa de Educación Básica desarrollan prácticas de escritura con sus alumnos orientadas, preferentemente, hacia el discurso narrativo y desprovistas de un esquema que guíe el pensamiento y las ideas que pondrán por escrito.*

La legitimidad de las afirmaciones del párrafo anterior fue recogida en observaciones preliminares llevadas a cabo por la autora de este estudio, en el semestre 2003- 2, en la asignatura *Evaluación*, correspondiente al *pensum* de estudios de la Maestría en Procesos de Aprendizaje en la Universidad Católica “Andrés Bello”. En ese momento se debieron observar tres sesiones de clase para determinar las aptitudes mentales que los docentes evaluaban en los alumnos de acuerdo a la planificación en sus proyectos pedagógicos. Aunque la observación no fue sistematizada para recoger aspectos estrictamente dirigidos a conocer las estrategias docentes para la promoción de la escritura, fue un aspecto que llamó la atención en virtud del interés que este tema representa para la investigadora.

Ante la situación planteada en este contexto específico, cabría formularse las siguientes *interrogantes*:

1. ¿Cuáles son los conocimientos que poseen los docentes de la escuela antes mencionada sobre las superestructuras de los textos de orden expositivo y sus características?

2. ¿Cuáles son las estrategias desarrolladas por los docentes de la I Etapa de la Escuela Básica Nacional *República de Indonesia* para promover la escritura de textos de orden expositivo?
3. ¿Cuáles son las características de la producción escrita del discurso expositivo de sus alumnos?
4. ¿Cómo contribuir a desarrollar el pensamiento reflexivo de las docentes sobre su práctica con relación a la enseñanza de la escritura?
5. ¿Cómo lograr que las docentes incorporen estrategias creativas para lograr en sus alumnos las competencias de producción escrita a partir de la superestructura de textos expositivos?

Objetivos

Objetivo General. Desarrollar una investigación acción participativa con los docentes de la Escuela “República de Indonesia”, para la construcción de estrategias didácticas basadas en las superestructuras de textos de orden expositivo que contribuya con su propia formación, a la producción escrita de los alumnos en este tipo de discurso y a la didáctica de la escritura.

Objetivos Específicos. 1. Identificar, a través de una reflexión colectiva, los conocimientos, la efectividad y los fundamentos teóricos de las estrategias que utilizan los docentes para desarrollar la escritura en los niños de la I Etapa de Educación Básica de la Escuela Básica Nacional “República de Indonesia”.

2. Caracterizar la producción escrita del discurso expositivo que desarrollan los alumnos.

3. Planificar, en conjunto con los docentes, estrategias didácticas basadas en la superestructura de textos de orden expositivo que optimicen la producción de los escritores aprendices.

4. Implementar estrategias alternativas para la promoción de la escritura de textos de orden expositivo.

Analizar con sentido crítico, las transformaciones de la metodología empleada por los docentes y las producciones escritas de los alumnos a partir de las nuevas estrategias desarrolladas.

Relevancia de la investigación.

Para Hernández, Fernández y Baptista (1991), lo que justifica una investigación puede sintetizarse en tres aspectos: *conveniencia e impacto social, valor teórico y utilidad metodológica*.

Conveniencia e impacto social. Los objetivos de la investigación se dirigen a desarrollar estrategias metodológicas que permitan a los docentes obtener conocimientos y habilidades para promover y mejorar competencias de producción de textos de orden expositivo en los niños de la I Etapa de Educación Básica. La información recogida generará hipótesis sobre la efectividad de las estrategias en lo que se refiere al empleo de las superestructuras textuales para optimizar la escritura espontánea de este tipo de discurso, que sirvan de elemento importante para el diseño de los *proyectos*

pedagógicos, tanto de aula como de plantel. Esto constituirá un beneficio para el docente de aula y para los educandos y, en consecuencia, para la comunidad educativa, en el sentido de que la información sistematizada brindará características precisas acerca de las condiciones reales en que se desarrolla la producción escrita en este nivel de escolaridad, siempre que los directivos de la institución consideren las hipótesis como insumos en el seguimiento de los proyectos nombrados.

Valor teórico. Como ya se insinuó, las hipótesis en torno a la índole de las estrategias desarrolladas para la promoción de competencias en la producción de textos expositivos en la I etapa de Educación Básica, en sí mismas, representan un aporte en la comprensión del fenómeno en nuestro medio escolar. Algunas teorías establecidas en el tema han brindado importantes recursos epistemológicos que los investigadores venezolanos han seguido y aprovechado para dar cuenta de nuestras realidades. De esta forma, se proporciona una contribución propia y precisa a la Didáctica de la producción escrita, que pudiera ser utilizada para el descubrimiento de respuestas explicativas concernientes a la naturaleza de los problemas que se producen en una doble vertiente: habilidades docentes y escritura de nuestros niños.

Utilidad metodológica. El método propuesto es la *investigación-acción participativa (IAP)*. Este tipo de investigación ha sido adoptada en innumerables investigaciones en América Latina y en nuestro país. (Campos y Espinoza, 2005). Sin embargo, en algunos ambientes educativos es poco empleada, específicamente en el caso de la producción de textos. En Venezuela son escasas las publicaciones de estudios e intervenciones en la composición escrita del discurso expositivo en la I etapa de

Educación Básica, así que su utilización es pertinente, más aún si se consideran con la debida prudencia los objetivos de esta investigación-acción.

Capítulo II. Revisión de la Literatura

Este segmento presenta, en primer lugar, la exposición de algunas publicaciones que se han seleccionado para conformar los *antecedentes* de la investigación. Estos precedentes se ubican dentro de una serie de estudios relacionados con el tópico de la enseñanza de la lengua escrita y su incidencia en la producción de textos, sin tomar en cuenta el ámbito geográfico. En segundo lugar, se consideran algunos autores cuyas hipótesis conceptuales son susceptibles de ser utilizadas en el análisis y discusión de las descripciones empíricas.

Antecedentes

La dificultad para producir textos escritos es el común denominador en las instituciones educativas en nuestro país. En este contexto, la escuela ha sido considerada como el recinto donde el niño inicia el proceso de leer y escribir.

Tradicionalmente, la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en la primera etapa de Educación Básica se ha caracterizado por repetir letras, sílabas y palabras en forma oral y mecánica. Además, se han establecido formas para desarrollar habilidades motrices que permitan al alumno apropiarse de la forma del código escrito para copiar textos y tomar dictados.

De ahí que el estudiante avanza cada año con un vacío referido a la construcción de la lengua escrita y se conforma con la transcripción de contenidos o la composición de textos con temas establecidos por el docente, en unos casos incoherentes y en muchos otros, escasamente significativos para él. Esta situación ha sido determinante del fracaso

escolar, puesto que muchos avanzan hacia las etapas superiores de la Educación, mostrando serias dificultades para expresarse por escrito en forma clara y coherente. Así lo sostienen Serrano y Peña (2001), en una investigación realizada con estudiantes de II y III etapas de Educación Básica en la ciudad de Mérida. El estudio tuvo como propósito conocer los aspectos didácticos empleados en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y determinar si la escritura sigue un proceso de pensamiento y de construcción de conocimientos.

Estas autoras analizaron el uso de la escritura y pudieron evidenciar que las estrategias utilizadas para la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita carecen de una orientación que promueva el pensamiento reflexivo y la creatividad. Además, observaron que en estas aulas la escritura cumple la única función de satisfacer las exigencias docentes para evaluar contenidos programáticos.

Un análisis más preciso del estudio de Serrano y Peña permite conocer que los textos elaborados por los alumnos, en su mayoría, consistieron en producciones libres, en las cuales el tópico lo señalaba el maestro. Estos escritos fueron realizados sin discusión previa de la información requerida, ni la revisión de materiales impresos antes de la escritura.

Estas autoras hacen una descripción de la situación adversa por la que transita la producción escrita en ese contexto e ilustran la forma como se conduce la didáctica del proceso de escritura. El estudio de Serrano y Peña muestra cómo el docente utiliza la forma prescriptiva en su acción pedagógica. El maestro indica el tema sobre el que versará la escritura del alumno o señala las preguntas que deben responder los

estudiantes después de su exposición. Actividades de este tipo, lejos de fomentar la creatividad, parecen impedir el desarrollo del pensamiento.

Circunstancias análogas se presentan en variados contextos educativos venezolanos y fuera de nuestras fronteras, lo que supone señalar que la dificultad para expresarse por escrito tiene dimensiones continentales. Así lo revela el estudio que hizo la Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente en Montevideo (2000). El equipo investigador halló que existían serias dificultades en el manejo del código escrito por parte de los estudiantes que egresan del Ciclo Básico. El 75% tenía problemas para adecuarse a una situación de comunicación formal escrita.

El alto porcentaje que muestra el estudio señala la necesidad de hacer reflexionar a los docentes sobre los conocimientos que deben manejar con los alumnos y las actitudes que se adoptan cuando se trabaja con el código escrito para que una producción sea efectiva. En este sentido, el trabajo realizado por Benítez (2001) es una muestra de los elementos que deben ser considerados para producir un texto coherente, indistintamente de su tipología.

Este autor analizó la situación retórica de alumnos cursantes de sexto y octavo grados de Educación Básica en colegios chilenos y colombianos, con el propósito de conocer las posibles estrategias cognitivas usadas, por ellos, en lectura y en la producción escrita de textos argumentativos. Añade Benítez que la selección de este tipo de textos se debió a la creencia de que esta tipología permite un mayor desarrollo de la reflexión y, por consiguiente, el desarrollo del pensamiento crítico.

Benítez apreció que, en los diseños instruccionales de enseñanza de la escritura, no se contempla la situación retórica. La exclusión de esta propiedad textual ocasiona consecuencias importantes en la construcción de cualquier tipo de texto, por cuanto ella está constituida por tres elementos que hacen un discurso eficaz en su construcción y en su comprensión. Estos elementos son: *tópico*, *audiencia* y *propósito*.

Así, los resultados arrojaron que en el elemento *audiencia*, la base de las composiciones fue el propio escritor más que el lector, que en este caso lo constituían las autoridades del plantel. En lo referente al *propósito*, los alumnos evidenciaron escaso entrenamiento el manejo de la superestructura argumentativa, por lo que los objetivos del escrito planteados se hallaron diluidos o se encontraron de forma difusa. Finalmente, con relación al *tópico* Benítez observó una falta de práctica debido a la escasa focalización de la idea central en las muestras.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, es necesario revisar los conocimientos que el docente posee para desarrollar en forma efectiva la enseñanza de la producción escrita. Además, resulta ineludible un análisis de los procedimientos y actitudes que adopta el educador cuando trabaja con el código escrito.

Ribot (2002) aporta una panorámica de esta situación. Esta autora describió los conocimientos sobre el proceso de construcción de la lengua escrita que poseían 46 docentes que laboraban, para ese momento, en escuelas básicas del Estado Aragua. Sobre la base de entrevistas y de un cuestionario estructurado en cuatro aspectos, Ribot señala que la muestra en su totalidad perteneció al sexo femenino, la gran mayoría eran

profesionales, es decir, profesoras o licenciadas, el resto cursaba estudios en la carrera Educación Integral. Ninguna poseía título de la especialidad *Lengua*.

Con respecto a los conocimientos que manejan sobre la construcción de la lengua escrita, la autora advirtió que los docentes ignoran los períodos que la caracterizan. La mayoría considera la escritura como un acto perceptivo-motor más que cognitivo; poseen poca información sobre el uso de materiales escritos y su importancia. Además, ofrecen pocas oportunidades para realizar actividades pedagógicas acordes con la vida del niño.

Esa autora infiere que en los saberes de los docentes subyace un enfoque más conductista que constructivista para la consolidación de los aprendizajes. Esta deducción pareciera devenir de las incongruencias e inconsistencias analizadas inherentes a las estrategias que emplean las educadoras.

El trabajo de Ribot revela asimismo, las debilidades del desempeño pedagógico en las aulas de clases. De ahí la conveniencia de que las maestras se sirvan de otras actividades de enseñanza dirigidas a lograr cambios en la didáctica de la escritura.

Un aporte a la solución de este problema, específicamente en el caso del desarrollo de la escritura, lo propone D'Avolio (2000). Esta investigadora realizó también una investigación descriptiva con la intención de presentar los proyectos de escritura como una estrategia metodológica para desarrollar la producción escrita de textos expositivos. La muestra estuvo constituida por 34 alumnos cursantes del quinto semestre, lapso académico B-99, de la asignatura *Lengua y Escritura*. Esta materia

forma parte del programa de Educación Integral del Instituto Pedagógico Rural, del Estado Aragua.

D' Avolio halló que los estudiantes presentaban serias dificultades al producir un texto expositivo escrito. Los problemas se fundamentaban en el desconocimiento de estrategias para establecer la coherencia local de este tipo de discurso. Este aspecto permitió justificar la necesidad de la propuesta y así proporcionar insumos para la elaboración de los proyectos de escritura, a ser desarrollados en el marco de las actividades de extensión en el currículo de pregrado de esa institución.

Otro aporte lo suministra Martínez (2002) con estudiantes de Educación Básica. Su trabajo se sustenta en la *pregunta* como recurso para la producción escrita de textos pertenecientes al orden discursivo expositivo, implementada con alumnos de noveno grado en una institución de Ciudad Guayana.

Martínez percibe que en la producción escrita influyen varios factores que interactúan entre sí: el contexto social donde se desenvuelve el sujeto y su propio proceso cognoscitivo, por lo tanto, la técnica contribuiría a potenciar la habilidad creativa del aprendiz, para obtener un producto conformado por las relaciones entre los esquemas mentales del que escribe. Además, posibilita el incremento de otros procesos como el afectivo, de la cognición y el comunicativo, esenciales para desarrollar la habilidad para la producción escrita.

En este mismo orden de ideas, Marrón (2001) desarrolló un trabajo con alumnos cursantes de quinto grado de Educación Básica, de una escuela situada en el estado Miranda. La intención del estudio se dirigió a observar en qué medida el manejo de

diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas permitía que los alumnos adquirieran la superestructura del texto de orden expositivo y obtuvieran progresos en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Marrón reportó que el manejo de estrategias cognitivas y metacognitivas en las distintas acciones de los alumnos, específicamente aquellas que se dirigieron a determinar el propósito de la lectura y de la escritura, activaron los conocimientos previos y la atención. Estas estrategias produjeron un cambio de actitud al enfrentarse con la lectura y la producción de un texto, en contraste con lo observado por ella al inicio de su investigación. Además, los resultados le permitieron declarar que si el niño conoce e identifica la superestructura de un discurso expositivo, mejora su producción escrita.

Otro trabajo relacionado con este tipo de discurso lo realizaron Fabbri y Pinto (2003), con alumnos de séptimo grado en la ciudad de Neuquén, Argentina. El propósito que guió su estudio lo enmarcaron en el desarrollo de habilidades orales, escritas, de comprensión y producción de discursos expositivos.

Estas autoras destacan que las habilidades lingüísticas deben ser trabajadas como “destrezas específicas vinculadas al ejercicio de prácticas discursivas concretas” (p. 36). Por lo tanto, en la metodología que emplean las autoras, interrelaciona la lectura, la escritura y la oralidad.

Fabbri y Pinto trabajaron con los alumnos textos breves de orden expositivo. Generaron muchos interrogantes para el avance y determinación de las categorías del escrito, lo que les permitiría a los alumnos familiarizarse con la estructura de esta

tipología. Asimismo, las autoras guiaron el trabajo de construcción de organizadores y esquemas en forma colectiva para la comprensión de los contenidos.

Los resultados del estudio señalan que los alumnos pudieron apropiarse de un modo de lectura para este tipo de discurso. Además, las lecturas les facilitaron la preparación de exposiciones y de producciones escritas.

La investigación que realizó Torres (2003) es la más cercana, epistemológicamente, al presente trabajo. Aunque la población es diferente, esa autora basó sus estrategias de instrucción en la superestructura para desarrollar la producción escrita de textos científicos expositivos. Se trata de una investigación acción participativa realizada con niños cursantes de quinto grado en una escuela de la ciudad de Caracas.

Torres utilizó las estructuras esquemáticas para guiar tanto la comprensión de los textos revisados por los niños, como para la escritura. Esta estrategia le permitió mejorar el dominio de las competencias comunicativas del grupo y la construcción de los textos de este orden discursivo, con respeto a su superestructura textual.

Como puede apreciarse en las investigaciones anteriores, el diseño de estrategias de enseñanza para el desarrollo de la escritura se ha incrementado en la medida en que los educadores toman conciencia de la complejidad existente en este tipo de discurso. En referencia a las estrategias, resulta útil destacar la investigación realizada por Bats (2000). Ella compara cuatro propuestas didácticas que se despliegan en igual número de escuelas del Estado Carabobo. Estos proyectos están relacionados con la naturaleza y

dinámica de la interpretación y producción de un texto así como sus implicaciones en la formación de lectores y escritores.

Bats observó, en todas las propuestas, situaciones de lectura y escritura reales centradas en la construcción de significados. Todas favorecen la discusión y justificación de diferentes interpretaciones de un mismo texto; se basan en amplios proyectos para la expresión de ideas, organización y socialización de los conocimientos producidos; se promueve la escritura confrontando puntos de vista, borradores y revisión de los escritos. Además, la evaluación es asumida como parte del proceso pedagógico.

Asimismo, Bats detectó poco dominio de las estrategias inferenciales en la lectura por parte de los alumnos de las cuatro escuelas. Deduce que este resultado pudiera deberse a que estas habilidades se logran progresivamente en la medida en que los procesos cognitivos alcanzan niveles superiores con una intervención didáctica que permita su desarrollo.

Todos los estudios anteriores conforman los antecedentes más relevantes obtenidos en la revisión de la literatura que se aproximan al tópico del presente trabajo de investigación. De su análisis se puede interpretar que resulta necesario instruir y actualizar al educador en servicio que, por una parte, se convierte en el sujeto de aprendizaje y, por otra, en el diseñador de nuevas estrategias para formar mejor al estudiante como productor textual. De ahí que se concluya que para desarrollar la producción escrita de los alumnos, los maestros deben actualizar sus conocimientos, renovar las estrategias de instrucción y generar situaciones de aprendizaje enriquecedoras.

Bases teóricas

La escritura. El término *escribir* -del latín *scribere*- significa *tirar líneas*, así como también describir (Valbuena, 1829). El DRAE (2000) lo define como la forma de representar las ideas por medio de letras o de otros signos.

En atención a este concepto, los estudiosos del aprendizaje de la escritura han mostrado que este proceso no es mecánico, como supone en el aprestamiento tradicional (Chaves, 2002). Tampoco es una adquisición simplemente perceptiva, como se estima en los métodos basados en elementos no significativos de la lengua (letra, sonido, sílaba, palabra). Su adquisición atraviesa por varias etapas que a su vez dependen del desarrollo del pensamiento y el desarrollo motor, en correspondencia con la afectividad, las relaciones sociales además de exigir siempre la mediación del lenguaje hablado (Mayor, Suengas y González, 1993).

Inostroza (1997) emplea el término “producir” referido a “escribir de verdad”. Ella asume, al igual que los autores anteriores, que producir es un proceso dinámico de construcción cognitiva y psicomotriz, ligado a la necesidad de actuar, en el cual intervienen la afectividad y las relaciones sociales.

Según Teberosky (2001), el inicio del conocimiento sobre el lenguaje escrito no depende del manejo personal de la escritura y, por lo tanto, no coincide con el inicio de la Educación Básica. Afirma que la relación entre la enseñanza institucional y el desarrollo del conocimiento del niño es de influencia, mas no de determinación.

Teberosky señala dos importantes razones de su posición: La primera, porque la escritura es un objeto social, cuya presencia y funciones exceden el marco escolar y, la segunda, porque el niño es un sujeto activo y constructivo de su propio conocimiento.

El punto de vista de esta autora se vincula con la posición teórica de Lev Vigotsky (1979). Este autor bielorruso explica que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en la vida social. Se constituyen a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente. La escritura es uno de esos instrumentos: se alcanza como dominio de una práctica cultural específica. Su adquisición modifica la estructura de los procesos cognitivos, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento.

Por su complejidad, el aprendizaje y desarrollo de la expresión escrita requiere de un mediador, que generalmente es el docente. El mediador asiste en la construcción y reconstrucción del objeto de conocimiento.

