



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**Estrategias didácticas para la producción escrita,
para niños (as) de quinto año básico**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER
EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

AUTOR (A): Lorena Menares Ballesteros

PROFESOR PATROCINANTE: Andrés Gallardo Ballacey

SANTIAGO DE CHILE, 2014

Palabras

Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tiene sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tiene de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto trasmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientes... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada... Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Éstos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaban arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda

Las palabras siempre faltan para agradecer toda la conciencia, interés y cariño por las palabras... Con mucho afecto dedico este trabajo de investigación en escritura, a mi profesor, el Dr. Andrés Gallardo Ballacey, a quien recordaré por siempre.

Muchas gracias a mí amada familia, por la paciencia infinita que ha tenido mi esposo Álvaro, a mí amada hijita Camilita por esperar, esperar..., a mis hermanas y hermano por su apoyo incondicional, a mis padres por escuchar y aconsejar.

A nuestra coordinadora del Magíster por su ayuda y guía incondicional, la señora Cynthia González y a la señora Elanita que siempre estaba dispuesta a atendernos con una dulzura inmensurable, al profesor Gustavo Iglesias por haberme regalado su libro que fue muy útil para mis trabajos en el colegio, muchas gracias.

ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SU JUSTIFICACIÓN	3
1.1. Problema de investigación y antecedente	4
1.2.- Justificación de la investigación	5
1.3.- Objetivo General e Hipótesis	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	7
2.1. Bases curriculares	8
2.2. Modelos de investigación	9
2.3. Definición y objeto de la lingüística	15
2.4. La Lingüística como factor interdisciplinario	17
2.4.1. La etnolingüística	18
2.4.2. La Sociolingüística	19
2.4.3. La Psicolingüística	20
2.4.4. La Neurolingüística	20
2.4.5. La Lingüística Pedagógica	21
2.5. La Lingüística del texto	21
2.5.1. La cohesión textual	22
2.5.2. La coherencia global o específica	23
2.5.3. La intencionalidad	23
2.5.4. La aceptabilidad	24
2.5.5. La informatividad	24
2.5.6. La situacionalidad	24
2.5.7. La intertextualidad	24

2.6. La estructura de un texto	24
2.7. La Semántica	28
2.8. La Pragmática	32
2.9. La variación lingüística	33
2.10. La escritura	35
2.11. La escritura y los aportes de la sociolingüística	38
2.11.1. La inclusión escolar y su aplicación didáctica en el aula	41
2.12. El rol de la gramática en educación básica	42
2.13. Didáctica de la Lengua y la Literatura	44
2.14. Didáctica de la expresión escrita en educación básica	46
2.15. Didáctica de la gramática	48
2.16. La ortografía, un desvelo que nos sirve para comunicarnos	50
2.17. Las competencias lingüísticas de los estudiantes	51
2.18. Evaluación de producción de textos escritos	55
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	61
3.1. Diseño metodológico de la investigación	62
3.1.1 Enfoque de la investigación	62
3.1.2. Universo de la muestra	63
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA	67
4.1. Resultados y discusión	68
4.2. Propuesta didáctica	73
4.2.1. Estrategias didácticas	73
4.2.2. Instrumentos de evaluaciones auténticas	104
CAPÍTULO V: CONCLUSIÓN	114
5.1. Conclusiones	115
5.2. Proyecciones de la investigación	117

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	120
Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios	121
Eje de Escritura de quinto año básico	122
Guías de apoyo: mapa de cuento, tela de araña, lista de chequeo	123
Producciones textuales de los (as) estudiantes	124

I.- RESUMEN

El trabajo de investigación está focalizado en la exploración de diversas estrategias de aprendizaje didácticas para desarrollar las competencias lingüísticas de los estudiantes en el proceso de escritura, específicamente en la producción de textos informativos, narrativos y de opinión. A través del monitoreo y análisis de los trabajos producidos por los estudiantes durante el primer semestre se pudo dilucidar los errores frecuentes que cometían, interviniendo durante el año escolar al grupo curso, con encuestas y aplicación de estrategias didácticas para fomentar el proceso de escritura. Para aplicar estas estrategias, se indagó en diferentes fuentes bibliográficas considerando los aspectos teóricos lingüísticos e interdisciplinarios, semánticos, pragmáticos, así como didáctica de la gramática y la escritura. Por último, facilitar a los estudiantes una batería de instrumentos de evaluación auténtica para que se autoevalúen y monitoreen su proceso de aprendizaje y brindarles más estrategias didácticas para su desempeño académico.

ABSTRACT

The research is focused on exploring various strategies didactic learning to develop the language skills of students in the writing process, specifically in the production of informational, narrative and opinion texts. Through monitoring and analysis of the work produced by the students during the first half could elucidate the common mistakes committed by intervening during the second half of the course group, surveys and application of instructional strategies to encourage the writing process. To implement these strategies, we investigated in different literature sources considering the theoretical and interdisciplinary linguistic, semantic, pragmatic and didactic aspects of grammar and writing. Finally, provide students with a battery of instruments authentic assessment to evaluate themselves and monitor their learning process.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está enfocada a la exploración de diversas estrategias didácticas que puedan ser utilizadas en el aula. Estas estrategias están pensadas para desarrollar las competencias lingüísticas en el proceso de escritura, ya que por su complejidad no es fácil que un estudiante logre todas las habilidades que contempla en curriculum nacional, aún más cuando se le brinda más importancia a la comprensión lectora que al proceso de escritura.

Esta investigación surge a partir de los trabajos de escritura que presentaban los estudiantes, los cuales no correspondían al nivel educativo en el cual se encontraban, quinto básico, pues, sus trabajos eran breves y con escasa organización para plantear sus ideas o ampliar sus escritos.

En una primera instancia se analizan la Bases Curriculares en conjunto con los Planes y Programas, donde estipulan los objetivos de aprendizajes (OA) que deberían saber y aplicar los estudiantes al finalizar el año escolar.

Luego se indaga los diferentes enfoques metodológicos de investigadores chilenos y extranjeros con respecto la escritura y su proceso. Asimismo, de dar a conocer las diferentes interdisciplinas que posee la lingüística dentro del proceso de escritura, así como la importancia que tiene la didáctica en lenguaje y comunicación en el aula para desarrollar al máximo el potencial de cada niño (a), independiente de las necesidades educativas especiales que él o ella posea.

Posteriormente, se presenta un análisis de los procedimientos de evaluación a los que están sometidos los estudiantes, en busca de incorporar evaluaciones auténticas para favorecer y potencial aún más su proceso de aprendizaje.

Finalmente, se presentan metodologías didácticas para ser aplicadas en aula acorde al nivel educativo del estudiante que han sido, aprobadas por el Ministerios de Educación, así como estrategias didácticas innovadoras que serán de gran utilidad para que los docentes las puedan aplicar en aula con sus estudiantes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA

1.1.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES

Al inicio del año escolar es muy frecuente que el profesor a los niños (as) que narren cómo lo pasaron en sus vacaciones u otro tema o que describan los lugares que visitaron. Es así como los estudiantes de colegio municipal 'Colegio Providencia', al momento de redactar su composición, elaboraban textos muy breves (4 o 5 líneas) y con frecuentes errores de redacción.

Sin embargo, este curso obtuvo buenos resultados durante el año pasado (2013) cuando estaban en cuarto básico, al rendir la prueba estandarizada de comprensión lectora SIMCE, con un porcentaje de 290 puntos. La disyuntiva de leer o escribir, frente a la presión por rendir una prueba estandarizada como el SIMCE, deja de lado el proceso y creación de la escritura por las respuestas de alternativas después de una lectura.