Sin embargo, Piaget (1965) supone que existe un ritmo óptimo de desarrollo, y en vez de hacer que ese desarrollo sea apresurado, los profesores deben tratar de encontrar el equilibrio para que sea lo más natural posible. Según este autor, nada se puede aprender si no se tiene la estructura adecuada, el desarrollo debe adelantar al aprendizaje.

Piaget formuló una teoría de desarrollo por etapas en el cual el niño construye activamente su conocimiento acerca del mundo. A medida que el infante se va desarrollando, su mente atraviesa una serie de fases reorganizativas. Las etapas del

desarrollo intelectual propuestas por este autor son: una etapa *sensorio motora*, que empieza desde el nacimiento y llega hasta los dos años. La etapa *preoperacional* que se inicia alrededor de los dos y alcanza los seis años, identificada cuando el niño comienza a registrar simbólicamente las experiencias. La etapa *operacional concreta*, entre los siete y once años, es aquella en la que se piensa con lógica pero sólo acerca de objetos concretos y comprende la noción de conservación. Por último, la etapa considerada por Piaget como la culminación del desarrollo cognitivo, de los doce años en adelante, donde los jóvenes desarrollan la lógica formal y piensan en función de proposiciones y abstracciones, proyectan el futuro y razonan por analogías y metáforas. Esta etapa es denominada *operacional formal* (Craig, 1997).

Para Piaget el niño *construye* el conocimiento en su contacto con los objetos a través de dos procesos, la *asimilación* (en la cual el objeto "entra" en los esquemas cognitivos previos) y la *acomodación* (en donde los esquemas se adecuan a las particularidades del objeto). Esta construcción supone la formulación de hipótesis, cuyo contraste objetal y conceptual permite al niño ascender en abstracción a lo largo de su desarrollo evolutivo.

Por su parte Vigotsky (1995) plantea que no existen entidades cognitivas innatas (conceptos o esquemas) que se desarrollen por sí solas, sino que ese desarrollo depende, como se adelantó en párrafos previos, de la mediación social y se caracteriza por períodos críticos, los cuales a su vez presentan singularidades propias. Aclara que el desarrollo no puede ser comprendido sin considerar la forma en que los cambios

histórico-sociales afectan el comportamiento y, puede ser entendido como la *correlación entre las fuerzas naturales y las culturales*.

Por *fuerzas naturales* Vigotsky entiende las bases biológicas, las cuales no son las más importantes en el desarrollo, porque éste se produce gracias a la acción de las *fuerzas sociales o culturales*, caracterizadas por la mediación. Lo que para Piaget es la *asimilación*, para la teoría histórico-cultural se puede entender por *apropiación* más en el sentido social que en el sentido biológico.

Didáctica de la escritura. En la enseñanza de la expresión escrita se han distinguido cuatro enfoques metodológicos (Cassany, 1990). Un primer enfoque cuya base es la *gramática*, es decir, el dominio de las reglas que constituyen la lengua y su estructura. El centro de la acción pedagógica lo integran el conocimiento de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía.

Este autor refiere que la lengua se presenta de una forma *homogénea y prescriptiva*. Homogénea porque se ignora la realidad dialectal de la lengua y tampoco se considera el valor sociolingüístico de cada palabra. El alumno aprende solamente las estructuras y el léxico más formal y neutro; la lengua coloquial e incluso la vulgar no se hace presente. Por otra parte, es prescriptiva por cuanto los estudiantes aprenden la normativa, lo más importante es lo que *debe decirse*. Se dirige a que se identifique lo correcto de lo que es incorrecto.

Los ejercicios los propicia el docente: práctica de nuevas palabras en situaciones controladas, dictados, redacción de temas. La evaluación se circunscribe a la corrección

gramatical, sin tomar en cuenta otros parámetros como originalidad, estructuración, éxito en el acto comunicativo y claridad de las ideas.

El segundo enfoque está basado en las *funciones*. Esta metodología concibe a la lengua como una herramienta comunicativa útil para alcanzar objetivos: satisfacer necesidades, expresar sentimientos, solicitar información. Estas funciones están relacionadas con los recursos lingüísticos correspondientes: léxico, estructuras, conceptos abstractos; e integran los contenidos y objetivos del curso de *lengua*. Se maneja su visión descriptiva. Los alumnos la aprenden tal y como la usan, los textos empleados en clase son reales y se trabajaban distintas tipologías según el uso (personal, familiar, laboral, académico) o la función (narración, descripción, argumentación, etc.).

Con relación a los ejercicios, se establecen comparaciones para determinar las características del tipo de texto. Se realizan tanto prácticas cerradas de expresión escrita como prácticas comunicativas. Es decir, los alumnos pueden completar o cambiar información, así como escribir un contenido completo ante una situación determinada. La corrección se fundamenta en la localización de errores que obstaculizan la comprensión.

Hay un tercer enfoque que tiene por fundamento el *proceso* de composición. Este método enfatiza en las estrategias cognitivas que deben realizar los alumnos en la producción de textos escritos: generación de ideas, construcción de esquemas, revisión de borradores, hacer correcciones y reescritura.

A diferencia de los dos enfoques anteriores, la importancia se le otorga al autor y no al texto escrito. Se consideran las capacidades individuales para la orientación y el asesoramiento.

Las prácticas en el aula son abiertas y flexibles, se respeta el ritmo de cada escritor. La evaluación se transforma en asesoramiento para que el individuo optimice sus estrategias de estudio y creatividad. El proceso prevalece sobre el producto.

El cuarto y último enfoque se concentra en el *contenido*. Se interesa en la claridad de las ideas, el orden, originalidad y su relación con argumentaciones sólidas. La escritura se fundamenta en temas académicos y las fuentes son esencialmente bibliográficas. Integra la expresión escrita con las otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer y hablar) en el trabajo de aula.

Con respecto a los ejercicios que se realizan, todos parten de textos completos y de material gráfico para extraer ideas, establecer comparaciones e interpretar esquemas. La evaluación se interesa, además del contenido, en la individualización, para atender a las necesidades de cada alumno.

Cada uno de los enfoques didácticos presentados interviene en todo acto de expresión escrita. Es importante la gramática, la función o el tipo de discurso que se escribe, el proceso de composición y el contenido del mismo. A esta lista Camps (2003) añade el *contexto* tanto lingüístico como situacional. En esta investigación se asumen todos los enfoques por considerarlos imprescindibles para el éxito de la comunicación. Su complementariedad se constituye en el instrumento necesario para adecuar las

estrategias de instrucción que mejoren en el alumno el aprendizaje de la producción escrita.

En este mismo sentido, Jolibert et al (1997), proponen un inventario de competencias que los educadores deben conocer y poner en práctica con sus alumnos para promover la producción escrita. Estos autores diferencian en dos momentos los conocimientos que deben mobilizarse, señalados como *antes* y *durante* la producción de un texto. En el primer momento, *antes*, se deben determinar, primero, los *parámetros de la situación* de la comunicación escrita: *destinatario, emunciador, propósito, desafío al escribir, contenido exacto* y segundo, poseer una representación previa del texto que se desea producir: *tipo de texto, silueta y materiales*.

En el segundo momento, *durante* la producción, los autores consideran la delimitación de los principales *niveles lingüísticos de la textualización*, a saber: *superestructura* (incluye la silueta o bloques del texto y el esquema tipológico o dinámica interna del texto), la *lingüística textual*, la *lingüística oracional*. Además, recomiendan activar los conocimientos y competencias en cada uno de los niveles anteriores y ajustarlos durante las re-lecturas y re-escrituras.

Órdenes del Discurso y Tipos de texto. En contextos académicos es frecuente la utilización de los términos *órdenes discursivos* y *tipos de texto*. Sánchez (1993) aclara el significado de estas terminologías al denominar los órdenes del discurso a “las materias a partir de las cuales se construyen los textos”. Y los tipos de textos como “los conjuntos de textos con características similares en lo formal, en lo semántico y en lo funcional” (p.75).

Por tanto, los primeros se refieren a *la narración, la descripción, la argumentación, la instrucción y la exposición*. Los tipos de textos aluden a los *cuentos, novelas, ponencias, tesis, noticias*; es decir, aquellos que se elaboran con un esquema estructural similar, poseen un contenido y una función característicos.

Un discurso narrativo hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana; en segundo lugar, los que apuntan a otro tipo de contexto, como los chistes, cuentos, leyendas, etc., y en tercer lugar, las narraciones más complejas que se circunscriben con el concepto de "literatura": novelas, cuentos, epopeyas. Estos textos están compuestos de un ambiente y de una cadena de acciones realizadas en sucesión lineal por el o los personajes que forman la trama (Van Dijk, 1989). Es característico el aspecto cronológico.

En la narración los participantes del acto comunicativo se ubican en un plano exterior a los hechos. Esta perspectiva exterior también le atañe al discurso descriptivo. Se diferencia en que el centro de la producción textual del orden discursivo es el eje espacial de los elementos que integran un contexto. Está compuesto de una enumeración de propiedades (Sánchez, 1993)

Esta misma autora señala que el discurso argumentativo se configura por las opiniones del escritor. En él se expresa el punto de vista que favorece o contradice una determinada posición, que puede estar expresa o implícita. Todos los argumentos derivan a una conclusión.

El discurso instruccional es aquél que dirige u orienta las actuaciones del destinatario. Dichas acciones son descontextualizadas. Ejemplos de este orden son las recetas de cocina, los récipes médicos y los manuales.

Finalmente la exposición es definida por Sánchez (1993) como “el resultado de procesos cognoscitivos básicos, el análisis y la síntesis, al servicio de la caracterización de un objeto fáctico o conceptual” (p.78). Los discursos expositivos son aquellos que intentan informar al lector sobre un tema determinado.

Slater y Graves (1990) señalan que este orden discursivo tiene como principal función presentar al lector información de distinto tipo: teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, fechas, entre otros. En ellos se localizan definiciones de los objetos, de los elementos que los integran, se determinan causas y consecuencias, se especifican aplicaciones y alcances.

Cada uno de los discursos presentados posee una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido (Díaz y Hernández, 2002), es decir, le confiere la coherencia y una forma global que de acuerdo con la teoría de Van Dijk (1988) se le conoce como *superestructura*

Van Dijk (1989) denomina *superestructura* a un “tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales” (p: 144). La validez de esta idea está expresada por Belinchón, Igoa y Riviére (1994), de la siguiente manera:

Desde el punto de vista del oyente, las superestructuras, que están estrechamente vinculadas a otras unidades de representación esquemática de las acciones e interacciones sociales como los marcos o los guiones, proporcionan una base de conocimiento relativamente invariable en condiciones normales que facilita la realización de inferencias causales tanto “hacia delante” como “hacia atrás” y tanto durante la comprensión de textos orales como escritos. Desde el punto de vista del hablante, las superestructuras determinan jerárquicamente algunas decisiones iniciales de la planificación de sus discursos: por ejemplo, influyen sobre la selección de las unidades temáticas centrales del discurso (los tópicos) y sobre la ordenación lineal y jerárquica de los subtópicos en el texto (p.670).

Las superestructuras son estructuras globales que se refieren a la organización del texto que facilitan tanto la recepción e interpretación de él como su producción, aportan esquemas de pensamiento útiles. Estas estructuras esquemáticas son diferentes según los órdenes del discurso.

Superestructuras del texto expositivo. La “forma” del texto a la que alude la superestructura se presenta, en el discurso expositivo, como un tópico en el título o en una afirmación, el desarrollo con ideas derivadas, en el que se comentan elementos o rasgos distintivos del tema base y una conclusión, que constituye la acción de terminar deduciendo una consecuencia de lo que ya se ha dicho. Esta representación abstracta en que las ideas se interrelacionan en los textos de orden expositivo ha derivado en varias superestructuras. De acuerdo con Cairney (1992), Díaz y Hernández (2002), Sánchez, (1997) y Santalla (2000), se agrupan en estructuras de:

Problema / solución: alude a la forma organizativa mediante la cual el contenido de un texto se articula en torno a la descripción de un problema y a la solución para resolverlo, y a la vez permite ciertas variantes: un problema y varias soluciones, una solución para varios problemas, etc.

Causalidad o covariación: organiza los contenidos en torno a una trama causal, cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente.

Comparación-contraste: organiza los contenidos a través de las diferencias y semejanzas entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos

Colección: Proveen información acerca de una entidad o tema a través de características, rasgos o propiedades.

Secuencia: las ideas son organizadas a través de un ordenamiento temporal.

Estas formas organizativas se transforman en un modelo de la situación descrita en el texto y, a la vez, se constituyen en variables de los *esquemas* de pensamiento. Los esquemas son definidos por Sánchez (1997) como “estructuras estables de conocimiento” (p.65). Si este esquema o modelo se almacena en la memoria para facilitar el proceso de interpretación y facilitar el recuerdo, también desencadenará las representaciones mentales que guían la producción de un texto. Por lo tanto, el conocimiento de estas superestructuras expositivas permite la elaboración de un discurso escrito mejor estructurado y se convierten en estrategias poderosas para la composición de textos.

En resumen, las referencias abordadas en este capítulo señalan que es imperativa la transformación en la didáctica de la expresión escrita. Las investigaciones reportan las dificultades que tienen los estudiantes para expresarse por escrito, producto de conocimientos no adquiridos y por prácticas educativas inadecuadas.

En la didáctica de la expresión escrita predomina el empleo del enfoque centrado en la gramática, bajo una concepción de instrucción direccional y dirigida básicamente hacia la composición de textos de orden narrativo. Pero del discurso expositivo, el que predomina en la instrucción académica, los textos escolares y en las evaluaciones para presentar los conocimientos adquiridos, se obvia la enseñanza.

Desde el inicio de la Educación Básica, el docente debe considerar en la didáctica de la escritura el discurso expositivo y las superestructuras textuales, con lo cual permitiría al alumno configurar un tipo de conocimiento esquemático-estratégico para una mejor producción. Esta metodología producirá excelentes resultados al complementarse con los diferentes enfoques que han descrito la enseñanza de la composición escrita.

Capítulo III. Método

Este capítulo expone la *naturaleza de la investigación*. Se destaca el énfasis cualitativo y de accionar docente en la realización de los objetivos formulados en el primer capítulo; además, se contemplan los *protagonistas* del contexto educativo que sirvieron de escenario para este trabajo y se consideran las *técnicas* de recolección y *análisis* de la información, así como los *instrumentos* para el acopio de la misma. Finalmente, se presentan las *fases* que guiaron la investigación y los criterios que garantizaron su excelencia.

Tipo de Investigación

La presente es una investigación eminentemente cualitativa porque describe las características o cualidades de lo que ocurre en el contexto. No se toma en cuenta la sola evaluación de los procesos educativos, sino de insertarse en ellos para procurar transformaciones de cierta relevancia, lo cual apunta a una *Investigación Acción Participativa (IAP)*.

Campos y Espinoza (2005) definen IAP como el “proceso de aprendizaje en el que las personas involucradas toman decisiones referidas a la búsqueda, análisis e interpretación de la información relacionada con las acciones destinadas a transformar una situación problemática en el contexto donde viven o actúan” (p. 15). Para Bisquerra (1989), la IAP pretende resolver un problema real y concreto que permita su *generalización* (Eisner, 1998) a otros escenarios y su objetivo fundamental es mejorar la práctica educativa en un contexto determinado. La IAP supone una intervención en pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un análisis de esa intervención,

que se caracteriza por realizarse en un lugar y en un momento donde hay un problema, sin que se pretenda que el grupo de participantes sea representativo de poblaciones mayores. Permite reflexionar sobre lo que se investiga con los actores cotidianos del hecho educativo.

El propósito último de la IAP es la transformación y mejora de las vidas de las personas implicadas. De acuerdo con los objetivos pautados, la intención del presente trabajo es mejorar el desempeño docente, de la primera etapa de Educación Básica, en la didáctica de la enseñanza de la producción escrita sobre la base de estrategias creativas que incorporen la superestructura de textos expositivos, que permita optimizar la escritura de este orden discursivo a los alumnos.

Participantes

Se asumió como *grupo participante* a los docentes de la I Etapa de Educación Básica del turno diurno, a los alumnos que cursan estudios en los grados de esta etapa y a la subdirectora de la Unidad de la Unidad Educativa Nacional “República de Indonesia. Esta escuela está ubicada en una zona residencial de clase media alta y la población que atiende proviene de los barrios adyacentes a la urbanización: El Güire, Las Minas de Baruta y Santa Cruz del Este. Son niños provenientes de familias de escasos recursos económicos.

En relación con el personal, que labora en la primera etapa, es de sexo femenino y sus edades están comprendidas entre los 40 y 45 años de edad. En el grado de instrucción, la maestra de primer grado es bachiller docente y licenciada en Educación

Integral, posee 26 años de experiencia docente de los cuales los 12 últimos los ha ejercido en esta institución.

La maestra de segundo grado cursa el tercer semestre de educación Integral en un Instituto Universitario de la capital. Su experiencia en la docencia data de siete años, ejercidos en esta institución en carácter de interina.

La docente de tercer grado es bachiller docente con 20 años de experiencia, de los cuales tiene 13 años al servicio de la Unidad Educativa. En la actualidad cursa la licenciatura en educación, en la Universidad Simón Rodríguez.

En relación con el grupo de alumnos, estuvo conformado por 112 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 38, 38 y 36 alumnos de primer grado, segundo grado y tercer grado, respectivamente.

Finalmente, la subdirectora del plantel, licenciada en educación, con 25 años de experiencia en la educación y con la misión de orientar y supervisar la labor de este grupo de docentes. Se le pidió contribuyera con el seguimiento de la investigación, sin embargo, esto no fue posible dado que la profesora manifestó disponer de muy poco tiempo en el turno matutino (dos días en la semana), para resolver los problemas que se presenten en los grados y cumplir con los trámites administrativos propios de la Institución.

Las docentes que conforman esta población se seleccionaron por ser las mismas que se observaron en una actividad descrita en el capítulo primero, del presente trabajo. La profesora Isabel Diez, quien labora en el aula integrada de la Institución labora y

compañera del postgrado, fue el enlace tanto para las actividades en la asignatura evaluación como para este estudio. Las docentes y los alumnos ayudaron a que se promoviera un riguroso proceso de triangulación que dio validez interna al estudio y permitió observar y comprender la realidad que se estudió.

Técnicas e Instrumentos para la recolección de la información

Técnicas. La *observación participante* fue una de las técnicas utilizadas para obtener información de la manera directa y lo más fidedigna posible, ajena a juicios valorativos. Se recogió en los diarios o notas de campo en el momento de la observación o inmediatamente después de culminada la sesión tal y como lo señalan Goetz y Le Compte (1988).

Además de la observación participante, también se obtuvo información de las *entrevistas* individuales y grupales *no estructuradas* y *semiestructuradas* (Elliott, 2000), que anticipadamente se pautaron en lo atinente a los objetivos de las entrevistas y tipo de datos requeridos a los docentes, alumnos y directivos de la escuela comprometidos con la labor educativa. En la entrevista, el investigador formuló preguntas que instaron al entrevistado a responder con la mayor autenticidad posible y su ventaja fue que los actores proporcionaron los datos relativos a sus conductas, opiniones, expectativas, etc., información que por su naturaleza, de otra manera sería casi imposible obtener (Sabino, 1986). Estos encuentros se hicieron en dos momentos: al inicio de la investigación y al finalizarla.

Instrumentos. Uno de los medios que se usó para el acopio de la información fue el Diario o *las notas de campo*, los cuales se constituyeron en registros que el

investigador realizó en forma minuciosa acerca de lo que ocurrió en las sesiones de trabajo. Para Lokpez (2001), el diario de campo consiste en: “escribir en lenguaje habitual las propias actividades o las ajenas” (p. 62). Ellos permitieron obtener los registros de los acontecimientos habidos en el aula y de las reacciones ante ellos.

En los diarios se recogieron las observaciones descriptivas y a su lado se colocaron abstracciones inductivas (atributos y categorías) de los hechos que se reportan. El marco usual de preguntas que los guiaron fueron aquellas que se utilizan para adentrarse en cualquier escenario social: *Quiénes, Qué, Dónde, Cuándo, Cómo y Por Qué*. (Goetz, y Le Compte, 1988). Además, se obtuvieron grabaciones de audio y fotografías con el propósito dar mayor credibilidad a los datos obtenidos.

Otro instrumento empleado fue el cuestionario el elaborado por Martínez y Villegas (2001) para el estudio de las concepciones de aprendizaje (CONAPRE). Sirvió para explorar y diagnosticar las concepciones de aprendizaje que tenían las maestras.