Frente a la problemática, se analizan las orientaciones recomendadas por los Planes y Programas de quinto año básico para corroborar los objetivos de aprendizaje que deberían aprender los estudiantes durante el año, con respecto al eje de escritura.

Se trabajó con las actividades recomendadas en el texto del estudiante, para fortalecer la redacción de los textos informativos descriptivos, ya que es un recurso de uso obligatorio de trabajo en el colegio donde estudian, además, de aplicar las estrategias de redacción y evaluación sugeridas en los Planes y Programas, pero aún así no todos los estudiantes lograban redactar adecuadamente lo solicitado.

Durante el año 2013, MINEDUC dio a conocer que se llevaría a cabo una marcha blanca en la prueba estandarizada SIMCE, la cual iba a evaluar en los sextos básicos la producción textual, específicamente artículos informativos, cuentos y fundamentar una respuesta a partir de información extraída de un texto. Además, los textos que debían redactar los estudiantes, tenían que escribirlos en 25 líneas, con letra legible y seguir un plan de redacción.

Frente a los análisis que se realizaron por la baja calidad de los escritos de los estudiantes de quinto en las reflexiones pedagógicas y el desafío de mejorar sus producciones textuales, para que estos sean calidad tanto en su forma como en su contenido, surge la interrogante entre los docentes:

¿Cómo fortalecer la escritura de textos narrativos, informativos y de opinión en los niños y niñas de quinto año básico del Colegio Providencia, para que mejoren sus producciones textuales?

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El establecimiento municipal, Colegio Providencia, ha sido reconocido por su excelencia académica por los buenos resultados en comprensión lectora, en las pruebas estandarizadas SIMCE, ya que se prepara bastante a los estudiantes para que rindan una buena prueba, dejando poco tiempo para realizar más trabajos de redacción por el poco tiempo que tienen los docentes para la revisión de estos, ya que la prioridad ha sido el eje de lectura.

Si se pretende llevar a cabo lo que se establece en las bases curriculares, con respecto a fomentar las capacidades comunicativas de los y las estudiantes, se debe trabajar en forma diaria la redacción de los estudiantes, ya que la mejor forma de escribir bien, es escribiendo.

Es por ello, que esta investigación indaga estrategias didácticas para fomentar y favorecer las competencias comunicativas de los estudiantes en sus producciones textuales. No obstante, no debemos olvidar que también estas producciones textuales tienen que ser evaluadas, ya sea por el propio niño o por el docente, por lo cual también se sugiere la utilización de evaluaciones auténticas en el aula.

Considerando que hoy en día los colegios municipales, en su gran mayoría, tienen proyecto de integración para atender a las necesidades educativas de los y

las estudiantes, se ha considerado los estudios de la lingüística interdisciplinaria y la didáctica, para dar respuesta a una mejora en la producción textual.

1.3. OBJETIVO GENERAL E HIPÓTESIS

1.3.1. Objetivo General:

- ✓ Fortalecer la producción de textos escritos narrativos, informativos y de opinión de los quintos años básicos, del Colegio Providencia.

1.3.2. Objetivo específico:

- ✓ Establecer las estrategias didácticas apropiadas para facilitar la producción y comprensión de textos narrativos, informativos y de opinión.
- ✓ Facilitar los instrumentos más adecuados para evaluar los textos escritos con el fin de fortalecer el proceso de escritura.

1.3.3. Hipótesis

- ✓ Las metodologías adecuadas facilitan la comprensión y redacción de textos narrativos, informativos y de opinión.
- ✓ Poner a disposición de los docentes una batería de evaluaciones para la corrección de los escritos de sus estudiantes, fomentará la producción escrita en los niños (as).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. BASES CURRICULARES

Las Bases Curriculares establecen los desempeños mínimos obligatorios que deberían adquirir los estudiantes chilenos, específicamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de Quinto Básico, así como las herramientas necesarias para su desarrollo armónico e integral, permitiéndoles enfrentar su futuro laboral de manera activa y responsablemente frente a la sociedad.