El cuestionario consta de 14 enunciados referidos a la concepción sobre el conocimiento y la memorización; a la comprensión para la abstracción de significados y a la concepción del aprendizaje como cambio conceptual, agrupados bajo tres factores o concepciones: directa, interpretativa y constructiva, respectivamente. Las respuestas se suman por categorías y se determina la concepción que domina.

Además, se acopiaron *producciones escritas* de los estudiantes. Los trabajos elaborados por los alumnos se obtuvieron antes y después de la intervención y evidencian los cambios que produjo la implementación de las estrategias docentes.

Criterios de excelencia

La investigación cualitativa en educación exige un cambio de enfoque radical en comparación con el paradigma positivista. Este giro lo representa Ruiz (1996), quien resume varios aportes en el área al establecer *criterios de excelencia* (en vez de confiabilidad y validez) para una investigación de este tipo.

Criterios de excelencia:

Enfoque positivista	Enfoque postpositivista
Validez interna	Credibilidad
Validez externa	Transferibilidad
Fiabilidad	<i>Dependencia</i> (Confianza)
Objetividad	Confirmabilidad

Los criterios de excelencia que garantizaron esta investigación fueron: la *credibilidad* que es el valor *verdad* en la investigación, y se puede avalar con Campos y Espinoza (2005); Espinoza (2000); Goetz y Le Compte (1988).

a) La revisión y el contraste de la información recopilada con los mismos participantes del proceso educativo que se investiga. Este cotejo se realizó con los docentes y los alumnos.

b) El detalle, en los diarios o notas de campo, del tipo de participación y la posición asumida por el investigador en el grupo. La conducta del investigador pudo ser objeto de auto y hetero-observación, ésta última a través de una evaluación explícita por parte de los participantes.

c) La particularidad de la actitud de los sujetos observados para evitar el suministro de datos parciales o sesgados. Es necesario precisar las conductas que pueden

ser indicativas de contradicciones o datos falsos. Estos pormenores se pudieron constatar tanto en las notas de campo como en los diarios del docente y del investigador.

d) La descripción exhaustiva del contexto físico e interpersonal complementada, de ser posible, con la utilización de tecnologías. El registro de la información se apoyó con grabaciones de audio y fotografías.

La *dependencia* (*dependence*: una mejor traducción sería *confianza*) equivale a la fiabilidad, que se sostiene básicamente con dos procedimientos (Espinoza, 2000; Goetz y Le Compte, 1988):

a) El contraste de los datos con otras fuentes de información. En otras palabras, la *triangulación* permitiría reducir sesgos derivados del rol y estatus del investigador y de posibles omisiones y adulteraciones de la información. En este caso la triangulación se llevó a cabo comparando los registros de la investigadora con lo observado por los grupos estudiados.

b) La auditoría de la calidad de las decisiones respecto a la recolección e interpretación de los resultados, efectuada, en este caso, por expertos en investigación: CC y HE.

Procedimiento

El presente trabajo se realizó en cinco fases y abarcó el lapso comprendido entre los meses: octubre de 2004 y junio de 2005. Una primera fase dedicada a la indagación sobre las estrategias utilizadas por los docentes y la efectividad de las mismas en el desarrollo de la producción escrita, mediante la aplicación del cuestionario CONAPRE y

entrevistas a los grupos participantes sobre las competencias adquiridas por los alumnos. Esta fase se cumplió entre los meses de octubre y noviembre de 2004

En una segunda fase, comprendida entre noviembre y diciembre de 2004, se emprendió la formación de los docentes en IAP, en el conocimiento y manejo de las superestructuras textuales de los textos expositivos. Adicionalmente, se analizaron y discutieron las propuestas para la producción escrita de Fraca (2003) y Jolibert et al, (1997), por ser proyectos exitosos y de fácil aplicación, los cuales aportaron ideas sobre el diseño de estrategias significativas de acuerdo con el contexto y grado de enseñanza.

La fase tercera abarcó los meses de enero a abril de 2005 y estuvo dedicada a la planificación de las estrategias. Esta programación se integró con tres Proyectos Pedagógicos de Aula, de tres semanas cada uno, escogidos por los estudiantes en cada grado. En la planificación, las docentes incorporaron estrategias propias e incluyeron algunas sugeridas por las propuestas de Fraca (2003) y Jolibert et al (1997), por la investigadora y por el grupo docente participante.

La ejecución del plan fue la cuarta fase y se extendió desde la última semana de enero a la penúltima semana de mayo de 2005. En ella se realizó el acompañamiento a los grupos; la promoción de momentos reflexivos y de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura, con la finalidad de introducir los cambios necesarios.

La quinta y última fase se destinó a la reflexión y evaluación del desempeño docente, de los alumnos y de las estrategias dirigidas a promover la producción escrita

de textos expositivos en los niños. Esta etapa tuvo lugar en los encuentros quincenales desde febrero hasta junio de 2005.

Procesamiento de la información

En este estudio, los procedimientos para organizar la información se guiaron por lo sugerido por Lokpez (2001), consistieron en:

a) La categorización inductiva-analítica. Se dividieron las informaciones registradas en unidades conceptuales, de acuerdo a su significado, para establecer categorías que posteriormente se contrastaron para desarrollar hipótesis de trabajo.

b) La triangulación de fuentes. Permitted contrastar las opiniones de los sujetos consultados (docentes, alumnos, investigador), en la búsqueda de la concordancia interpretativa entre los observadores.

c) Matriz de vinculación lógica. Esta representación exhibe, en forma resumida, la combinación de datos paralelos como las características del objeto de estudio, situaciones únicas o múltiples de los resultados obtenidos. En este caso, las estrategias docentes y los trabajos de escritura de acuerdo con las actividades, procesos y cambios que se suscitaron.

d) Análisis de patrones. Esta técnica permitió una exploración exhaustiva de la información recogida en la búsqueda de aspectos que se repitieron y de los factores que pudieron generarlos.

Capítulo IV. Análisis de los datos e interpretación de los resultados

Este capítulo se destina al análisis de los datos, a la evaluación de los resultados y de las relaciones conceptuales intrínsecas y extrínsecas de los hallazgos, lo cual conduce al diálogo con los aportes de otras investigaciones. La estructura que guía esta presentación y discusión se hace sobre la base de los siguientes términos: 1) Se presentan los reportes de las *reuniones* y de las *entrevistas* sostenidas con las docentes. 2) Se exponen los *registros descriptivos* de las *observaciones exploratorias* y de *ejecución del plan*, todos con sus correspondientes categorías, así como los *Encuentros de Reflexión Colectiva* (ERC). 3) Se muestra el extracto de los datos recogidos agrupados en categorías, en función de los objetivos del estudio. Las categorías se refieren fundamentalmente a las *estrategias didácticas utilizadas para promover la producción escrita, las relaciones interpersonales, las características de las producciones y la mediación docente*. Por último, se analizan los *logros obtenidos*.

Reuniones y entrevistas con las docentes

En el lapso comprendido entre los meses de junio y julio del año 2004, se realizó el contacto con los directivos del plantel. Este encuentro tuvo por finalidad varios aspectos: notificar el propósito del estudio, obtener el permiso correspondiente para desarrollar el trabajo de investigación y tener un primer acercamiento con los docentes.

Aunque la investigación estuvo dirigida a las maestras de Primera Etapa de Educación Básica, tanto en la primera reunión grupal como en las dos entrevistas particulares que se produjeron en este lapso, participaron todas las profesoras (con excepción de la de sexto, que se hallaba de permiso). La incorporación de las maestras

de la Segunda Etapa de debió a que la dirección del plantel no había designado aún los cursos que atendería cada una para el año escolar 2004-2005. Las docentes contactadas fueron: Dolores Cabrera (DC): 1° grado; María Elena de Vincenzo (MEV): 2° grado; Cristal Crespo (CC): 3° grado; Virginia Ricciarde (VR): 4° grado y Heidi Henríquez (HH): 5° grado.

Reuniones. Se realizó una primera reunión (15 - 06- 04) en donde se explicaron las razones que guiaron la selección del plantel y la etapa de Educación Básica para el desarrollo de la investigación. Además se expuso el interés de la investigadora por contribuir a mejorar la práctica profesional en la Institución. Las asistentes estuvieron de acuerdo en colaborar con el estudio y brindaron la disponibilidad de algunos momentos dentro de la jornada diaria para realizar las entrevistas.

Entrevistas con personal docente de I y II Etapas de Educación Básica. En las primeras citas (entre el 16 - 06 y 26 -06 - 04), se obtuvieron detalles personales y profesionales de cada educadora. Los datos personales aportados por cada maestra se reflejan en la siguiente síntesis:

1. Todos los grados están a cargo de docentes del sexo femenino.
2. Las edades de las profesionales oscilan entre los 30 y 46 años.
3. Cuatro son casadas y una soltera.
4. En relación con los estudios realizados: Una es Técnico Superior en Educación Preescolar, dos Bachilleres Docentes y dos Licenciadas en Educación.

5. La experiencia laboral en el área de educación, de cuatro docentes, se ubica entre los 19 y 24 años de servicio. La docente (Interina), de 2° grado, tiene 11 años en el ejercicio de la profesión, actualmente estudia la Licenciatura en Educación.
6. Los cursos de actualización recibidos en el último año versaron sobre planificación y evaluación Educativas.

La segunda entrevista sostenida con el personal docente (07- 07- 04), estuvo dirigida a explorar el conocimiento que manejan las maestras sobre la lengua escrita y el uso de la misma. La conversación giró sobre los siguientes interrogantes:

1. ¿A qué considera lengua escrita?
2. ¿Cuáles son sus hábitos lectores?
3. ¿Cuáles son sus hábitos de escritura?
4. ¿Podría explicar las estrategias propias utilizadas para la escritura de textos?
5. ¿Cuáles estrategias usa usted para desarrollar la escritura en sus alumnos?

Estas preguntas surgieron inspiradas en el trabajo realizado por Ribot (2002), relacionado con los conocimientos que poseían los docentes sobre la lengua escrita.

Indagar sobre las nociones que tienen las maestras relacionadas con la lengua escrita y la producción de textos, resultaría beneficioso para entender la didáctica para la promoción de la escritura que utilizan.

El contexto donde se realizaron estos encuentros fueron los salones de clase y el Aula Integrada (el espacio donde laboran las profesoras especialistas que atienden a niños con Dificultades para el Aprendizaje). Los primeros, cuando los niños se

encontraban con los profesores especialistas en el patio o en la biblioteca. En otras oportunidades, cuando los niños eran atendidos en los grados por los especialistas.

A continuación se expone un cuadro donde se esquematizan las preguntas de la entrevista, un resumen de las respuestas emitidas por las docentes, la categorización de dichas respuestas y la interpretación que surge de las mismas.

1. Entrevista N° 2:

INTERROGANTE	RESPUESTAS	CATEGORÍAS	SIGNIFICADO
1. ¿A qué considera lengua escrita?	<i>DC: Escribir lo que una piensa.</i>	Escribir ideas	Escritura.
	<i>MEV: Entender, plasmar.</i>	Comprender, escribir.	Lectura y escritura
	<i>CC: Las cartas, textos que se van a escribir, símbolos como los de interrogación.</i>	Escribir símbolos	Escritura.
	<i>VR: A todo lo que puedo leer.</i>	Leer	Lectura
	<i>HH: Capacidad idiomática en producir un texto.</i>	Escritura en términos de capacidad.	Escritura
2. ¿Cuáles son sus hábitos lectores?	<i>DC: Soy asidua lectora. Leo actualmente los Cuentos de Eva Luna.</i>	Lectura recreativa frecuente, por placer.	Posee hábito lector
	<i>MEV: Estoy obligada</i>	Lectura académica	Práctica de lectura

<p>3. ¿Cuáles son sus hábitos de escritura?</p>	<p><i>a leer los textos académicos. El último libro leído fue de Ernesto Sabater, hace seis meses.</i></p>	<p>exigida.</p>	<p>por obligación académica</p>
	<p><i>CC: Leo porque debo hacer un trabajo, el de Psicolingüística de Barrera y Fraca.</i></p>	<p>Lectura académica exigida.</p>	<p>Práctica de lectura por obligación académica.</p>
	<p><i>VR: Tuve que leer un libro hace dos meses. Le fue asignado a los docentes para trabajar con los niños.</i></p>	<p>Lectura laboral requerida</p>	<p>Práctica de lectura por exigencia laboral.</p>
	<p><i>HG: Leo los textos para preparar las clases.</i></p>	<p>Lectura laboral requerida.</p>	<p>Práctica de lectura por exigencia laboral.</p>
	<p><i>DC: Escribo para consumo propio. Lo último escrito fue sobre la Represión escolar, hace 15 días por un hecho que sucedió en la institución donde estudian mis hijos.</i></p>	<p>Escritura para consumo propio.</p>	<p>Posee hábito de escritura.</p>
	<p><i>MEV: Ninguno, sólo si es asignación académica.</i></p>	<p>Escritura por asignación académica.</p>	<p>Práctica de escritura por exigencia académica.</p>
	<p><i>CC: Antes me gustaba escribir canciones, poemas. Hace más de un año que lo hice.</i></p>	<p>Tuvo agrado por la escritura de canciones y poesías.</p>	<p>Pérdida de hábito.</p>
	<p><i>VR: Escribo sólo la lista del</i></p>	<p>Escritura para uso doméstico</p>	<p>Práctica de escritura para</p>

<p>4. ¿Podría explicar las estrategias propias utilizadas para la producción de textos?</p>	<p><i>supermercado.</i></p> <p><i>HG: No es habitual. El año pasado escribí una ponencia para presentarla en la UCAB y UCV.</i></p> <p><i>DC: Se debe leer el texto de donde vamos a obtener la información. Esto con el fin de analizar y tomar lo necesario para la elaboración de un trabajo.</i></p> <p><i>MEV: Primero pienso y luego escribo. Leo y reflexiono sobre lo escrito.</i></p> <p><i>CC: No te sabría explicar. (La docente se notaba intranquila).</i></p> <p><i>VR: Primero pregunto qué quiero; ordeno por prioridades, me ubico en el contexto, pienso en el tiempo que invertiré, tomo en cuenta a la persona que lo leerá. Escribo y listo. No escribo cuando estoy molesta ya que puedo ser ofensiva y el mensaje llega peor.</i></p>	<p>Escritura de interés académico.</p> <p>Lectura del texto para análisis y toma de información.</p> <p>Análisis y escritura. Lectura y reflexión.</p> <p>No explica</p> <p>Atiende a sus necesidades prioritarias. Ubicación en el contexto. Considera tiempo y destinatario. Escritura. Un disgusto suprime la escritura de mensajes.</p>	<p>utilidad doméstica.</p> <p>Práctica de escritura circunstancial.</p> <p>Búsqueda de información.</p> <p>Planificación, producción y revisión.</p> <p>No manifiesta sus estrategias.</p> <p>Planificación y producción. Consideración de elementos emocionales.</p>
---	--	---	---

	<i>HG: Escribo ideas, borradores. Me fijo en la congruencia, la intención. Hago corrección y evaluación del texto.</i>	Producción de ideas. Atiende a la coherencia y el propósito. Corrige y evalúa el escrito.	Producción y revisión
--	--	---	-----------------------

Comparación de las respuestas de las docentes.

1. Tres docentes coinciden en que la lengua escrita está relacionada con la escritura, una docente la vincula con la lectura y otra docente la relaciona tanto con la lectura como con la escritura.
2. En las respuestas emitidas por las maestras no están referidos los hábitos sino los intereses individuales. Cuatro docentes realizan lecturas obligatorias: académicas o laborales. Sólo una docente posee hábito lector.
3. Es inusual la escritura en las docentes. Sólo escriben en algunas circunstancias, generalmente por asignaciones académicas o laborales.
4. La mayoría de las docentes emplea por lo menos una de las estrategias para la producción de textos. Una profesora no emitió respuesta.

Entrevistas con docentes de la I Etapa de Educación Básica

En el mes de septiembre se produjo un segundo encuentro únicamente con docentes de la primera Etapa de Educación Básica. Es necesario acotar que todas las educadoras de la Institución conservaron los mismos grados que tuvieron a su cargo el año escolar anterior, aunque se le había informado a la investigadora (EC), que las maestras eran rotadas de grado en cada nuevo año escolar.

En la cita, se les entregó una carta de compromiso que asumirían las partes (docente e investigadora), con el estudio. Se estableció un horario para las observaciones de aula, los encuentros individuales y los grupales y, se les suministró un cronograma con las fases previstas en el trabajo. Una de las fases de este cronograma fue reajustada, específicamente, la de Formación docente en IAP, por varias razones:

La primera, porque las docentes debían asistir en el mes de noviembre, a un taller sobre planificación y evaluación dictado por la Zona Educativa del Estado Miranda. La segunda, porque las maestras alegaron carecer de tiempo extra académico para dedicarlo a esta fase y porque las horas de los especialistas que trabajan con los niños no eran coincidentes en los tres grados, por lo tanto, se les dificultaba la reunión grupal. Se convino en suministrar información escrita sobre IAP para ser analizada con la investigadora en las sesiones individuales, mientras se hallaba la manera de ajustar los horarios.

Además, en este encuentro se les consultó otros aspectos relacionados con el desarrollo de la producción escrita. Las consultas realizadas fueron:

1. ¿Cuándo realizan producción escrita sus alumnos?
2. ¿Cuáles textos son los que producen?
3. ¿Cuáles estrategias promueve en sus alumnos para la producción de textos?
4. ¿Qué hacen con esas producciones?

A continuación se presenta el esquema usado para el tratamiento de las respuestas emitidas por las maestras en la tercera entrevista.

2. Entrevista N° 3

INTERROGANTE	RESPUESTAS	CATEGORÍAS	SIGNIFICADO
1. ¿Cuándo realizan producción escrita sus alumnos?	DC: <i>Los niños escriben todos los días. El dictado y la caligrafía, siguiendo la secuencia del libro Mi Jardín, es el pan nuestro de cada día, además de la lectura.</i>	Copia y dictado de sílabas y palabras de un texto.	No hay producción de textos, sólo copia y dictado.
	MEV: <i>Una o dos veces a la semana. Los niños están habituados a escribir después de la lectura.</i>	Escritura después de la lectura una o dos veces a la semana.	Escritura como sinónimo de producción.
	CC: <i>Siempre. Los niños toman dictado, copian del pizarrón o de los libros, hacen cuentos.</i>	Copia y dictados diarios.	Escribir como sinónimo de producción.
2. ¿Cuáles son los textos que producen?	DC: <i>Cuentos. Los niños los van diciendo y yo los escribo.</i>	Los niños producen ideas de textos del discurso narrativo y la maestra las transcribe.	No hay producción.
	MEV: <i>Los textos los seleccionan los</i>	Copia de textos. Atención a la	No hay producción, sólo

<p>3. ¿Cuáles estrategias promueve en sus alumnos para la producción de textos?</p>	<p><i>alumnos. Escogen la lectura de un libro y luego copian sobre ella. No me fijo en ortografía, sólo tomo en cuenta la concordancia.</i></p> <p><i>CC: Como te dije, generalmente escriben cuentos.</i></p> <p><i>DC: Textos como tal no escriben. Ellos pueden llegar a construir oraciones y eso a finales del año escolar. Les digo que piensen bien lo que van a escribir y les recuerdo los aspectos formales de la escritura.</i></p> <p><i>MEV: Pido que lean bien lo que escriben. Les recuerdo las normas de presentación y ortografía.</i></p> <p><i>CC: Que hagan un trabajo limpio, sin errores. Busquen en el diccionario palabras que no sepan escribir.</i></p>	<p>concordancia sin ortografía.</p> <p>Siempre escriben.</p> <p>Construcción de oraciones. Pensar antes de escribir. Atiende a aspectos formales de la escritura</p> <p>Relectura de lo que escriben. Refuerzo de normas convencionales para la escritura.</p> <p>Atención a normas. Uso del diccionario</p>	<p>copias.</p> <p>Producción de textos del discurso narrativo</p> <p>Fase parcial de planificación. Ordenar las ideas.</p> <p>Fase de revisión.</p> <p>Fase parcial de planificación. Búsqueda de información</p>
<p>4. ¿Qué hacen con</p>	<p><i>DC: Ellos (los niños)</i></p>	<p>Revisar y guardar.</p>	<p>Verificación del</p>

<p>esas producciones?</p>	<p><i>las escriben en sus cuadernos. Se las reviso y lo guardamos.</i></p> <p><i>MEV: Los trabajos me los entregan, los reviso y se los devuelvo para ser archivados en la carpeta. Premio a todos los niños con palabras, pero resalto los buenos trabajos. La evaluación es cualitativa, siempre escribo observaciones de reconocimiento o invitándolo a hacer un mayor esfuerzo</i></p> <p><i>CC: Los reviso, corrijo y les digo que se fijen en los errores que cometieron para que no los repitan.</i></p>	<p>Revisión y archivo de trabajos.</p> <p>Estímulos orales.</p> <p>Comentarios escritos.</p> <p>Revisión y corrección de errores. Fomento de memoria ortográfica.</p>	<p>cumplimiento de la actividad.</p> <p>Revisión de la tarea académica y exhortaciones para mejorarlas.</p> <p>Verificación del cumplimiento de la actividad. Indicaciones para corregir los errores ortográficos</p>
---------------------------	---	---	---

Comparación de las respuestas de las docentes:

1. Las docentes confunden producción de textos con copia de dictados, caligrafías y transcripción de frases y cuentos.
2. En 1º grado, la docente promueve en los niños la producción de ideas correspondientes al discurso narrativo, para luego ser copiadas por ésta, en la pizarra.
3. Las docentes dan mayor importancia a la lingüística oracional en la escritura de textos (orden de las palabras, relaciones sintácticas) y, en los aspectos formales de la escritura (Fraca, 2003)

DC se centra en el aspecto qué escribir, correspondiente a una fase de la estrategia: planificación.

MEV se circunscribe a la revisión del texto, durante la producción.
4. Las docentes no le otorgan mayor utilidad a los trabajos escritos de los niños. Se limitan a la revisión de los trabajos, hacer observaciones, dar sugerencias y archivar los escritos.

Observaciones exploratorias

Una vez realizadas las entrevistas, se hicieron las observaciones exploratorias del trabajo de aula con la finalidad de establecer un contraste entre las respuestas emitidas por cada educadora y su práctica docente. Como una forma de ilustrar el procedimiento realizado para la obtención de los datos, a continuación se presentan algunos diarios de campo con los registros de las observaciones preliminares realizadas. En primer lugar se

reportan los hechos en forma descriptiva de lo ocurrido en las sesiones de clase y a su lado, las abstracciones inductivas (categorías y atributos) de los hechos que se reportan.

Es importante hacer mención de que la docente MEV de segundo grado (con cargo Interino, como ya se señaló), participa sólo en la fase de observación y el primer ERC, por cuanto fue separada del puesto en el mes de febrero del año 2005, después de siete años en la Institución. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes designó al docente titular quien asumió el grado de inmediato. Es por esta razón que en los diarios de campo de la fase de ejecución del plan, se consideran sólo dos docentes.

Seguidamente se expone una muestra de los diarios de campo, en la fase diagnóstica. En ellos se contemplan los datos recogidos y la categorización de las abstracciones realizadas a los registros.

1. Sesión de observación del trabajo de aula

Fecha: 14 de octubre de 2004

Nombre del docente: MEV. Grado: 2°

Observador: EC

REGISTRO DESCRIPTIVO	CATEGORÍAS
<p>El espacio físico donde funciona el grado tiene una dimensión aproximada de 10 m. x 10 m, (ubicado en el primer piso de la edificación). Posee amplias ventanas de vidrios basculantes, con vista hacia la montaña. Se encuentra ubicado al lado del aula de 3° grado y es el más cercano a las escaleras del primer piso. La iluminación artificial es muy buena, tiene 4 lámparas de tres bombillos fluorescentes cada una. El grado está dotado con 38 pupitres de madera y hierro, dispuestos en siete columnas (tres columnas de seis pupitres y cuatro de cinco pupitres), en dirección hacia una pizarra acrílica y un pizarrón que cubren parte de la pared frontal en la que se encuentran. En la pared posterior se encuentran dos carteleras de aprox. 5 x 2 m.</p> <p>La entrada al salón se ubica en la pared derecha, al lado de la pizarra. En la pared, al lado de la puerta está ubicado un armario, el cual permanece cerrado con candado, donde los docentes guardan el material escolar de las dos secciones que allí funcionan y sólo ellas manipulan.</p>	<p>Espacio apropiado para la matrícula de alumnos.</p> <p>Adecuada ventilación e iluminación del aula</p> <p>Libros y otros materiales escolares de estricta manipulación docente.</p>
<p>Llegué al grado a las 07:30 de la mañana. La maestra me presentó ante los niños y me dio la bienvenida. Por el recibimiento cordial que me brindaron, inferí que los niños estaban enterados de mi visita.</p> <p>Agradecí la calurosa acogida y procedí a informarles sobre el propósito de mi presencia en el aula, el tiempo que estaría con ellos y mi disposición de acompañarlos en las actividades que realizarían con la maestra. Luego, me ubiqué en uno de los pupitres vacíos, al final del aula.</p>	<p>Presentación de mi persona y bienvenida por parte de la maestra.</p> <p>Grato recibimiento de los alumnos.</p> <p>Agradecimientos por mi parte y suministro de información sobre el trabajo por realizar y tiempo de acompañamiento.</p>

<p>MEV invitó a los niños, con voz muy suave y amable, a realizar una lectura del libro, titulada “<i>El señor tiempo</i>”. Se trataba de un texto referido a los días de la semana y meses del año. Los alumnos hicieron la actividad de forma silenciosa.</p>	<p>Asignación de lectura a los niños. Trato cordial y tono de voz agradable de la docente. Lectura en silencio por parte de los niños.</p>
<p>La docente recorrió las columnas de pupitres y revisó si cada niño había escrito los días de la semana en los espacios en blanco que se encontraban en la página de la lectura. (Inferí que fue una asignación hecha con anterioridad). A aquellos niños que no la habían realizado, les sugirió hacerlo en aquel momento.</p> <p>Cuando regresó a su escritorio, MEV pidió a un alumno (llamándolo “papito”), realizar la lectura sobre los meses del año, con voz audible. Una vez más, la docente recorrió el aula verificando que la tarea estuviera realizada.</p>	<p>Tránsito por el aula de la maestra y verificación de actividad cumplida por los estudiantes. Deducción por mi parte, sobre la tarea corregida.</p> <p>Empleo de palabras mimosas por parte de la maestra y recorrido del aula.</p>
<p>Culminada la lectura, por parte del estudiante, la maestra solicitó al grupo que escribieran en sus cuadernos lo comprendido de la lectura.</p> <p>Los niños intercambiaron miradas entre ellos, pero se mantuvieron en silencio.</p> <p>(Me pregunté sobre si los niños sabían lo que era comprender) Sus expresiones me indicaban que poco o ninguna vez había escuchado ese término.</p>	<p>Solicitud de la maestra de producción escrita. Gestos de extrañeza. Dudas por mi parte sobre el manejo del significado por parte de los niños.</p>
<p>Pasados unos minutos, MEV preguntó si alguien había escrito un poquito. Interroga: <i>¿quién recordó o se le quedó gran parte de la lectura?</i></p> <p>Los niños se mantuvieron en silencio.</p>	<p>Interrogatorio docente sobre memoria de lectura, participación inexistente.</p>

<p>Solicité la palabra y acto seguido, interrogo al grupo lo que entienden por comprender. Los alumnos que intervienen señalan aspectos como: “es lo que se nos grabó, lo que se te quedó en la mente”, “es colaborar”, “hacer bien el trabajo”. Les expliqué lo que significaba comprender la lectura. Di ejemplos con lecturas cortas del libro que estaban leyendo y les invité a intentar hacer lo propio con la lectura realizada por ellos.</p>	<p>Petición de la palabra por mi parte. consentimiento de la docente Consulta sobre noción de los alumnos del concepto “comprensión de la lectura”.</p>
<p>Conversé con la maestra sobre la forma como trabajaba la lectura con los niños. No dio mayores explicaciones, sólo que había trabajado así en otras oportunidades.</p>	<p>Diálogo con la docente. Parcas sus declaraciones</p>
<p>La docente siguió revisando los cuadernos. Se dirigió a la pizarra y escribió en ella dos palabras. Acotó que la mayoría de los niños las escribieron con errores. Les pidió corrigieran y luego de finalizar la asignación, hicieran un dibujo relacionado con el texto. Me despedí de los alumnos y maestra hasta el próximo encuentro.</p>	<p>Continuidad de la maestra en la revisión de los cuadernos de los alumnos. Corrección de errores, ilustración de la tarea.</p>
<p>Me quedé esperando la discusión del trabajo elaborado por los niños, propiciada por la maestra. Sin embargo, eso no ocurrió. Llegado el tiempo para el desayuno (9:00 a.m.), MEV ordenó al alumnado guardar sus pertenencias y salir de aula.</p>	<p>Aguardo por plática del trabajo realizado, la cual no se efectúa. Los niños abandonan el aula para desayunar.</p>

2. Sesión de observación del trabajo de aula

Fecha: 19 de octubre de 2004

Nombre del docente: DC Grado: 1°

Observador: EC

REGISTRO DESCRIPTIVO	CATEGORÍAS
<p>Las dimensiones del aula son idénticas a las otras dos. Su ubicación es hacia el norte, desde sus ventanas se ve el patio del plantel y el estacionamiento. Está dotado de 38 mesas con sus respectivas sillas, dispuestas en siete columnas, una pizarra y un pizarrón, dos carteleras y un estante (cerrado), iluminación y ventilación óptimas.</p>	<p>Espacio físico con idénticas dimensiones al resto de las aulas. Dotación similar para todos los grados con excepción de los asientos de los alumnos. Muy buena iluminación y ventilación.</p>
<p>En virtud a que la observación del trabajo de aula se vio vulnerada el día anterior, por una suspensión repentina de las actividades en la escuela, decidí hacerla el día de hoy. Entré al aula y saludé a la maestra y a los niños.</p>	<p>Observación diferida por interrupción de clases. Saludos a los presentes.</p>
<p>DC abrió mucho sus ojos y levantando la voz señaló que no podría entrevistarse conmigo porque el profesor de educación física no asistió. Me disculpé por el cambio en la planificación y le sugerí realizar la observación para no retrasar esta fase del trabajo. DC manifiesta no tener nada preparado para hoy. Con una sonrisa le pregunté: “¿qué harás con los niños hoy?” DC: los niños leerán adivinanzas. EC: “perfecto. Entonces... observaré lo que hagan, si me lo permites”. La maestra accedió y me invitó a sentarme en algún lugar del aula.</p>	<p>Actitud de sorpresa, suspensión de entrevista y excusas de DC. Disculpas, y justificación de mi parte. Ausencia de planificación como pretexto por parte de la maestra. Anuncio de actividad por parte de DC. Aprobación y solicitud de permiso por mi parte.</p>

	Anuencia de DC.
<p>En un extremo de la pizarra estaba colocado: "escribe 5 oraciones que empiecen con la letra v". Además, una oración como ejemplo de la actividad a realizar.</p> <p>En el otro extremo, el lugar donde se encuentra la escuela, la fecha, el grado y el título de la actividad: "adivinanzas".</p> <p>DC asignó a los niños copiar el encabezado, mientras ella proseguía con la "toma de lectura".</p>	<p>Asignación escrita en la pizarra.</p> <p>Encabezado y enunciado de actividad</p> <p>Asignación docente.</p>
<p>Transcurridos unos minutos, la maestra se levantó de su asiento y recordó a los niños una asignación previa sobre las adivinanzas.</p> <p>Acto seguido DC interrogó: ¿quién sabe una adivinanza?</p> <p>Varios niños levantan su brazo y uno leyó su acertijo. Otro compañero le dio la respuesta.</p>	<p>Evocación de actividad asignada por parte de DC.</p> <p>Interrogatorio.</p> <p>Participación espontánea del alumnado.</p>
<p>DC: ¿qué será una adivinanza?</p> <p>Varios niños respondieron: adivinar.</p> <p>DC: ¿será preguntar? si digo: ¿a qué no adivinan cómo me llamo yo?... adivinar es como preguntar algo. ¿Quiénes me pueden decir adivinanzas?</p> <p>Varios niños intervinieron. Una niña sólo hizo una pregunta.</p> <p>DC afirmó: la adivinanza puede ser sólo una pregunta.</p>	<p>La maestra indaga conocimientos previos sobre el término.</p> <p>Intervención de los niños.</p> <p>Explicación del concepto por parte de DC, requiere de los niños sus acertijos.</p>
<p>La maestra aprovechó las participaciones de los niños para enumerar las características de las adivinanzas.</p>	<p>Enumeración y ejemplos de algunas características de las adivinanzas.</p>
<p>Cuando los alumnos agotaron el repertorio de acertijos la docente asignó la transcripción a sus cuadernos de las dos primeras adivinanzas del libro "<i>mi jardín</i>" o de "<i>caracol</i>"</p>	<p>Asignación de copiar adivinanzas de un libro a los alumnos por parte de la maestra. Ausencia de cierre.</p>

<p>Los niños copiaron la asignación y DC prosiguió con la toma de lección a los niños, hasta la hora del desayuno.</p>	<p>Cumplimiento de la tarea señalada por parte de los alumnos. DC reanuda actividad de lectura con los niños.</p>
<p>Me despedí de los niños y agradecí a la maestra que accediera a la observación.</p>	<p>Despedida y agradecimiento por mi parte.</p>

3. Sesión de observación del trabajo de aula.

Fecha: 19 de octubre de 2004

Nombre del docente: CC Grado: 3°

Observador: EC

REGISTRO DESCRIPTIVO	CATEGORÍAS
<p>El espacio físico donde funciona el grado tiene las mismas dimensiones que posee el segundo grado. Es el aula que está entre 2° y 5° grados. En ella se hallan 38 pupitres dispuestos en columnas de siete y seis pupitres. Posee, igualmente, una pizarra y un pizarrón, dos carteleras y un armario (cerrado). Tiene buena iluminación y ventilación.</p>	<p>Espacio físico con idénticas dimensiones al resto de las aulas. Dotación similar para todos los grados. Iluminación y ventilación buenas.</p>
<p>Llegué a aula con retraso. Saludé a los niños y docente y me ubiqué rápidamente en un extremo del aula. Mientras preparé el grabador, CC discutía con los alumnos sobre las características de los paisajes rural y urbano y al mismo tiempo borraba la pizarra.</p>	<p>Demora en mi llegada al grado. Saludo y me ubico en el aula. Conversación entre docente y alumnos.</p>
<p>Quejas de una alumna porque no terminó de copiar lo que allí se encontraba. La maestra criticó la falta de atención que prestan a lo escrito por ella en la pizarra.</p>	<p>Protesta de alumna ante imposibilidad de copiar del pizarrón. Argumento de CC.</p>
<p>La maestra hizo preguntas sobre algunas características que aportaron algunos alumnos: "¿Yo quiero saber dónde es eso que siembran frutas y verduras?" Varios niños: en el campo. CC: ¡Ah!... en el campo, entonces esto tiene un nombre. ¿Cómo se llama este paisaje? Niño: paisaje campo CC: ¿paisaje campo? Niños: No, paisaje rural.</p>	<p>Interrogatorio de la maestra a los alumnos. Participación de los niños. Respuestas erradas. Repregunta de CC sobre el mismo aspecto.</p>

	Respuesta acertada de los alumnos.
<p>Exposición parca por parte de la maestra sobre los tipos de paisaje.</p> <p>La maestra interroga a los niños cómo harían un concepto de paisaje rural. Pocos alumnos se limitaron a enumerar los elementos contenidos en él.</p> <p>CC insistió en que los niños construyeran la noción esperada, pero sin dar pistas de cómo hacerlo. Visiblemente molesta, leyó un libro sobre su escritorio, luego se dispuso a copiar algo en la pizarra.</p>	<p>Explicación mínima de la docente.</p> <p>Demanda de elaboración de concepto. Escasa participación del alumnado.</p> <p>Perseverancia de CC sin aportar indicios a los alumnos para la elaboración del concepto.</p> <p>Disgusto de la maestra y copia de contenido del libro en la pizarra.</p>
<p>Solicité permiso a la maestra para intervenir. Di ejemplos cómo construir conceptos con elementos como el agua, un pantalón, un lápiz. Luego les señalé que elaborar un concepto es decir qué es algo y luego podemos enumerar sus características. Interrogué sobre lo que era paisaje rural. Inicié con la palabra es... un niño señaló que es un ambiente. Copié esa palabra clave "ambiente" en la pizarra y los estimulé a seguir con la construcción. Otras palabras enumeradas por los niños fueron animales, plantas, ríos, montañas.</p>	<p>Solicitud para intervenir por mi parte. Explicué qué es un concepto y cómo elaborarlo, transcribí en la pizarra de palabras claves.</p> <p>Intervención acertada por parte de un alumno.</p>
<p>Les pedí que pensarán un poco y unieran todo lo detallado con palabras que los conectaran. Luego le dije a la maestra que copiara el concepto que los alumnos le dictarían.</p> <p>Con la participación de la mayoría de los niños y la docente, construyeron el concepto.</p> <p>La docente asignó su transcripción en los cuadernos.</p>	<p>Invite a los niños a la elaboración mental del concepto.</p> <p>Producción colectiva del concepto de paisaje rural.</p> <p>CC ordena la copia en los cuadernos.</p>

<p>Seguidamente, la maestra invitó a los niños a construir el concepto de Paisaje Urbano. Un niño inició con: es la ciudad donde... y, otros enumeraron elementos propios de este ambiente, repetitivos algunos como viviendas, instituciones educativas o centros de salud. CC aclaró que no podía ser la ciudad y escribió la palabra ambiente, igual al concepto anterior.</p> <p>Todos los elementos enumerados fueron copiados por CC en la pizarra y los niños en sus cuadernos.</p>	<p>Invitación de CC a producir concepto Empleo equivocado de un vocablo y repetición de elementos por parte de los niños. Nutrida la participación. Modificación del concepto y transcripción en la pizarra por parte de la docente. Copia en los cuadernos por parte de los alumnos</p>
<p>Solicité nuevamente intervenir y sugerí que se utilizaran palabras que generalizaran las construcciones, indistintamente si eran utilizadas para viviendas, comercios o instituciones educativas.</p> <p>Los niños acordaron en escribir sólo <i>casas</i> y <i>edificios</i>. El mismo inconveniente surgió con los vehículos, llamé la atención sobre ello y las sustituyeron por <i>medios de transporte</i>.</p>	<p>Intervine para sugerir el uso de algunos términos. Aceptación por parte de los niños y empleo de otras palabras.</p>
<p>Una vez copiados ambos conceptos, CC asignó hacer los dibujos de los paisajes respectivos y señaló el tiempo estimado para cumplir con la actividad para iniciar la revisión.</p> <p>Se sentó a su escritorio a corregir una columna de cuadernos que allí se encontraban.</p>	<p>Ausencia de cierre del contenido trabajado por parte de la maestra. Asignación de ilustración de los conceptos, estipulación de tiempo para la tarea e inicio de revisión de cuadernos por parte de la maestra.</p>
<p>A las 11:30 se oyó el timbre de la institución. La maestra ordenó a los alumnos recoger los útiles y les dejó partir. Me despedí de todos y salí con los niños.</p>	<p>Señal de hora de salida. Orden de retiro a los niños y ausencia de la revisión anunciada por parte de la docente. Despedida y salida del aula de mi parte.</p>

Síntesis de los aspectos observados. Al finalizar cada fase de observación, se hizo una síntesis de los aspectos observados, expuestos en esquemas, con sus respectivas categorías y atributos para facilitar una visión en conjunto de las categorizaciones. El orden dispuesto para el compendio se inicia con la observación preliminar de la docente de primer grado, se continúa con la de segundo grado y finalmente, la de tercero.