Por su parte, el Ministerio de Educación, suministra a los establecimientos educacionales los Planes y Programas, instrumentos que sirven para facilitar una óptima implementación de las Bases Curriculares. De igual forma, estas son una orientación para los docentes en cuanto al tiempo disponible para su aplicación y secuencias los Objetivos de Aprendizaje (OA), que se espera que logren aprender los (as) estudiantes durante el año escolar.

También, se reconoce que el currículum nacional debe ser flexible por la diversa geografía que posee y las realidades sociales y económicas en las cuales están inmersos nuestros (as) estudiantes. Si bien se da el énfasis en que escuchar, y hablar, leer y escribir, son actividades que conforman las competencias comunicativas en los (as) estudiantes.

Sin embargo, señalan que se deben trabajar en forma integrada los tres ejes: lectura, comunicación oral y escritura, sin embargo, se prioriza la comprensión lectora en forma más detallada en los planes y programas de estudio, que los otros dos ejes de comunicación.

Con el objetivo de ayudar al docente, los Planes y Programas, en conjunto con la diversidad de aproximaciones curriculares, orientaciones metodológicas, didácticas y de evaluaciones, tienen el propósito de cumplir con los aprendizajes esperados establecidos por las Bases Curriculares. (MINEDUC, 2013)

Sin embargo, pese a las sugerencias señaladas en los Planes y Programas y lo establecido en las Bases Curriculares, con respecto a los objetivos de aprendizajes mínimos que deberían saber y aplicar los estudiantes en cuarto año básico, no se cumplen del todo, prueba de ello, por ejemplo es lo que aparece señalado en el objetivo de aprendizaje N°15 que los estudiantes de este nivel educativo, deberían ser capaces de redactar con letra clara para que sus producciones escritas puedan ser leídas por otros con facilidad, así mismo, en el objetivo de aprendizaje N°13, los estudiantes deberían escribir artículos informativos para comunicar información de algún tema, así como sus ideas y opiniones, pero no se ve reflejado cuando ingresan a quinto año básico, ya que producen textos con forma y contenido narrativo. Basta con leer los resultados de escritura de la prueba estandarizada SIMCE de los años anteriores que aparece en la página web del Ministerio de Educación.

Con respecto al texto del estudiante de lenguaje y comunicación del año 2014, que utilizan los niños (as) de quinto año básico, solo aparecen 9 talleres de escritura como actividad anual, donde se da énfasis a la planificación sin dar ejemplos visuales de cómo guiar una producción textual.

2.2. Modelos de investigación en escritura

Frente a esta diversidad o autonomía de aproximaciones curriculares, orientaciones metodológicas, de evaluación y didácticas que se pueden implementar en el aula, para dar cumplimiento a las Bases Curriculares, cabe la duda señalar, cuál es el mejor método o metodología que se deba aplicar y en forma didáctica para después evaluar y corroborar los objetivos de aprendizajes que deben adquirir los (as) estudiantes, específicamente en producción de textos, que es el eje que no se explica detalladamente en los Planes y Programas de estudio.

En nuestro curriculum educativo, por ejemplo, está presente el modelo cognitivo social, propuesto por Vygotsky (1997), en el cual se señala que mediante la interacción social el desarrollo intelectual del niño se ve favorecido por sus pares (ZDP) y la mediación de un adulto, en su proceso de aprendizaje.

Así, la enseñanza y aprendizaje se concibe desde un enfoque cognitivo constructivista, en el cual se deja claro que el docente ya no es el encargado de indicar todo lo que debe o no hacer un estudiante, sino que este “aprender” y “hacer”, se va construyendo en forma amena, colaborativa con un otro (a), interactuando en situaciones comunicativas reales y significativas para ellos (as), en las cuales el error sea parte de un aprendizaje y no de una equivocación premeditada, ya que es en la retroalimentación donde el estudiante comprende que es lo que ha hecho bien y qué es lo que debe mejorar.

De igual forma, la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1971), también está inserta en nuestro currículum, el cual se divide en dos procesos: el de desarrollo y el de aprendizaje. El proceso de desarrollo se relaciona con los mecanismos de acción y pensamientos que involucran la inteligencia y su división en estadios (en nuestro caso, ciclos educativos), aquí el niño (a), organiza lo real en acto y pensamiento, no limitándose a copiar, sino a crear, además, los ubica en el estadio operacional concreto.

Desde los 7 a los 11 años, se refiere a la adquisición de habilidades, los datos específicos, la capacidad de almacenar la información, se consolida una estructura cognitiva de pensamiento concreto, es decir, los estudiantes captarían la realidad estableciendo relaciones de comparación, seriación y clasificación, teniendo dificultades para razonar información implícita; por ejemplo, los niños (as), de quinto año básico estarían entre los 10 y 11 años, estarían en el rango de operación concreta.

Desde este punto de vista, la sala de clase debería organizarse de tal forma que sea un agrado para la lectura y la escritura, donde se vuelva una necesidad, comprender un aviso, lo que está escrito en el pizarrón o el letrero que cuelga de una puerta o pasillo acompañado de imágenes, ser más contextualizado que ficticio y dejar de ser una superficialidad donde se conciba el aprendizaje como una obligación, sino un medio para sociabilizar, comunicarse y captar la información que los (as) rodea, otorgándoles la oportunidad de expresar por escrito o a través del diálogo sus emociones e ideas (MINEDUC, 2013).

No obstante, también podemos encontrar en este currículum, el enfoque comunicativo, donde se plantea que la enseñanza se debe dar en situaciones comunicativas concretas y no abstractas, de igual forma, la reflexión y la práctica no pueden darse en forma aislada para mejorar el uso de la lengua. Por lo tanto, la enseñanza deberá tener presente la creación e interpretación de textos; desarrollando competencias lingüísticas en todos (as) las estudiantes (MINEDUC, 2013).

Por otra parte, existen otros trabajos de investigación en escritura y que es necesario mencionarlos para poder descubrir cuál es el más apropiado para aplicarlo en aula y verificar su efectividad, de la teoría a la práctica, en la producción y comprensión de textos.

Si bien la producción textual y su comprensión, son procesos complejos que necesitan de estrategias y habilidades cognitivas superiores, además de aquellas motrices finas, es imprescindible que estas se sustenten bajo un marco teórico que sea coherente y que de muestras fehacientes de los datos recogidos y hallazgos importantes en el proceso de escritura para validarlas y utilizarlas.

Así pues, surgen dos investigadores norteamericanos que intentan llevar a cabo sus investigaciones bajo el alero de la psicología cognitiva. Linda Flower y Jhon Hayes (1977, 1980, 1981, 1984), quienes desarrollaron un modelo para enseñar la escritura que se sustenta en algunos principios.

El primer principio se relaciona con los procesos de composición interactiva y simultánea, el segundo principio establece que la producción escrita es una actividad guiada y por metas, y el tercer principio que los escritores más aventajados componen en forma diferentes de aquellos que no lo son, ya que depende de sus experiencias previas y su contexto social.

Este modelo presenta los procesos de elaboración de un texto escrito mediante tres aspectos relevantes, el primero prioriza la composición como tal, el segundo considera la memoria a largo plazo y el contexto o entorno de la tarea a realizar por parte del escritor. Como parte de la planificación, se consideran los

procesos operativos, que involucraran a su vez las ideas claves, la organización de la información y luego la traducción y la revisión de la tarea o actividad.

En el Programa de Estudio de quinto año básico, mencionan a Hayes, J. (2006), como punto de referencia para aplicar estrategias de escritura, presentes en los objetivos de aprendizaje OA 17 y 18, donde señalan además, los indicadores de logros que deberían adquirir los (as) estudiantes después del proceso de escritura.