1. Grado: Primero. Docente: DC

ASPECTOS	CATEGORÍAS	ATRIBUTOS
DOCENTE	Estrategias utilizadas para el desarrollo de la producción escrita.	<p>Copia en los encabezados el título de los contenidos a desarrollar.</p> <p>Indaga conocimientos previos. Solicita participación de los niños sobre asignaciones previas relacionadas con el tema. Ej. : ¿Qué será una adivinanza?</p> <p>Ordena transcripciones de los libros.</p> <p>Atiende actividades simultáneas. Ej.: toma lectura y revisa cuadernos.</p>
	Actitud ante presencia de la investigadora.	<p>Muestra desconcierto e incomodidad en la primera visita. Luce más entusiasta en el segundo encuentro de aula. Acepta, de manera pasiva, las sugerencias y orientaciones.</p>
	Relación con los niños durante la observación.	<p>Usa lenguaje sencillo y dulce para dirigirse a los niños.</p> <p>Emplea un tono de voz alto.</p> <p>Regaña a los niños públicamente y sólo en ocasiones de forma particular.</p>
NIÑOS	Características de las producciones de los niños.	<p>Ausencia de producciones propias.</p> <p>Presencia de numerosas transcripciones de textos de la pizarra y de los libros.</p>

	Relación con la docente	<p>Los niños son respetuosos con la maestra y entre sí.</p> <p>Se muestran obedientes a las instrucciones docentes. La mayoría de los alumnos realiza completamente las actividades asignadas, con excepción de dos niños que se atrasan para copiar.</p>
AMBIENTE (Aula)	Dotación	<p>Buen estado general.</p> <p>Adecuada iluminación.</p> <p>Acceso restringido al alumno el material que se halla en el armario.</p>

2. Grado: Segundo. Docente: MEV

ASPECTOS	CATEGORÍAS	ATRIBUTOS
DOCENTE	Estrategias utilizadas para la desarrollo de la producción escrita.	<p>Asigna lectura de temas.</p> <p>Pasea por las filas y revisa asignaciones.</p> <p>Solicita escritura sobre lo recordado de la lectura.</p> <p>Corrige en la pizarra ortografía de algunas palabras.</p> <p>Asigna ilustración al finalizar actividad.</p>
	Actitud ante presencia de la investigadora.	<p>Afectuosa y cordial con EC.</p> <p>Invita a los niños a saludar y dar la bienvenida.</p> <p>Explica la presencia de la investigadora en el aula.</p> <p>Se muestra atenta a las orientaciones y sugerencias.</p>

		Autoriza y agradece las intervenciones de EC durante la clase.
	Relación con los niños durante la observación.	La maestra se dirige a los niños con palabras cariñosas y utiliza un tono de voz suave y agradable. Llama aparte a los niños que reprende y los invita a ofrecer sus disculpas ante las faltas.
NIÑOS	Características de las producciones de los niños.	Inexistencia de producciones propias. Abundantes transcripciones de contenidos de los libros y textos de la pizarra.
	Relación con la docente	Los alumnos se dirigen a la maestra de forma respetuosa. Cumplen con las demandas docentes.

3. Tercer Grado. Docente: CC

ASPECTOS	CATEGORÍAS	ATRIBUTOS
DOCENTE	Estrategias utilizadas para la desarrollo de la producción escrita.	Hace preguntas exploratorias para indagar conocimientos previos. Transcribe en la pizarra oraciones de los textos referidas al contenido que desarrolla. Usa la pregunta para que los niños produzcan ideas y las copia en la pizarra. Ordena a los niños escribir los conceptos en sus cuadernos.

	<p>Actitud ante presencia de la investigadora.</p>	<p>Se muestra nerviosa e insegura. Este comportamiento aumenta cuando EC inicia los registros escritos.</p>
	<p>Relación con los niños durante la observación.</p>	<p>Es poco afectiva.</p> <p>Frecuentemente emplea un tono de voz alto y malhumorado para dirigirse a los niños.</p> <p>Habitualmente les habla con la forma "usted"</p> <p>Es severa con algunos alumnos cuando los reprende, lo hace de forma pública y tiene contacto físico con ellos.</p> <p>Efectúa llamados de atención innecesarios o por causas simples.</p> <p>Ej.: "Eric, otra vez se te cayó el lápiz, ¿qué tiene en las manos? ¿Botas el lápiz para no hacer la tarea?"</p>
<p>NIÑOS</p>	<p>Características de las producciones de los niños.</p>	<p>Se hallan dos producciones propias relativas a textos de orden narrativo.</p> <p>Presencia de abundantes transcripciones de la pizarra y de los libros.</p>
	<p>Relación con la docente</p>	<p>La mayoría de los niños se dispersan con facilidad y se pelean entre sí.</p> <p>Algunos alumnos se muestran indiferentes ante sanciones verbales de la maestra.</p> <p>Varios alumnos rara vez terminan las actividades asignadas.</p>

Encuentros de Reflexión Colectiva (ERC)

Efectuadas las observaciones, se acordó el horario para las entrevistas individuales, para la revisión de las planificaciones y el diseño de estrategias para la producción escrita, además, la revisión y reflexión sobre IAP. Asignamos una denominación a estas últimas sesiones: “Encuentros de Reflexión Colectiva”

El primer ERC, tuvo lugar el 27 -10- 04, en el aula de 3° grado. La finalidad de la reunión fue analizar teorías manejadas por las docentes relacionadas con la producción escrita. El esquema expuesto a continuación resume los aspectos tratados (promovidos por la investigadora y los generados por las docentes), la reflexión generada de dichos aspectos y los acuerdos de la discusión.

Encuentro 1

<u>Aspectos tratados</u>	<u>Reflexión colectiva</u>	<u>Acuerdos</u>
<u>Investigadora:</u> 1. Teorías implícitas relacionadas con la producción escrita (p.e). 2. Análisis de los resultados de las observaciones preliminares. 3. Utilidad del diario docente.	1.1. Aplicación del instrumento, análisis e interpretación de los resultados. 2.1. Contraste entre copiar y producir. Desconocimiento de estrategias didácticas para promover lectura y escritura. 3.1. Explicación y ejemplos sobre qué es un diario docente. Cómo y cuándo	1.1.1. Contrastar las teorías implícitas o concepciones del aprendizaje que poseen y la práctica diaria en la enseñanza de la lengua escrita. 2.1.1. Disposición por conocer nuevas estrategias para enseñar a los niños a producir textos. 3.1.1. Llevar registro escrito sobre qué hace y cuáles resultados obtiene de

<p><u>Docentes</u></p> <p>4. Destino de las observaciones de aula.</p> <p>5. Desarrollo de la p.e. con niños apenas iniciados en lectura y escritura.</p>	<p>escribir.</p> <p>4. 1. Aprensión por el uso final que tendrían los registros obtenidos en las observaciones de aula.</p> <p>5.1. Cómo trabajar con niños iniciados en lectura y escritura.</p>	<p>las estrategias puestas en práctica (cuando el trabajo administrativo lo permita).</p> <p>4.1.1. Registros de exclusivo uso académico.</p> <p>5.1.1. Revisión de planes de clase para incorporar estrategias que permitan integrar al grupo de niños en las actividades de producción escrita.</p>
---	---	---

En esta reunión las docentes solicitaron el derecho de palabra para despejar algunas dudas surgidas en torno al trabajo de investigación y la finalidad de las inspecciones en el aula. EC demandó, de cada maestra, expresar las expectativas del trabajo por realizar.

Uno de los aspectos que por unanimidad generó dudas fue el destino de los datos recopilados en las observaciones. Las maestras tuvieron la creencia de que los registros del trabajo docente serían evaluados por los directivos del plantel, por cuanto ellas señalaron que nunca les habían hecho una supervisión técnica en el grado.

Otra de las incertidumbres la expuso DC, referida a la dificultad de generar actividades para desarrollar la lectura y la escritura en el grado, por cuanto la mayoría de sus alumnos no leían y sólo transcribían de la pizarra lo copiado por la maestra. Una vez

recibidas las opiniones, la investigadora aclaró los dos aspectos confusos: Primero, en relación con los registros de las observaciones de aula, éstos se utilizarían exclusivamente para efectos de la investigación. Para cualquier otro uso se les solicitaría autorización.

Segundo, en cuanto a la restricción expuesta por DC, la investigadora se comprometió a revisar la planificación de la maestra y brindar el apoyo necesario para diseñar y desarrollar actividades de producción escrita con todos los niños. La investigadora aprovechó la oportunidad para resaltar la importancia de llevar el diario con registros propios sobre las actividades desarrolladas en el aula y sus resultados. Ellos, los registros, aportarían datos valiosos para hacer el seguimiento a las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos.

En cuanto a las expectativas de las docentes, se centraron en la búsqueda de estrategias que modificaran el desinterés de los niños por las actividades que implicaran leer o escribir. Asimismo, solicitaron alternativas para facilitar textos interesantes a los niños para que escogieran los que desearían leer.

Seguidamente, se contrastaron los supuestos que manejaba cada docente en relación con la producción escrita y se discutieron los hábitos personales hacia la lectura y la escritura. Estos aspectos se soportaron en los datos de las entrevistas individuales y los resultados emanados del instrumento CONAPRE (Apéndice A)

Los datos obtenidos reportan que dos de las docentes poseen una concepción del aprendizaje interpretativa- constructivista. La tercera docente no completó el instrumento. La conjunción de estas teorías subraya que la actividad personal del sujeto

que aprende es fundamental para lograr un aprendizaje favorable (Pozo y Scheuer, 1999).

Las maestras estuvieron de acuerdo en que tienen una concepción del aprendizaje antagónica con la práctica sobre la producción escrita, por cuanto consideran tanto los procesos involucrados en el aprendizaje, como la interacción que debe existir entre el sujeto y el objeto como también lo evidenciaron Pozo y Scheuer (1999). Sin embargo, su práctica se caracterizaba por poner en contacto a los niños con el objeto de aprendizaje, en este caso la escritura a través de la copia reiterada.

Además de percatarse de tal incoherencia en su práctica, las docentes reportan el desconocimiento en el uso propio de estrategias para la lectura y escritura así como un escaso hábito lector, aspectos que enumeraron como limitaciones. En relación con la lectura comentaron que al leer están más atentas del contenido en sí mismo antes que plantearse un interrogante previo alguno o un objetivo, tampoco hacen esquemas ni toman notas y hacen relectura sólo cuando no comprenden y, además, leen más despacio al enfrentarse a un tema desconocido.

En cuanto a la escritura, las maestras relatan que escriben tal y como les vienen las ideas a la mente. Para ellas es difícil hacer un plan previo que guíe el orden de lo que pondrán por escrito cuando hacen una observación en los cuadernos de los niños. Cuando se trata de una carta al representante o cumplir con una asignación, hacen borradores y revisan de forma más detallada las ideas que escribieron.

Posteriormente, EC hizo un resumen de los registros exploratorios obtenidos en cada uno de los grados. Les señaló que la observación validó los datos conseguidos en las entrevistas. Los aspectos más significativos encontrados fueron:

1. La práctica se fundamenta en copiar de los textos o transcribir de la pizarra, no en producirlos.
2. Ausencia de estrategias didácticas para promover la producción escrita.
3. Presencia de brechas entre lo dicho y lo hecho en cuanto al tiempo dedicado a la escritura creativa.
4. Ausencia de cierre al concluir la clase o de elaborar conclusiones sobre el contenido desarrollado que permita aclarar dudas a los estudiantes.

Tras escuchar los hallazgos de las observaciones preliminares, las docentes justificaron sus actuaciones sobre la base de que los alumnos eran lentos, no sabían leer ni escribir. Otros argumentos fueron: la falta de tiempo dedicado a las actividades por causa de la entrega a tiempo de recaudos administrativos como boletas, planificación y corrección de cuadernos y, la ausencia de cursos programados por los directivos de la Institución diferentes a los de planificación y evaluación, que significaran una actualización.

La investigadora las invitó a reflexionar sobre los aspectos observados y cómo cambiar la práctica docente en actividades más provechosas para los niños. Se acordó la revisión de los distintos órdenes discursivos para el próximo ERC. Asimismo, se les recomendó hacer registros sobre las actividades desarrolladas en el aula y a revisar los

tipos de textos que habitualmente trabajaban con los alumnos. EC aclaró la terminología por petición de una maestra y se aportaron algunos ejemplos orales.

El segundo ERC tuvo lugar el 3 de noviembre del año 2004. Su propósito fue el de suministrar información y reflexionar sobre los diferentes órdenes discursivos e intercambiar impresiones sobre los textos abordados en cada uno de los grados. Además, se contemplaron las etapas que deben registrarse en la producción escrita. A continuación el resumen del evento.

Encuentro 2.

<u>Aspectos tratados</u>	<u>Reflexión colectiva</u>	<u>Acuerdos</u>
<p data-bbox="223 932 405 962"><u>Investigadora:</u></p> <p data-bbox="223 1017 538 1089">1. Órdenes discursivos y tipos de textos.</p> <p data-bbox="223 1582 583 1653">2. Estrategias y parámetros para la producción escrita.</p>	<p data-bbox="610 1038 946 1181">1.1. Desconocimiento por parte de las docentes de la terminología: Órdenes Discursivos (OD).</p> <p data-bbox="610 1201 949 1344">1.2. Confusión entre OD y tipos de textos. Ejemplificación para aclarar dudas.</p> <p data-bbox="610 1365 961 1539">1.3. Ignorancia sobre los órdenes discursivos que conviene trabajarse en cada grado, de acuerdo con el cuadro aportado por EC.</p> <p data-bbox="610 1559 954 1808">2.1. Suministro de información sobre algunas estrategias sugeridas para emprender la producción escrita con los alumnos. Explicación sobre los conocimientos que deben</p>	<p data-bbox="997 1038 1347 1212">1.1.1. Unificación docente en el uso de los términos: órdenes discursivos y tipos de textos para presentarlos a los alumnos.</p> <p data-bbox="997 1344 1354 1518">1.3.1. Considerar los órdenes discursivos y tipos de textos en las planificaciones del segundo y tercer lapso académico.</p> <p data-bbox="997 1590 1301 1733">2.1.1. Poner en práctica estrategias para la promoción de la producción escrita</p>

	manejar los estudiantes para producir un texto.	
--	---	--

En este segundo encuentro las docentes manifestaron su ignorancia en el empleo de estos vocablos. DC señaló: “a medida que pasa el tiempo aparecen nuevos términos para cosas o conceptos a los que conocíamos con otro nombre y si una no se actualiza se va quedando atrás”

La observación de DC fue determinante para un cambio en el interés mostrado por el grupo. Con una mejor actitud, las maestras emprendieron la tarea de analizar un cuadro comparativo con los diferentes órdenes discursivos y tipos de textos sugeridos para cada grado, adaptado de Fraca (2003). Fue manifiesto el desconocimiento grupal de tales requerimientos de lectura o escritura en los diferentes grados, o por lo menos, la visión organizada y secuencial de tales demandas de la lengua escrita.

En cuanto a las estrategias para la producción escrita, EC señaló la necesidad promover escrituras contextualizadas y significativas para los niños, donde sean ellos los generadores de las ideas que pondrán por escrito de acuerdo a sus experiencias. DC y MEV aportaron algunas ideas sobre actividades que pudieran desarrollar con sus alumnos como: visitas a otros grados, paseos a lugares cercanos, manipulación de objetos, entre otros.

La investigadora recalcó la importancia de trabajar y hacer explícitos tres momentos en la producción de un texto: la *planificación*, la *producción* propiamente dicha y la *revisión* el texto. Se nombraron algunos parámetros de la escritura que se

sugiere considerar como: el destinatario, el propósito del texto, el contenido y el soporte a utilizar para el texto por producir (Castelló, 2000; Fraca, 2003; Jolibert et al, 1997)

Asimismo, se mencionaron algunas preguntas clave para guiar a los alumnos en cada una de estas etapas. Finalmente, se acordó en los encuentros individuales, que se realizarían a partir de esta fecha, profundizar en los aspectos referidos a las superestructuras textuales.

Como se señaló en párrafos anteriores, la disponibilidad de tiempo de las docentes para los sucesivos ERC fue limitado. Por lo tanto, se acordaron encuentros individuales (la maestra y la investigadora) pautados originalmente cada semana, pero, la mayoría se concretó quincenalmente. Su finalidad fue intercambiar opiniones sobre las estrategias puestas en práctica, hacer las sugerencias a las que hubiere lugar de acuerdo con los proyectos y evaluar los resultados.

En los encuentros individuales las docentes fueron más expresivas en cuanto a declarar la forma en cómo su práctica docente se fue transformando, en la solicitud de orientaciones sobre algunas actividades a desarrollar, las fortalezas y debilidades de las estrategias utilizadas así como el reconocimiento de los logros en la producción escrita de sus alumnos. En la entrevista sostenida con CC el 28 de abril de 2004, manifestó que ya no asignaba copia de los libros ni del pizarrón, las conclusiones de los temas eran producidas por los alumnos: “ahora los temas son producidos por los niños, luego de las explicaciones y de lo que ellos traen de las investigaciones previas”. En cuanto al tipo de texto expositivo que producen señaló: “la mayoría de los textos tienen superestructura

descriptiva o de colección, como señalas”; “aún no hemos hecho un texto completo con superestructura comparativa, aunque a algunos ya utilizan algunos conectores”.

Por su parte, DC expresó su satisfacción ante los logros alcanzados por sus alumnos, éxito que fue reconocido por los padres en la entrega de boletas del segundo lapso, el 21 - 04. Refirió los comentarios hechos por una madre sobre la diferencia entre lo que su hijo hacía en primer grado en contraste con su sobrino cursante del mismo grado en otra institución, por cuanto al segundo sólo le mandaban copias y caligrafías.

Esta maestra reflexionó sobre su propia práctica y, con los ojos húmedos, reconoció que hasta hace poco ella hacía lo mismo. Hizo una enumeración de los órdenes discursivos y los tipos de textos trabajados y, además destacó ser la primera sorprendida por las habilidades demostradas por algunos alumnos en la producción de textos, ya que en el inicio del año escolar se demoraban en la copia de las tareas o no las culminaban y era evidente el desinterés hacia las actividades que significaran transcripción de textos. DC señaló algunas estrategias utilizadas por los estudiantes para solventar sus problemas de escritura, apoyándose en sus compañeros, la docente o en su libro de lectura.

Al respecto, los niños buscaban información sobre cómo escribir algunos sonidos de las palabras. Por ejemplo, si la palabra era *plumas* y desconocían la escritura de la primera sílaba, recurrían al libro de lectura, preguntaban a los compañeros o maestra; otros más audaces escribían el sonido y luego pedían a otro que leyera lo escrito para verificar que lo entendía. Luego corregían su producción.

Observaciones en la fase de ejecución del plan

A continuación se presenta un esquema que resume los datos de los registros obtenidos en las 19 semanas que se sostuvo la observación participante.

Tabla resumen de los datos provenientes de la observación participante

1. Docente: DC. Grado: Primero

ASPECTO OBSERVADO	CATEGORÍAS	ATRIBUTOS
DOCENTE	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> * Emplea frecuentemente la pizarra. * Escribe lugar y fecha, nombre completo de la escuela y el grado (encabezado), antes de iniciar las actividades. * Copia en la pizarra las ideas de los niños. * Lee a los niños, textos con superestructuras de colección. * Invita a los niños a hacer producciones con la superestructura estudiada (Apéndice B) * Discute con los alumnos los aspectos de la lectura. * Promueve el trabajo grupal. * Establece tópico de las producciones. * Otorga libertad en el trabajo grupal. * Fija tiempo a la actividad sugerida. * Promueve la participación voluntaria. * Reconoce públicamente el trabajo de los estudiantes * Hace cierre de la actividad desarrollada. * Solicita a los alumnos, previamente, el material de trabajo.

		<ul style="list-style-type: none">* Indaga conocimientos previos.* Explica la clase utilizando vocabulario sencillo, abunda con ejemplos.* Nombra algunos parámetros de la escritura (destinatario, propósito y tipo de texto por producir) que deben tener presentes.* Evoca textos trabajados con anterioridad.* Indaga sobre títulos y subtítulos escritos en las producciones.* Recuerda aspectos formales de la escritura (limpieza, presentación, ortografía). Da ejemplos al respecto.* Motiva a los alumnos en la búsqueda de alternativas para conocer la escritura de las palabras.* Lee las producciones de los niños en voz alta.* Utiliza la producción de un alumno para que sus compañeros la mejoren.* Emplea la técnica de la pregunta en la revisión de las producciones.* Promueve la reescritura con atención en la ortografía y la concordancia.* Solicita de los alumnos corregir en voz alta.* Emprende con los alumnos, la producción de textos instruccionales.* Modela producción autobiográfica para motivar a los alumnos a realizar la actividad.* Promueve juegos en el aula con las producciones escritas de los alumnos.* Uso de estrategias experienciales para
--	--	---

		<p>promover producciones escritas, individuales y colectivas, con otros órdenes discursivos y tipologías textuales.</p>
	<p>ACTITUD</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Seguridad ante y durante el desarrollo de las actividades planificadas. * Habitualmente emplea un tono de voz alto para dirigirse al grupo. * Recibe sugerencias de la investigadora y apoya la participación. * Se alegra ante participación masiva del alumnado. * Hace comentarios jocosos ocasionalmente. * Emplea lenguaje paralingüístico para desaprobar conductas inadecuadas de los estudiantes.
<p>ALUMNOS</p>	<p>PRODUCCIONES ESCRITAS (Características)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Transcripción de las ideas producidas colectivamente y copiadas por la docente en la pizarra. * Uso de los cuadernos para el registro de las producciones (Apéndice C) * Presencia de encabezados y título en las escrituras. * Enumeración de características. * Inventario de atributos con ausencia de conectivos ni signos de puntuación.

		<ul style="list-style-type: none">* Producciones colectivas, empleo con mayor frecuencia de conectivos claves (“y” y “también”), en textos con superestructura de colección.* Uso habitual de la coma y el punto para separar atributos e ideas.* Presencia de introducciones breves del contenido, desarrollo y cierre en las producciones de los niños, con superestructura de colección.* Producciones individuales y colectivas con otros órdenes discursivos.* Uso de otros soportes para las producciones, como hojas, cartulinas y fichas.* Rotulado de palabras con ayuda de los libros en el desarrollo de los proyectos (Apéndice D)* Frecuencia de palabras con ortografía inadecuada en los textos producidos.
--	--	--

2. Docente: CC. Grado: Tercero

ASPECTO OBSERVADO	CATEGORÍAS	ATRIBUTOS
DOCENTE	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS GENERALES	<ul style="list-style-type: none"> * Usa esquemas sin explicaciones. * Indaga conocimientos previos. * Cambia de actividad para obtener comprensión de los niños. * Transcribe intervenciones de los niños para completar cuadro comparativo. * Uso frecuente de la pizarra. * Hace labores administrativas después de asignar una actividad. * Solicita con anterioridad, material para trabajar en el aula. * Hace exposiciones conceptuales y se apoya con ejemplos orales e impresos. * Consulta a los niños titulación del trabajo. * Acepta sugerencias del alumnado * Asigna ilustración del tema antes que la producción escrita. * Promueve la producción escrita en los alumnos sobre discusión de clase, sin instrucciones previas. * Obvia parámetros de la escritura. * Usa material impreso. * Promueve la lectura de textos de comparación y contraste. * Identifica con los alumnos palabras-clave de

		<p>textos comparativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Asigna recolectar textos con la superestructura estudiada en clase y la identificación de conectivos. * Acuerda con los niños el contenido de las producciones. * Recuerda a los alumnos algunos parámetros de la escritura. * Uso de la mayéutica para diseñar organizador gráfico. * Promueve producción colectiva con mediación docente. * Solicita a los alumnos nombrar los parámetros de la escritura. * Emprende la revisión de las producciones escritas conjuntamente con los alumnos. * Motiva la reescritura de textos. * Asigna producciones en parejas. * Uso de los textos para exponerlos en la cartelera de proyectos. * Desplazamiento por el aula y hace observaciones a los trabajos de los alumnos. * Reconocimiento público a los niños por comportamiento mientras trabajan.
	ACTITUD	<ul style="list-style-type: none"> * Vacilación en la exposición de contenido. * Disgusto y preocupación ante imposibilidad de obtener de los alumnos respuestas acertadas. * Frecuentes llamados de atención y amenazas

		<p>de castigo hacia los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Entrecejo arrugado de manera constante. * Habitualmente muy seria. * Cruza los brazos durante exposición oral. * Muestras de solidaridad hacia la investigadora después de interrupción de un modelado. * Disminuye intimidación hacia los estudiantes. * Sonríe en escasas oportunidades. * Mayor interacción comunicativa con EC. * Muestras de preferencia por alumnos destacados.
ALUMNOS	<p>PRODUCCIONES ESCRITAS (Características)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Abundan las transcripciones de la pizarra. * Contenidos y títulos asignados por la docente. * En los cuadernos redactan textos con superestructura descriptiva (enumeración de ideas). Uso de conectivos: “y”, “<i>también</i>”, “<i>consta de</i>”, “<i>son los siguientes</i>”. * Intención colectiva de producir textos con superestructura de comparación y contraste. Presencia de palabras-clave: “<i>como</i>”, “<i>igual que</i>”, “<i>a diferencia de</i>”, “<i>por el contrario</i>” (Apéndices D y E). * Reescrituras individuales en hojas blancas. Poca revisión de microestructura. * Producciones colectivas con superestructura de comparación y contraste transcritas de la pizarra. Empleo de conectivos: “<i>igual que</i>”, “<i>pero</i>”, “<i>tal</i>

		<p><i>como</i>, "<i>mientras que</i>".</p> <p>* Continuidad de las producciones en parejas e individuales de otros órdenes discursivos.</p>
--	--	--

3. Investigadora: EC

CATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Observación y Registro	<ul style="list-style-type: none"> * Asistencia semanal a una jornada de clase por grado. Registro de lo observado. * Cese de observaciones en un grado (2°) por retiro de la docente de la Institución. * Eventual registro por parte de DC
Mediación	<ul style="list-style-type: none"> * Suministro de información sobre el estudio. * Aplicación de instrumentos y revelación de resultados. * Consulta al grupo sobre disponibilidad para los encuentros colectivos. * Acuerdo grupal sobre horario de observación en aula y entrevistas. * Explicación de recursos didácticos aportados. * Ejemplificación del abordaje de algunas estrategias a ser consideradas en la planificación. * Revisión y discusión de la planificación de DC y MEV. * Intervenciones en el aula para apoyar trabajo docente. * Modelado de clases. * Reconocimiento público por iniciativas de las docentes en las jornadas de clase.

Interpretación y discusión

Estrategias didácticas utilizadas para promover la producción escrita. En las dos primeras sesiones de observación se apreció, en ambas docentes, un apego a lo prescriptivo, donde el tópico de la producción lo establecieron ellas. Vale decir que privó en las dos maestras el cumplimiento de los contenidos programáticos.

Asimismo, gobernó la transcripción en la pizarra por parte de ambas, pero de las ideas que los niños producen y ellas componen. Se dio inicio al modelado de la producción escrita. Omitieron señalar los parámetros de la escritura: hubo ausencia de un destinatario real, propósito de la escritura, tipo de texto escrito. Se advirtió, principalmente en DC, el manejo de algunas estrategias constructivistas consolidadas como activación de conocimientos previos, con el empleo de la técnica de la pregunta.

En la didáctica de ambas maestras, predomina el enfoque basado en la *gramática* (Cassany, 1990), donde la palabra que debe colocarse por escrito proviene de la iniciativa docente. En el capítulo segundo se refirió cada uno de los enfoques metodológicos en los cuales este autor segmentó la enseñanza de la expresión escrita. No obstante, se hace necesario recordar algunos aspectos planteados por el autor.

La referencia que hace Cassany en cuanto a las actividades escolares, es que se fundamentan en dictados de palabras u oraciones; los ejercicios con vocablos desconocidos para los estudiantes se hacen en situaciones controladas por el docente. Además, la evaluación se circunscribe a la corrección gramatical, sin acatar otros parámetros. Se pudo advertir que algunas actividades de escritura sirvieron sólo para

mantener ocupados a los niños si se considera que la corrección estuvo basada en una marca como señal de haber pasado por la vista de la maestra.

A medida que se comparaban los análisis de los registros de la investigadora con las actuaciones de las docentes en las entrevistas individuales y los ERC, se produjeron cambios en la práctica, mucho más importantes en la docente de primer grado, quien mostró mayor disposición y observancia al compromiso adquirido con el estudio y satisfacción tanto al realizar las actividades como por los logros alcanzados con sus alumnos. DC asistió a todos los encuentros individuales y colectivos programados, incorporó a su planificación las sugerencias de la investigadora y estrategias propias que se vieron traducidas en la modificación de la práctica “rutinaria” y avances tangibles en la producción escrita de los alumnos.

En el cambio de actitud de DC quizás influyó el hecho de estudiar el bachillerato docente en la misma institución y período académico que la investigadora, confirmado por el intercambio de fotografías del contexto académico, donde se podían observar algunos profesores, compañeros y amigos mutuos que ambas identificaron. En este caso, se cumple el precepto de Aronson (1975), de que *lo afectivo es efectivo*. Al respecto, Moreno y Luna (2002) explican que en nuestro país una máxima que orienta la conducta de los individuos, es “la relación personal afectiva” (p. 347), ella genera los cambios.

Como ya se adelantó en párrafos anteriores, si bien al inicio del estudio la práctica de las docentes mostraba el empleo de una metodología fundamentada en una reiterada exposición al objeto de aprendizaje (Pozo y Scheuer, 1999), por cuanto era visible que consideraban que la representación apropiada de la lengua escrita se aprende

por repetición (evidenciado en las caligrafías diarias que se asignaban a los estudiantes, las copias de los libros, las transcripciones de la pizarra, entre otras), poco a poco esta acción se transforma. El primer cambio ostensible se dio en la disposición de los pupitres al momento de realizar las lecturas o las producciones textuales: colocaban los asientos de los niños en pequeños grupos o les indicaban reunirse en parejas.

Fue más frecuente la asignación de investigaciones sobre algún tema que se trabajaría en la próxima clase. La utilización de material didáctico como láminas, fotografías, textos impresos, para apoyar en desarrollo de las actividades fue otra de las variaciones notorias, así como el estímulo a los alumnos para una mayor participación en las discusiones de clase.

Se hizo evidente el trabajo destinado al discurso expositivo. Las docentes dedicaron jornadas a la lectura de textos de este tipo de discurso, referidos a los tópicos de los proyectos. DC realizaba lecturas para los niños de textos con superestructura de colección y CC trabajaba con los alumnos los textos con superestructura de comparación y contraste, en los que solicitaban la identificación de las palabras-clave que luego anotaban en la pizarra. Poner en contacto a los educandos con estas superestructuras textuales, de forma tal que pudieran percibir su funcionamiento, es lo que llama Vigotsky (1996) *fuerzas culturales*, donde la mediación juega un papel fundamental que conlleva al niño a despertar su curiosidad y el interés suficiente como para apropiarse de la experiencia en su estructura cognitiva. Por lo tanto, la orientación por parte de las maestras, en la forma en que se interrelacionan las ideas en textos con diferentes

superestructuras y la identificación de los conectores clave, facilitó la posterior creación de textos con estas mismas características.

Adicionalmente a la práctica antes descrita, en tercer grado se utilizó el organizador gráfico para ordenar las ideas de los textos leídos. Los organizadores gráficos son esquemas o esbozos que se le ofrecen a los estudiantes, o que ellos mismos crean con el propósito de organizar la información que reúnen cuando leen (Campos, 2003). La representación gráfica de la superestructura facilita la comprensión y el recuerdo del material leído (Santalla, 2000). Es por ello que fue pertinente esta herramienta como refuerzo para que los niños identificaran la organización y estructura del texto y por consiguiente, la adquisición de este tipo de esquema.

También, hubo explicaciones sobre algunos parámetros de la escritura y emplazamiento a los alumnos a tenerlos presentes antes de la producción o la fase de planificación del escrito, específicamente los referidos al *destinatario*, el *propósito*, el *tipo de texto por elaborar* y el *soporte dónde elaborarlo*, de acuerdo con lo propuesto por Jolibert et al (1997). Ello determinó que algunos estudiantes lo evocaran en voz alta al momento de iniciar sus trabajos escritos.

Las producciones colectivas fue otra de las estrategias que emprendieron las maestras. En primer grado se apreciaron los mayores avances, percibidos por la maestra, de acuerdo con la entrevista sostenida con DC (02- 03- 2005), quien los reportó con mucho entusiasmo: “Las estrategias funcionan, la producción escrita fluye. Los muchachos que no sabían escribir se las ingenian para solucionar algunos problemas de

escritura, es decir, palabras no comunes; recurren al libro de lectura y buscan las sílabas o las palabras; preguntan a los compañeros o a mí”.

Con este testimonio se ratifica que el conocimiento es una construcción individual, pero también es fundamental la ayuda que tanto los pares como el maestro facilitan para que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados del contenido escolar que desarrolla (Coll, 1993). Este autor expone que el conocimiento se construye gracias a un proceso de interacción entre los alumnos, el profesor y el contenido; en este caso, además del contenido pedagógico, la escritura es también objeto de aprendizaje. Asimismo, se pone en evidencia el papel que juega la mediación (Vigotsky, 1996) en las experiencias de aprendizaje que permiten a los niños superar algunas deficiencias en sus destrezas de escritura, básicas en la adquisición de competencias lingüísticas.

Otro aspecto que informa DC es la habilidad desarrollada por algunos alumnos en sus producciones: “Me impresionó la capacidad de redacción que mostraron cinco niños, las desconocía”. Con lo anterior, quedó explícitamente de manifiesto que la docente ignoraba las competencias comunicativas desarrolladas por los alumnos en la producción de textos, aspecto que evidencia la importancia de conocer las potencialidades que poseen los niños como escritores (Campos, 2001) para trabajar en ellas y con ellas.

En relación con los alumnos cursantes de primer grado, que aún no eran capaces de producir por escrito una idea completa, DC estuvo consciente de que con la metodología empleada caracterizada por la asignación de caligrafías diarias no lograría

que avanzaran hacia la producción independiente. Sin embargo, puso en práctica las sugerencias de la investigadora que consistieron en dejarlos escribir hasta donde fuesen capaces y luego pedirles que leyeran sus producciones, revisar los escritos conjuntamente con ellos y motivarlos a hacer las re-escrituras legibles para que otros puedan leerlos con el apoyo de compañeros más aventajados del grupo, a fin de que alcancen mayores y mejores resultados posibles dentro de su *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) (Vigotsky, 1979).

La búsqueda de información previa fue otro de los aciertos estratégicos. Las docentes demandaron artículos referidos al contenido que trabajarían próximamente o indagar con los adultos cercanos sobre el tópico solicitado. Esta exploración anticipada permitió la participación entusiasta de los alumnos y por consiguiente, originó producciones más nutridas

La maestra de tercer grado se circunscribió a mejorar las producciones de textos expositivos con superestructura de colección y de comparación y contraste. Mientras que la docente de primer grado puso en práctica estrategias experienciales para promover la escritura de otros órdenes discursivos como los narrativos. Las biografías y autobiografías así como textos instruccionales, fueron trabajados por DC con la creación de superestructuras sencillas para iniciar a los niños en estas tipologías textuales.

En este sentido, la docente modeló la producción de recetas de cocina fáciles de hacer y luego invitó a los niños a escribir sus propias recetas. También hubo la elaboración de un álbum con diferentes tipos de hojas y la construcción del texto que

incluía los materiales y los pasos dados para su elaboración. Esas producciones se las dirigieron a sus pares del horario de la tarde.

De igual manera, DC favoreció la producción de biografías de personajes históricos y familiares; utilizó sus datos personales y la mención de sus preferencias para ilustrarlas. Otorgó libertad a los niños para decidir el receptor de sus productos escritos y el tipo de base y materiales donde los realizaron. Usó juegos sobre conocimiento del otro más allá de lo que se conoce o se percibe a simple vista, para la identificación de los autores de las autobiografías. Puede decirse que DC *le quitó la telaraña a la creatividad* y se pudo evidenciar la transferencia en el uso de estrategias de producción textual para promover estrategias de aprendizaje experiencial, el cual lo convierte en significativo (Ausubel, 1976).

Relaciones Interpersonales. En esta sección se hará mención, por separado, de la actitud asumida por cada una de las maestras durante la observación participante, con sus alumnos y con la investigadora. En primer lugar se describirá la postura de CC, por cuanto fue quien tuvo limitaciones durante el estudio.

Se observó en CC mucha inseguridad al poner en práctica estrategias discutidas durante los ERC. Estas estrategias debieron estar en la planificación que nunca presentó en físico a la investigadora, pero sí entregó a la Coordinación con retraso, de acuerdo al cronograma de recaudos, lo que hace suponer que apoyaba su práctica en la experiencia propia y la narrada por las otras dos docentes: DC y MEV.

En las primeras dos observaciones demostraba preocupación ante las acciones emprendidas porque no producían en los alumnos los efectos esperados. Esta situación

generaba llamados de atención excesivos a ciertos alumnos y por consiguiente dispersión de la actividad solicitada. Para calmar el caos en el aula amenazaba con una evaluación próxima dónde se incluirían los aspectos no desarrollados. La docente utilizaba la evaluación como mecanismo de control o como recurso para ejercer el poder (Ríos, 2004).

Ríos señala que éste es uno de los problemas que se ha presentado en las instituciones educativas: el uso de la evaluación para imponer la autoridad en los alumnos y forjar la disciplina, sin tomar en cuenta el grado en que el estudiante aprende un conjunto de habilidades o conocimientos y mucho menos su predisposición hacia el contenido. Tal situación pone en entredicho la ética en la evaluación que se practica en el aula.

El trato hacia los alumnos fue de *usted* y se mostró poco afectiva con ellos. Con la investigadora la relación fue respetuosa con bienvenidas cordiales, sin mayores muestras emotivas.

Con frecuencia se observaron sus brazos cruzados delante del busto mientras daba las explicaciones. Este lenguaje corporal (Pease, 1981), se corresponde con las muestras de inseguridad que CC mostraba al hablar. Este autor considera que este gesto se manifiesta como una forma de “escondarse” de situaciones desfavorables y fundamentalmente cuando la persona se siente insegura. Otro aspecto resaltante fue la dirección de su mirada dirigida persistentemente hacia un reducido grupo de niños ubicados en los primeros asientos del aula, con ceño fruncido y habitualmente muy seria.

Excusas continuas e inasistencias los días de observación, hicieron que la investigadora modelara varias (3) jornadas de clase. Durante las presentaciones, a la maestra se le notó más tranquila y colaboradora con los alumnos. EC solicitaba sugerencias de parte de la maestra en alguna estrategia, las cuales proporcionaba pero, de forma insegura y en la búsqueda permanente de aprobación por parte de la investigadora, p.e: EC: “¿qué podemos hacer para que los niños perciban la dureza de los huesos, describan su color y su forma?” CC: “Traer un modelo de esqueleto al aula, mostrar láminas, ¿te parece?”.

En la entrevista sostenida el 03- 03- 05, manifestó que se sentía muy forzada con tantas actividades por cumplir: “voy a presentar un examen cada vez que entras al aula, siento mucha presión, debo hacer la cartelera, tengo que irme temprano y atenderte a ti”. Sin embargo, manifestó querer continuar incorporada al estudio.

Es posible que el apremio que se suscitaba en esta docente fuera por varias razones. Primero: la novedad de tener a una persona extraña en clase; segundo, hacer cambios en su rutina de aula lo cual la sacaba de una falsa comodidad y, finalmente, sentirse evaluada de manera continua. A pesar de ello, la declaración de mantenerse dentro del estudio representó para la investigadora la necesidad de hacer cambios con mucha prudencia.

Una de las primeras acciones que implementó la investigadora fue evitar los registros escritos dentro del aula; utilizó un audio grabador o hizo sus anotaciones fuera del aula después de culminada la clase, tal como lo recomiendan Goetz y Le Compte (1988). Compartir la carga que significaba la evaluación de algunos trabajos de los niños

y ayudar con la disciplina fue otro acierto que produjo en algunas oportunidades comentarios positivos por parte de DC.

En los ERC se mantuvo observante y poco participativa, proceder que cambia a partir del encuentro del 14- 04- 05, cuando su intervención es nutrida ante los planteamientos de EC. Quizás el cambio se debió a que en la sesión del 31 - 03, el modelado de la clase que realizaba la investigadora se vio interrumpido por la entrada súbita al aula de la subdirectora y un hombre (desconocido para los presentes en el aula), en demanda de los alumnos para realizarles una prueba de música, actividad no informada a la maestra.

Ante este hecho EC exteriorizó su molestia y comunicó su inconformidad por tener que suspender la actividad, al tiempo que emplazó a CC a tomar acciones para que se eviten atropellos parecidos al trabajo docente. La maestra informó sobre circunstancias equivalentes que ha tenido que vivir y dio muestras de solidaridad hacia la autora de esta investigación.

A partir de ese acontecimiento, se incrementaron las muestras de afecto entre la docente y la investigadora y se le observó más serena tanto en el aula durante las clases como en los encuentros al reportar los cambios hechos a su práctica. La relación de la educadora con los alumnos se vio igualmente favorecida. CC dio muestras de afectividad hacia el grupo, en oportunidades se dirigió hacia algún niño llamándolo "papito" o "mi amor" emulando actitudes de EC, aunque los llamados de atención y en ocasiones, contacto físico con ciertos alumnos, se mantuvo.