Con respecto a la metodología de Flower y Hayes, se debe considerar el orden jerárquico antes de la producción textual, la cual se divide por etapas: la primera sería la pre-escritura o planificación donde se trazan las primeras ideas de lo que se podría escribir, durante la etapa del borrador, priorizar más las ideas que los aspectos gramaticales u ortográficos, en tercer lugar durante la revisión se debe volver a mirar, revisar lo que se ha escrito y cerciorarse de haber plasmado lo más importante. En la cuarta etapa estaría la edición, aquí se debe verificar la calidad caligráfica, los aspectos gramaticales y ortográficos donde se recomienda que sea otra persona la que verifique las correcciones que se han realizado, y finalmente la publicación en la cual se debe realizar la transcripción del texto editado y revisado en las clases anteriores para ser leída por los lectores que forman parte de la audiencia o para ser publicado en algún medio.

No obstante, en la práctica docente se hace muy difícil llevar a cabo esas orientaciones sustentadas en bases teóricas, donde en la realidad no se lleva a cabalidad por el escaso tiempo que tiene un profesor (a) para revisar las actividades de escritura y el número de estudiantes por aula, que supera en ocasiones, los 45 niños por curso cuando hay excedente.

Por su parte, Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987), analizaron los trabajos de Flower y Hayes, quienes decían que en el proceso de escritura no se puede considerar un modelo único de procesamiento y estructurado, sino que también se debía reflexionar en la posibilidad de usar diversos estadios de desarrollo en las habilidades que se ponen en juego durante el proceso de la escritura. Los postulados de estos investigadores, poseían teorías más sólidas ya que sus avances en la investigación podían ser verificadas a través de evidencias

empíricas, por lo tanto, su modelo era más poderoso que el de Hayes y Flower (1984).

Estos investigadores replantearon sus supuestos cognitivos y reflexionaron en torno a las restricciones de sus postulados. Linda Flower (1988, 1989), por ejemplo, señalaba que desde el punto de vista social la escritura debía sustentarse en una teoría más interactiva e integrando una visión más cognitiva y contextual, durante este complejo proceso, que es el de producir textos escritos.

Ahora bien, si ella da el primer paso para mejorar su postulado, no cabe duda que sus investigaciones y aportes ponen énfasis en el proceso de producción escrita, aunque la ausencia de aquellos aspectos lingüísticos o discursivos los retome van Dijk junto a Kintsch (1978, 1983), en su modelo sicolingüístico estratégico.

Por su parte Hayes (1996), reactualiza los postulados que elaboró junto a Flower (1981), cuando incorporó el elemento afectivo, ofreciendo un campo más amplio e integrador, como son los aspectos cognitivos, emocionales y socioculturales.

Así mismo, el investigador consideró que fue un buen aporte integrar la memoria de trabajo, los elementos emocionales y motivacionales, además de incluir el componente lingüístico para una comprensión más efectiva de la memoria de largo plazo, es decir, los datos gramaticales y lexicales que el estudiante o sujeto posee en sus registros, así como los procesos cognitivos que son más básicos.

En una primera instancia, presentan la memoria de trabajo, el cual es un recurso limitado que contiene memorias que son específicas, como la fonología que representa la voz interior de la persona que debería repetir, en su voz interna o pensamiento, lo que está haciendo en un momento determinado, y que sería la producción textual, incluyendo la semántica y la percepción espacial.

En segundo lugar estaría la motivación y emociones, que son el aliciente para la predisposición al trabajo en el aula u otro espacio físico, sus creencias, la formulación de objetivos o metas por cumplir y el beneficio de ciertas estrategias

que se utilizan para la producción textual, por ejemplo si se va a describir, puede ser desde lo general a lo particular o viceversa.