Con respecto a DC, dio muestras de sentirse cómoda ante la presencia de la investigadora en el aula, aún en la sesión diagnóstica, en la que notificó ausencia de una planificación que aportara evidencias de su práctica. Se mostró siempre contenta y aunque el volumen de su voz era relativamente alto, de ningún modo puede decirse que gritaba a los alumnos. Muchas fueron las ocasiones en las que se valió de chistes y ocurrencias para mantener la motivación de los niños.

La relación con la investigadora fue muy cordial durante toda la investigación. Como se señaló en párrafos anteriores, haber compartido el mismo escenario académico de formación docente con EC, tuvo una influencia positiva en la dinámica de la planificación y el desarrollo de las actividades con los alumnos, que se tradujo en mayor confianza al exponer sus dudas, aclarar aspectos teóricos y prestar colaboración al resto de las docentes.

Con los niños la relación fue adecuada desde el inicio de la investigación. Los castigos no pasaron de ser sermones públicos por alguna travesura o incumplimiento de asignaciones y en última instancia, cuando la conducta de algún niño no respondía al llamado de atención verbal, lo enviaba fuera del aula a “cuidar el enchufe”.

Muchos niños expresaron su afecto hacia la maestra con besos, tanto al llegar al plantel como al retirarse de él. Además, se manifestaron con dibujos en pequeños trozos de papel y compartiendo sus meriendas; muestras que luego se extendieron hacia la investigadora.

Características de las producciones. Las producciones impulsadas por las maestras dejaron de ser exclusivamente en los cuadernos, como se apreció en los inicios

de la investigación, así como variaron los destinatarios de sus productos. La mayoría de los niños empleó como soporte de sus escrituras hojas sueltas, fichas y cartulinas, las cuales decoraron con esmero, sobre todo cuando los receptores fueron la investigadora, sus padres o los alumnos del turno vespertino.

En primer grado hubo la mayor producción escrita de los alumnos, predominó el discurso de orden expositivo, con superestructura de colección o descriptiva. Los trabajos iniciales fueron asignaciones docentes que se caracterizaron por la enumeración de atributos donde se advirtió una escasa utilización de la coma para separar los elementos o las cualidades.

Luego, las producciones se incrementaron y la escritura espontánea marcó la pauta. Cualquier ocasión resultó propicia para que los niños escribieran fundamentalmente textos con superestructura de colección con un destinatario real, muchos de ellos dirigidos a la investigadora. Es así como se recopilaron productos donde los alumnos se expresan en diversos temas: el ambiente, sus mascotas, los dientes y animales diversos. También hubo la descripción de actividades realizadas en el hogar, explicación del recorrido de los alimentos en el cuerpo humano, entre otras.

Se evidenció en la escritura de los estudiantes del primer grado un incipiente manejo de algunos de los rasgos que caracterizan un texto escrito, no muy distantes de los que exhibieron los alumnos de tercero. Como atributos se destacaron la cohesión, la coherencia y la presentación.

En relación con la coherencia y la cohesión, en la mayoría de los textos expositivos con superestructura descriptiva se observó un tema central ampliado por

oraciones secundarias, se hallaron los conectores “y” y “también” entre algunas oraciones, así como el empleo del signo que separa los atributos. En las producciones de los niños de tercer grado, los textos con superestructura descriptiva, se encontraron aparte de “y” y “también”, otras palabras clave como: “consta de” y “son los siguientes”. Igualmente, un empleo más profuso de signos como la coma, los dos puntos y el punto. Referente a las producciones de superestructura de comparación y contraste, hubo utilización de conectivos: “igual que”, “pero”, “tal como”, “mientras que”.

En el siguiente esquema se presenta una síntesis de los hallazgos de estos aspectos:

Grado	Superestructura textual	Conectores	Signos de puntuación
Primero	Descriptiva	<i>y, también</i>	Coma y punto
Tercero	Descriptiva	<i>Y, también, consta de, son los siguientes.</i>	Coma, dos puntos y punto
	Comparación y contraste	<i>igual que, tal como, mientras que</i>	

En cuanto a la presentación, los estudiantes de ambos grados se preocuparon por hacer una caligrafía legible. Los niños de primero, consultaban con los adultos sobre la escritura correcta de algunas palabras, en clara disposición de evitar errores ortográficos en sus trabajos. En cuanto a los de tercero, fueron pocos los que solicitaban ayuda de

este tipo, aunque las fallas de ortografía se registraron de forma abundante en ambos casos.

Cuando sus soportes fueron manchados de forma accidental o producto de borrar palabras, optaron por rehacer el trabajo en bases limpias.

Mediación. Interesa declarar que ante las improvisaciones de clases realizadas por las docentes en la fase exploratoria del estudio, se experimentó un gran desconcierto en la autora, ya que se añadió un nuevo ingrediente a la situación que con respecto a la insuficiencia de las estrategias utilizadas para desarrollar la producción escrita en los niños que ya se había detectado, la falta de planificación de actividades a desarrollar en el aula. Esta realidad se puso de manifiesto en la primera sesión de observación, cuando DC informa a EC sobre la imposibilidad de realizar actividad alguna que pudiera ser registrada por no tener nada preparado, mientras continuó la corrección de cuadernos, conjuntamente con la toma de lectura a un niño.

Una situación parecida también se evidenció en la primera sesión de observación a CC, cuando desarrolló un tema sin preparación previa, dada la falta de seguridad exhibida y la insuficiente explicación que hizo del contenido, aunado a la lectura reiterada que hacía de un libro abierto sobre el escritorio. Aparte de tales muestras, se añaden las continuas excusas para presentar los proyectos de aula que posteriormente hiciera a la investigadora.

En virtud de lo constatado, se asumió la tarea de lograr que las docentes reflexionaran sobre sus actuaciones en las entrevistas individuales y en los ERC, así como también, apoyar la labor de aula para desarrollar el trabajo conjunto. Las bases

que guiaron los encuentros externos del aula y las sesiones de observación fueron el empleo de la *mayéutica* y el *modelado*, principalmente con la maestra de tercer grado, los cuales contribuyeron a reducir la tensión manifestada. La investigadora pasó a formar parte del equipo de trabajo, al mismo tiempo que registraba los hechos que se sucedieron.

Otro aspecto resaltante fue el manejo del material complementario suministrado a las docentes y su posterior discusión, relativo tanto a la IAP como de las superestructuras textuales del discurso expositivo. Dadas las limitaciones para la formación en este tipo de investigación, novedosa para ellas por demás, se optó por proporcionarles material impreso para su la discusión y aplicación. Por ejemplo, en lo relativo al diario docente y cómo llevarlo, se asignó la lectura de un material para ser discutido en el próximo ERC y cada maestra debió registrar objetivamente lo sucedido en el encuentro. Luego contrastaron las informaciones recogidas y se hicieron comentarios al respecto. En cuanto al manejo de la información referida a las superestructuras textuales, se leyeron y analizaron diferentes textos y se favorecieron producciones de algunas de las superestructuras.

Logros obtenidos

Los alcances registrados con la puesta en práctica de diferentes estrategias para mejorar la labor docente en el desarrollo de la producción escrita de sus alumnos se pueden enumerar a continuación:

1. La toma de conciencia de las participantes en la investigación de las debilidades que presentaban las estrategias utilizadas para desarrollar la producción escrita de textos expositivos, antes de la intervención emprendida por la investigadora.
2. El descubrimiento de las potencialidades que poseen algunos niños como escritores, pese a la carencia de recursos y actividades propias que le son suministrados en el aula.
3. La incorporación de estrategias novedosas en el contexto en el cual laboran las docentes, principalmente, dirigidas a desarrollar la producción escrita de textos de orden expositivo con diferentes superestructuras.
4. El desarrollo progresivo de algunas competencias en los niños, para la producción de textos de orden expositivo con diferentes superestructuras, mostradas en los diferentes trabajos realizados durante las sesiones de observación hacia finales del segundo lapso y en ausencia de la investigadora, producto de la intervención de esta última, de la maestra y la de sus compañeros, lo que muestra que la mediación (Vigotsky, 1996) en las experiencias de aprendizaje posibilitan que el individuo supere sus insuficiencias ya sean metodológicas o comunicativas.
5. Esta investigación contribuyó al desarrollo de algunas competencias de producción escrita. En el caso de tercer grado, ceñida la maestra al esquema suministrado por la investigadora sobre los diferentes discursos que se sugieren trabajar en tercer grado y las dificultades que rodearon un mejor desenvolvimiento de las actividades en el aula, impidió que se abarcara la totalidad de dichas competencias. El análisis realizado a las producciones finales de los niños,

determinó que éstos lograran una identificación de los parámetros de la situación de comunicación, en el sentido de reconocer el destinatario, el propósito de la escritura y el contenido que deseaban escribir (Jolibert et al, 1997). Hubo consecuciones en el uso de algunos conectores en especial los aditivos (Ej.: “Ayer fui al mercado con mi mamá y compré una rica patilla...”, “ La comida la masticamos con los dientes y la saliva nos ayuda a tragarla...”), y de comparación y contraste (Ej.: “La mascota de mi tía es un gato muy tremendo por el *contrario*, mi mascota es tranquila...”, “...*mientras* que yo baño a Luna, Magar se está secando”) causales (Ej.: “... sin huesos estaríamos aguados *porque* los huesos son los que nos sostienen” . Los alcances también abarcó la relativo al orden de las palabras y las relaciones sintácticas (Ej.: “El cuerpo humano es muy complejo, en él tenemos:...”, “Los animales mamíferos se alimentan de la leche que sale de las mamas de sus mamás”, “...si nos damos un golpe cevero (sic) en la cabeza nos puede causar graves daños”

6. En cuanto a la representación previa del tipo de texto que se deseaba producir y de las características textuales, éstas últimas orientadas por la propuesta de Fraca (2003), los niños de primer grado alcanzaron a producir diferentes órdenes discursivos: expositivo con superestructura de colección; narrativo (cartas dirigidas a la investigadora, biografías y autobiografías) e instruccionales (recetas, procedimientos para la elaboración de un germinador y un álbum de hojas de plantas). En tercer grado la producción se concretó en el discurso expositivo.

7. Transformación en la actitud de CC quien, luego de permanecer parca en los encuentros distante con la investigadora y moderada en la implementación de las

estrategias sugeridas, finalmente se abre en la manifestación de sus experiencias y sus dudas y posibilita una relación más cercana con los alumnos y la autora. De igual forma, se entrega a desarrollar una superestructura textual de manera más efectiva.

8. Por otra parte, el desarrollo de otras actividades por parte de la docente e investigadora generó el entusiasmo y la motivación en los alumnos por hacer los trabajos propuestos, lo que produjo que se redujeran los conflictos que se presentaban en el grupo, redujera los llamados de atención por parte de la maestra y además, que se incrementara en los niños la responsabilidad para con las asignaciones escolares.

9. Los niños, le otorgaron utilidad a la escritura como una forma de dar a conocer, fundamentalmente, al grupo vespertino con los que comparten el aula, sus ideas acerca de lo aprendido con los proyectos pedagógicos desarrollados en clase y, además, manifestar su agradecimiento y afectividad hacia quien suscribe este trabajo.

10. Igualmente, este estudio permitió, por una parte, que las docentes valoraran la importancia de hacer un trabajo conjunto para lograr en forma progresiva el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. Por la otra, la formación de valores de respeto y estima hacia el trabajo realizado por aquellos niños cuyas producciones en principio eran deficientes y que a través de la mediación docente y la de los propios compañeros, alcanzaron rangos satisfactorios, ajustándose con lo conceptualizado por Vigotsky (1979) con relación a la ZDP.

Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

Seguidamente se exponen las reflexiones personales que se producen de las interpretaciones expuestas en el capítulo anterior. Además, se incluyen algunas recomendaciones para la aplicación de estrategias didácticas dirigidas a la producción escrita de textos de orden expositivo

Los hallazgos y resultados de esta investigación permitieron:

1. Conocer cómo las docentes percibían la lengua escrita y cuáles eran sus experiencias habituales con ella. Estos insumos contribuyeron a dar una explicación sobre las disposiciones que tenían estas profesionales para el desarrollo del proceso de lectura y escritura de los alumnos.
2. La exploración de los fundamentos teóricos que manejaban las maestras sobre la producción escrita para luego contrastarlos con las prácticas de aula. Este sondeo hizo posible una reflexión sobre la forma de pensar el aprendizaje y la manera cómo era su actuación (Pozo y Scheuer, 1999), constituyéndose en la plataforma para propiciar los cambios en la didáctica de la escritura, específicamente en la producción de textos de orden expositivos.
3. Precisar que una de las misiones cardinales de la labor educativa es desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos y para ello el docente debe considerar los contenidos y las estrategias instruccionales con anticipación, en los proyectos pedagógicos de aula. Es por esta razón que el desempeño docente ha de estar regido por una planificación dirigida a satisfacer los intereses y

necesidades comunicativas del educando de conformidad con su perfil deseado y que es factible desarrollar para cuando ingrese a las etapas superiores de la educación.

4. Que las docentes probaran que es posible enseñar a producir textos de orden expositivo, considerados como complejos y de difícil adquisición dentro de la pluralidad discursiva, en la primera etapa de Educación Básica y que para ello es necesario poner a los alumnos en contacto con este tipo de discurso, promover situaciones de escritura contextualizadas en un ambiente donde la producción escrita tenga significado e importancia. Esto les permite interactuar con sus pares y otras personas significativas para ellos y contribuye a sistematizar sus pensamientos.
5. Diseñar estrategias didácticas creativas en las que se incorporaron diferentes superestructuras textuales. Estas últimas influyeron en la ordenación lineal y diferenciada de los subtópicos en el texto y mediaron el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños en la producción de textos con superestructura descriptiva y de comparación y contraste.
6. Desarrollar otras competencias con las estrategias emprendidas, éstas fueron: a) identificar los parámetros de la situación de comunicación, en el sentido de reconocer el destinatario; b) el propósito de la escritura y el contenido que deseaban escribir; c) la selección del tipo de soporte donde realizarían sus producciones.

7. El énfasis en la lingüística textual, en lo atinente a considerar las palabras clave como conectores intra-oracionales e inter-oracionales de acuerdo con las superestructuras atendidas y, en la lingüística oracional, lo relativo a las relaciones de concordancia entre los elementos oracionales.

Finalmente y en favor de que este estudio sirva de base para una nueva investigación en esta línea de trabajo, se proponen algunas sugerencias a tener presentes a la hora de diseñar estrategias para la obtención de producciones escritas de textos pertenecientes al discurso expositivo en los alumnos:

1. Es de gran utilidad para el desarrollo de las competencias de producción de textos de orden expositivo incluir en los proyectos de aula, la lectura de tipologías textuales con características similares para que el niño intuya sus rasgos.
2. Se debe posibilitar la producción de textos expositivos con diferentes superestructuras textuales a los alumnos y para ello se requiere facilitar la representación gráfica del texto y la identificación de las palabras clave que las caracterizan. Esta práctica contribuye a que los estudiantes puedan visualizar relaciones y conexiones lógicas entre las ideas del texto.
3. Por último, la producción escrita exige de la apropiación por parte de los alumnos, del código gráfico lingüístico, con sus distintas unidades (texto, párrafo, oración palabra, sílaba, letra), aparte de la asimilación de las normas ortográficas y gramaticales, es por ello que los niños tienen que manifestar sus competencias lingüísticas, para confrontarlas con otros niños, con el docente y con modelos textuales para poder transformarlas. Esto implica necesariamente que los niños

revisen sus textos para lo cual pueden utilizar tres opciones pedagógicas: a) El grupo opina sobre la misma producción escrita en la pizarra, fotocopiada o escrita en cualquier otro soporte. b) Después de organizar a los niños en pequeños grupos cada equipo opina sobre la producción de algún compañero de otro grupo. c) El docente o el autor del texto lo lee en voz alta para que el resto escuche y opine sobre el texto.

Todo esto ha dado resultado.

Estas ideas no agotan el número de propuestas que se pueden implementar en el aula de clases para lograr en los alumnos el más alto nivel de desarrollo potencial en las competencias de producción escrita del orden discursivo tratado. De allí que se concluya este estudio con la apertura a otros que le darán continuidad.

Referencias

- Aronson, E. (1975) *Introducción a la psicología social*. Madrid: Alianza.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Barrera, L y Fraca, L. (1999) *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Bats, M. (2000) *Análisis descriptivo y comparativo de algunas propuestas didácticas para el aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita en los niños de la I Etapa de Educación Básica en Instituciones Educativas venezolanas*. Trabajo de Maestría. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Belinchón, Igoa y Riviére (1994). *Psicología del Lenguaje*. Investigación y Teoría. Madrid: Trotta.
- Benítez, R. (2001) Un análisis descriptivo de la situación retórica en la producción escrita de alumnos de Enseñanza Básica. [Versión electrónica] *Lingüística retórica y aplicada*, 29-39. Recuperado el 11 de mayo de 2004 en <http://esbco/publicaciones/revista/>
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de Investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona, España: Ceac.
- Campos, A. y Espinoza, H. (2005) *La Investigación Acción Participativa en Lectura y Escritura. Reflexiones para la praxis*. Carabobo: Universidad de Carabobo.

- Campos, E. (2001) *La producción de textos como vía para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje*. Tesis de Grado. Caracas: UNA
- Campos, E. (2003) *Incidencia de las superestructuras de textos expositivos en la comprensión lectora*. Monografía no publicada. Maestría en Procesos de Aprendizaje. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Camps, A. (2003) Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. [Versión electrónica] *Lectura y Vida*, 14-23. Recuperado el 11 de mayo de 2004 en <http://esbco/publicaciones/revista/>
- Camps, A. y Castelló M. (1996) Las estrategias de enseñanza aprendizaje en la escritura. En Monereo, C. y Solé, M. (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza
- Cairney, T. (1992) (P. Manzano, Trad.). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (1990) *Enfoque didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. [Versión electrónica] *Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. Recuperado el 05 de mayo de 2004 en <http://esbco/publicaciones/>.
- Castelló, M. (2000) Las estrategias de aprendizaje en el proceso de la composición escrita. En Monereo, C. (2000) *Estrategias de aprendizaje*. Capítulo 4. Pp. 147 – 185. Madrid: Visor Aprendizaje.

- Chaves, A. (2002) Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de Educación Inicial. [Versión electrónica] *Actualidades Educativas en Educación*, 1 (2). Recuperado el 11 de mayo de 2004 en <http://www.revista.inie.ucr.cr/articulos/>.
- Craig, G. (1997) *Desarrollo psicológico*. México: PHH
- Coll, C. (1995) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En Fernández, P. y Melero M. (comps.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI
- Contreras, J. (1994). La Investigación-acción: ¿Qué es? ¿Cómo se hace? *Cuadernos de pedagogía*, 224, 8-19.
- D'Avolio, C. (2000) *Los proyectos de escritura: una propuesta metodológica para desarrollar la producción escrita de textos expositivos*. Aragua: Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro"
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª ed). México: McGraw Hill.
- Elliott, J. (2000) *El cambio educativo desde la investigación acción*. (3ª Ed) Madrid: Morata.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrad. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós
- Espinoza, H. (2000). *Estrés y comprensión de la lectura. Un estudio etnográfico*. Caracas: UCAB-UC.
- Esté, A. (1994) *El aula punitiva*. Caracas: Tropikos.

- Fabbri, M. y Pinto, M. (2003) Cómo trabajar el texto expositivo. [Versión electrónica] *Lectura y Vida*, 36-39. Recuperado el 05 de mayo de 2004 en <http://esbco/publicaciones/revista/>
- Ferraris, M. (2000). *La hermenéutica*. México: Taurus.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía Integradora en el aula*. Caracas: El Nacional
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoffman, P. París, C y Hall, M (1997). *Psicología del desarrollo hoy*. España: McGraw-Hill.
- Inostroza, G. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen
- Inostroza, G. (1997) *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. y Grupo de Docentes de Ecouen. (1997) *Formar niños productores de textos*. (8a. Ed.) Santiago de Chile: Dolmen.
- Lerner, D. (1999) *Lectura y Escritura: perspectiva curricular, aportes e investigación*. En S. Serrón (comp.) *Memorias de los I-II encuentros docentes con la lengua materna*. Caracas: Tropikos.