Después está el componente cognitivo, que reorganiza la información recopilada, este representaría la revisión del escrito para verificar posibles errores en la escritura y evaluar su proceso. Luego la reflexión del escrito que contempla la solución del problema, es decir, la toma de decisiones a nivel inferencial donde el estudiante se debe replantear o incluir algún otro dato a su escrito y por último, la elaboración del producto lingüístico, es decir, la edición y publicación del texto producido por el estudiante o sujeto.

Dentro de las metodologías que consideran las características pragmáticas, estas conciben los textos como un hecho pragmático, por lo cual desde este punto de vista, se considera la intención del hablante, la condición del oyente, así como la relación entre los interlocutores y la situación comunicativa en la cual está inmerso el discurso. Algunos de los investigadores que se destacan en esta corriente pragmática estarían Werlinch (1975) y Adam (1991).

Werlinch, da a conocer una tipología de características cognitiva, en la cual considera la secuencia o forma de los textos que están relacionados con los procesos de categorización de la realidad, es decir, pone énfasis en los textos auténticos, incorporando el concepto de secuencia textual, que por cierto, les otorga un valor específico a cada uno de ellos, entre estos estarían el narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo, argumentativo, predictivo, conversacional y retórico.

Adam, por su parte, dice que los textos son la unión de secuencias. Así mismo, se da cuenta que el texto instructivo que incluye Werlinch dentro de sus ocho tipos de textos, no se utiliza con mucha frecuencia e incorpora al modelo de Werlinch (1985) el aspecto conversacional.

Posteriormente, Adam (1992), reduce a cinco tipologías para su análisis y reconocimiento, así como sus estrategias de redacción, por ejemplo, en el narrativo se cuenta cómo algo o alguien actúa a través de verbos que indican acciones, en cambio en los textos descriptivos proceso cognitivo dominante es la indicación de cómo es algo o alguien, predominan las secuencias que se construyen a partir del

verbo ser, también podemos encontrar el texto expositivo, argumentativo y conversacional; a su vez, incorpora el concepto de secuencia prototípica que soluciona en gran medida la confusión de los textos híbridos, es decir, aquellos que poseen más de una secuencia en un mismo texto. Además, establece que no existen clasificaciones entre los textos, sino que se trata de escritos que se mezclan entre sí y que lo esencial son las secuencias al interior de un texto. Con respecto a la metodología de Adam, al momento de ser aplicada en el aula, específicamente en textos informativos o narrativos (de personas, paisajes, objetos, textos orales o escritos, cartas, noticias, novelas etc.), se debe considerar la estructura de patrones visuales y orden en el espacio (de arriba abajo, de izquierda a derecha, de lo particular, y viceversa), cuerpo o estructura, también se debe considerar la intencionalidad del escrito, como por ejemplo, expresar los fenómenos y percepciones de la secuencia, así mismo, poner de relieve el aspecto, propósito, la impronta del escritor, para que el destinatario perciba visualmente el cuerpo como el fondo o temática de este.

Con respecto al tema, el cuerpo, la estructura, tenemos que analizar también los lineamientos lingüísticos de estos elementos para comprenderlos cabalmente, desde diferentes vertientes para aplicarlos en el aula y realizar una bajada didáctica para la creación y comprensión de los textos.

2.3. DEFINICIÓN Y OBJETO DE LA LINGÜÍSTICA

Algunas definiciones de la Lingüística que se proporcionaran, corresponde a la selección de algunos autores destacados que pertenecen a diferentes corrientes lingüísticas:

Ferdinand de Saussure (1972), en su *Curso de Lingüística General*, nos dice que:

La materia de la Lingüística está constituida en primer lugar por todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya se trate de pueblos salvajes o de naciones civilizadas, de épocas arcaicas, clásicas o en

decadencia, teniendo en cuenta para cada período no solo el lenguaje correcto y el 'bien hablar', sino