Lokpez, H. (2001) *Cambiando a través de la Investigación-acción participativa*. (2ª Ed.) Caracas: Comala.com.

Marrón, N. (2001) *Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para incrementar la comprensión y la producción de textos de orden expositivo*. Tesis de Especialización en Lectura y Escritura. Caracas: UPEL.

Martínez, C. (2002) *La pregunta como recurso para la producción escrita*. Trabajo de Maestría. Ciudad Guayana: UCAB.

Martínez, J. y Villegas, M. (2001) *Cuestionario para el estudio de las concepciones de aprendizaje en universitarios: CONAPRE*. Reporte no publicado. Postgrado en Procesos de Aprendizaje Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Mayor, J., Suengas, A y J. González (1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis.

Moreno, A. y Luna, P. (2002) *Buscando padre. Historia de vida de Pedro Luis Luna*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

Muñoz, M. (1999) La lengua escrita ayer y hoy. En S. Serrón (comp.) *Memorias de los I-II encuentros docentes con la lengua materna*. Caracas: Tropikos.

Piaget, J. (1965). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.

Pease, A. (1981) *El lenguaje del cuerpo. Como leer la mente de los otros a través de sus gestos*. Caracas: Planeta

- Pozo, J y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Pozo, J. y Monereo, C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. España: Aula XXI/Santillana.
- Real Academia Española (2000). *Diccionario de la lengua española*. (21ª ed). Madrid: Espasa-Calpe.
- Ribot, S. (2002) *Saberes del docente sobre el proceso de construcción de la lectura y escritura*. Trabajo de ascenso para optar a la categoría de Agregado. Lara: Instituto Pedagógico "Rafael A. Escobar".
- Ríos, P. (2004) Evaluación en tiempos de cambio. [Versión electrónica] *Contexto Educativo*. Nº 32. Recuperado el 11 de marzo de 2006 en <http://contextoeducativo.com.ar/2004/3/nota-03.htm>
- Ruiz, L. (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: U de Deusto
- Sabino, C. (1986) *El proceso de la investigación*. Caracas: Panapo
- Sánchez, E. (1997) *Los Textos Expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Aula XXI/Santillana.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y Órdenes Discursivos. En *Letras 50*. Caracas: UPEL
- Santalla, Z. (2000) *El sistema de memoria humano*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Serrano, S. y Peña, J. (2001) La escritura en el medio escolar. [Versión electrónica] *Educere 20*, 397-407. Recuperado el 16 de diciembre de 2003 en: <http://www.sabe.ula.ve/educere/revista/>

- Slater, W. y Graves, M. (1990) Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En Muth, K. (comp.) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.
- Teberosky, A., (2001). *Cuadernos de Educación. Aprendiendo a escribir*. (4ª ed). Barcelona: Ice-Horsori.
- Torres, A. (2003) *Estrategias instruccionales para la producción escrita de textos científicos expositivos basadas en la superestructura*. Tesis de Maestría. Caracas: UPEL
- Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente ANEP-MES y FOD. (2000) *Informe sobre producción textual* Recuperado el 11 de mayo de 2004 en [http:// www.menfod.edu.uy/publicaciones/](http://www.menfod.edu.uy/publicaciones/)
- Universidad de Carabobo (2003). *Diseño Curricular de la Licenciatura Educación, Mención Educación Integral*. Carabobo: Universidad de Carabobo
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1999). *Diseño Curricular*. Caracas: UPEL.
- Valbuena, I. (1829). *Diccionario Latino-Español*. (6ª ed). Madrid: Imprenta Real.
- Van Dijk, T. (1988) *Estructuras y Funciones del discurso*. (5ª ed). México: Siglo XXI
- Van Dijk, T. (1989) *La Ciencia del Texto*. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona, España: Paidós.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras escogidas*. Madrid: Visor. Tomo III (orig. 1931).

Vigotsky, L. (1996) *Psicología Infantil*. Tomo IV de las Obras Escogidas. Madrid: Visor. (Original ruso publicado en 1984, manuscritos entre 1931 y 1933).

Anexos

Anexo A: Cuestionario CONAPRE (p.118)

Anexo B: Participantes hacen transcripción en los cuadernos (p. 124)

Anexo C: Producción de texto con superestructura de colección (p. 125)

Anexo D: Rotulado de palabras en el proyecto del cuerpo humano (p. 126)

Anexo E: Texto de comparación y contraste (p. 127)

Anexo F: Texto de comparación y contraste (p. 128)

Anexo G: Cuadro de órdenes discursivos y tipos de texto (p. 130)

Anexo A. Instrumento para conocer las concepciones de aprendizaje

INSTRUCCIONES:

A continuación le presentamos un conjunto de planteamientos y/o enunciados, léalos con detenimiento y posteriormente responda con que frecuencia realiza cada uno de ellos. Para responder utilice los siguientes criterios:

5. SIEMPRE
4. MUCHAS VECES.
3. REGULARMENTE
2. POCAS VECES
1. NUNCA.

Agradecemos responda con la mayor sinceridad.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Nombre: María Elena Villamizar

Grado que atiende: 2° Grado E. B.

FRECUENCIA	ACTIVIDADES
4	Maneja la información de algún contenido y sabe exactamente cuando utilizarla
5	Analiza situaciones y procesos académicos y puede aplicarlos en otros contextos de la vida.
2	Memoriza información para ser aplicada.
5	Considera diversas perspectivas y posibilidades al resolver un problema
5	A partir de acontecimientos, se plantea una nueva perspectiva del mundo desde una posición personal.
3	Lee y relee dos, tres o cuatro veces una información para poder repetirla.
5	Comprende los contenidos académicos y los aplica en las situaciones de cada día.
5	Hace cambios, transformación y/o crecimiento personal en la percepción de sí mismo, a partir de la información aprendida
5	Sabe reproducir una información y comprender su significado.
2	Recuerda una información para repetirla en un examen.
5	A partir de una nueva información, se plantea retos personales que le permita pensar sobre las cosas que hace y el cómo la hace.
5	Aplica información del pasado a nuevas situaciones.
5	Relaciona información diferente y hace inferencias.
1	Trata de memorizar toda la información, tal cual como se le presenta.

Nombre: Dolores Cabrera

Grado que atiende: 1° Grado E. B.

FRECUENCIA	ACTIVIDADES
4	Maneja la información de algún contenido y sabe exactamente cuando utilizarla
4	Analiza situaciones y procesos académicos y puede aplicarlos en otros contextos de la vida.
2	Memoriza información para ser aplicada.
4	Considera diversas perspectivas y posibilidades al resolver un problema
4	A partir de acontecimientos, se plantea una nueva perspectiva del mundo desde una posición personal.
2	Lee y relee dos, tres o cuatro veces una información para poder repetirla.
5	Comprende los contenidos académicos y los aplica en las situaciones de cada día.
4	Hace cambios, transformación y/o crecimiento personal en la percepción de sí mismo, a partir de la información aprendida
4	Sabe reproducir una información y comprender su significado.
3	Recuerda una información para repetirla en un examen.
4	A partir de una nueva información, se plantea retos personales que le permita pensar sobre las cosas que hace y el cómo la hace.
4	Aplica información del pasado a nuevas situaciones.
4	Relaciona información diferente y hace inferencias.
1	Trata de memorizar toda la información, tal cual como se le presenta.

ESCALAS (Concepciones)	Ítems correspondientes
1. Directa.	3 / 6 / 10 / 14
2. Interpretativa.	1 / 4 / 9 / 12 / 13
3. Constructiva.	2 / 5 / 7 / 8 / 11

Resultados:

MEV: La sumatoria de las respuestas a los ítems de cada una de las teorías fueron:

Directa: 8 (Baja), Interpretativa: 24 (Alta) y Constructiva: 25 (Alta)

Nivel de dominancia: Interpretativa – Constructiva

DC: La sumatoria de las respuestas a los ítems de cada una de las teorías fueron:

Directa: 8 (Baja), Interpretativa: 21 (Media) y Constructiva: 21 (Alta)

Nivel de dominancia: Interpretativa – Constructiva

Cómo tabular y procesar los datos del CONAPRE

1. Elaborar base de datos con los sujetos y cada uno de los ítems como variables independientes, es decir, anotar la puntuación para cada ítem según el sujeto.
2. Se realiza la sumatoria para cada categoría de concepción:

Escalas para CONAPRE

ESCALAS (Concepciones)	Ítems correspondientes
1. Directa.	3 / 6 / 10 / 14
2. Interpretativa.	1 / 4 / 9 / 12 / 13
3. Constructiva.	2 / 5 / 7 / 8 / 11

3. Una vez obtenido el valor para cada categoría (sumatoria de los ítems correspondientes). Se pasa a determinar los niveles de dominancia para cada categoría:

CATEGORÍAS	NIVELES DE DOMINANCIA		
	BAJA	MEDIA	ALTA
<i>Directa</i>	4 - 9	10 - 16	17 - 20
<i>Interpretativa</i>	5 - 15	16 - 21	22 - 25
<i>Constructiva</i>	5 - 13	14 - 19	20 - 25

4. Se crea una variable nueva para reflejar el nivel de dominancia. En este sentido, hemos registrado las siguientes categorías:

Directa (cuando se determina una dominancia alta en el sujeto).

Directa – Interpretativa (co-dominancia. Bien el alta o en media).

Interpretativa (la interpretativa como la única alta).

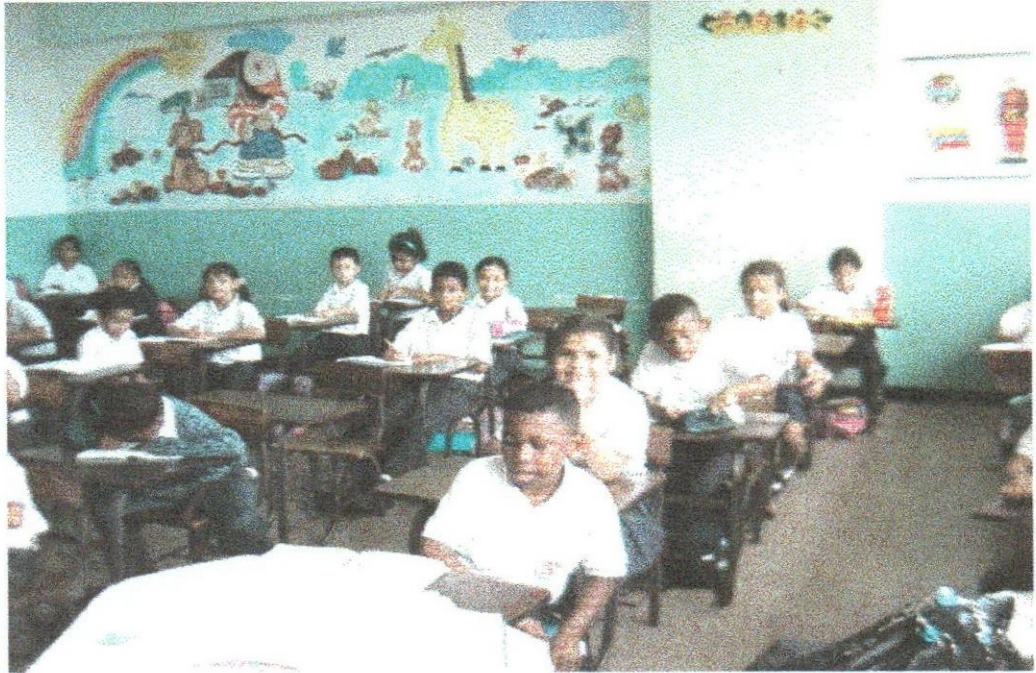
Interpretativa – constructiva).

Constructiva (cuando la constructiva es la única alta).

Co-dominancia (cuando las tres son medias o igual de altas).

Ejemplos:

- A. Un sujeto con directa 10 (media), interpretativa 18 (media) y constructiva 12 (baja). Su dominancia será: Directa-Interpretativa.
- B. Un sujeto con directa 16 (media), interpretativa 17 (media) y constructiva 19 (media). Tiene co-dominancia de las tres.
- C. Un sujeto con directa 8 (baja), interpretativa 17 (media) y constructiva 21 (alta). Tiene dominancia constructiva.
- D. Un sujeto con directa 15 (media), interpretativa 17 (media) y constructiva 13 (baja). Tiene dominancia directa-interpretativa.

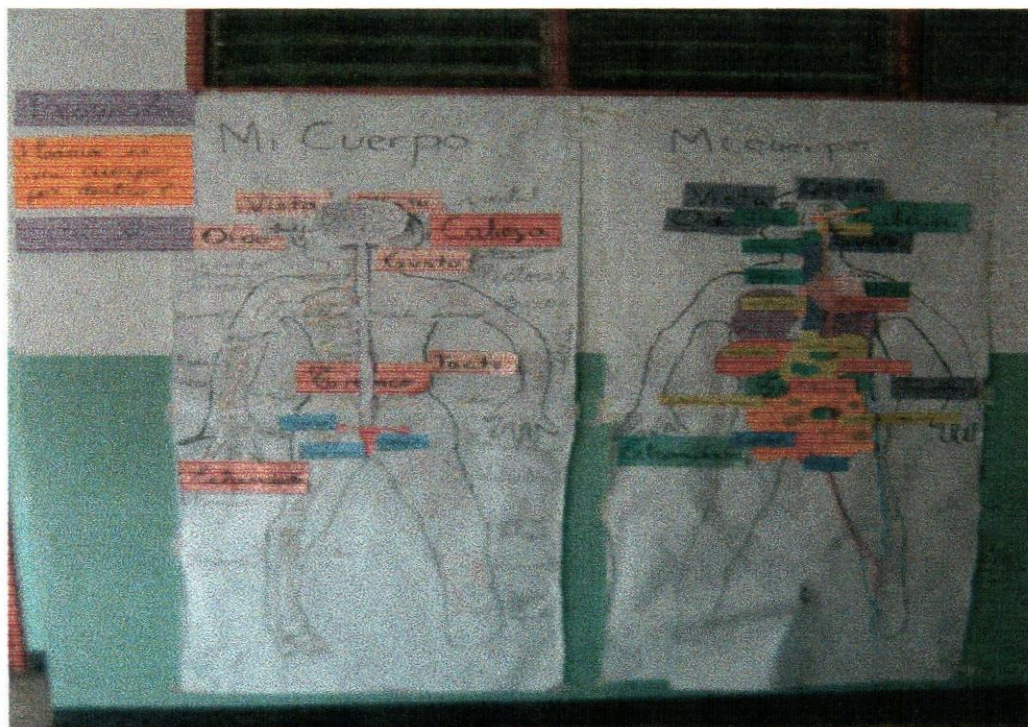


Anexo B



Anexo C

Valle Abasco 23 de octubre de 1970
 Mi nombre es Faya
 La vaca
 La vaca es un animal
 Tiene el cuerpo cubierto de pelos
 cortos y su color es de color negro
 blanco o marrón, tiene cuatro
 patas.
 La vaca nos da leche con la
 leche se fabrica el queso y la
 manteca y con el cuero
 de la piel se fabrica zapato.



Anexo D



Anexo E

(Copia fiel del original)

Apéndice E

Valle Arriba, 1 de Junio del 2005

U.E.N. República de Indonesia

Grado. 3"A"

Mi nombre es: Yuneisy Castro

Asunto: texto comparativo

Mi mascota luna y la mascota de mi tía victoria

-La mascota de mi tía Victoria es un gato muy tremendo, por el contrario mi mascota es tranquila y le gusta jugar con la pelota lo único que tiene de diferente es que luna es tranquila y magar es inquieto pero, ambos les gusta bañarse todas las tardes. Mientras que yo baño a luna, Magar se está secando.

(Ilustración: un gato dentro de una casita y el otro fuera)

Anexo F

Mi mamá y mi abuela Himberlis

Mi mamá y abuelo son boni-
tas a diferencia de que mi abue-
la es más señora que mi mamá.
Aunque las dos son amable y
carinosas, más que todo mi abue-
la, porque ella se porta muy
bien conmigo, igual que mi ma-
má; no solo mi mamá me ayuda
también mi abuela en explicar-
me cuando no entiendo alguna
tarea, pero otra cosa muy impor-
tante es que sino existieran las
dos, yo tampoco existiera.

Anexo G. Cuadro de órdenes discursivos y tipos de textos *

GRADO	NARRATIVOS	EXPOSITIVOS	INSTRUCCIONALES	OTROS
PRIMERO	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuentos y relatos cortos. Biografías. <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Narraciones de experiencias. * Cuentos cortos. * Biografías 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Materiales referidos a los contenidos del PPA. <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Textos descriptivos 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recetas y adivinanzas <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recetas, adivinanzas, normas de comportamiento 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Poemas y Acrósticos <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cartas familiares. * Elaboración de afiches. * Acrósticos.
SEGUNDO	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuentos y relatos cortos. Identificación de los elementos de la narración. <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuentos y relatos cortos. * Biografías y autobiografías 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Textos informativos y descriptivos. Materiales referidos a los contenidos del PPA. <p>* Las partes y contenidos de la prensa.</p> <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Textos informativos de comparación. * Partes de un texto informativo: introducción, desarrollo y conclusión. * Elaboración de cuadros comparativos sobre aspectos y características de objetos diversos. 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recetas, * Seguimiento de normas. <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Recetas e instrucciones para la elaboración de juegos. 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Poemas, rimas y retahílas. <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cartas oficiales, afiches.

GRADO	NARRATIVOS	EXPOSITIVOS	INSTRUCCIONALES	OTROS
TERCERO	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuentos y relatos cortos. * Biografías. <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuentos y relatos. Relatos reales y fantásticos. *Determinación de los elementos y momentos de la narración. Textos con descripción de personajes. 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Comprensión de materiales referidos a los contenidos del PPA. * Artículos científicos de la prensa. <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Redacción de informes sobre experimentos en el aula. * Elaboración de cuadros comparativos. * Textos informativos de causa- efecto. 	<p>Lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Instrucciones para la realización de un experimento. <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Elaboración de seguimiento de instrucciones para la composición de un texto. 	

* Tomado de: Fraca, L. (2003) *Pedagogía Integradora*. Caracas: El Nacional. Adaptado por Campos, E.

lingüísticas generales (orden de las palabras, manejo de oraciones complejas y microestructuras ortográficas).

Además, la producción de un texto comporta tres importantes subprocesos que también deben enseñarse. El primero, de *planificación*, implica *generar* un conjunto de ideas sobre el tema, cuántas más mejor; *seleccionar* aquellas que parecen las más adecuadas teniendo en cuenta los objetivos y, después, *organizarlas* en función del tipo de texto se quiere escribir.

El segundo subproceso es el de *producción*, significa *traducir* los propósitos en palabras y frases correctamente enlazadas. Las convenciones lingüísticas obligan a *detenerse* para buscar la palabra más adecuada, por lo que el texto ya escrito se incorpora a la situación de comunicación e informa de lo que se puede hacer a continuación.

El tercer y último subproceso es la *relectura*, conlleva a *detectar*, en función del objetivo, los errores, incoherencias, imprecisiones, confusiones y reiteraciones en el texto y, *decidir* la mejor operación: añadir o eliminar alguna palabra o expresión, o bien, cambiar la palabra o expresión por otra más adecuada.

Toda esta actividad se da de forma recursiva y no lineal como se expuso.

Anexo H

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Autor: Lic. ELIZABETH CAMPOS

Desde la perspectiva cognitiva, se considera que escribir equivale a resolver un problema complejo y se estudian las operaciones mentales que el escritor lleva a cabo para conseguir un texto ajustado a las exigencias de la situación comunicativa. Enseñar a escribir a los alumnos significa enseñarles a **producir textos** (y no solo frases y párrafos) en situación de comunicación reales. La producción de textos es un proceso estructurado de construcción de competencias lingüísticas (Jolibert, 1997)¹

Para el niño: saber escribir es, en primer lugar, poseer una estrategia de producción de textos que se apoye en:

- Una **capacidad de representación**: representación de la situación y del tipo de texto que se desea producir;
- **Competencias** que permitan escoger, en un abanico conocido de diferentes tipos de textos, aquel que mejor conviene a la situación, identificando sus principales características lingüísticas;
- Una **aptitud** para administrar globalmente la actividad de producción de manera de considerar: *situación de producción* (quién es el destinatario, en qué calidad escribo yo, cuál es el propósito de la escritura, cuál es su contenido, la base y los materiales para la producción), *superestructura textual* (silueta del texto y conectores a utilizar) y *competencias*

¹ Jolibett J., (1997) *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen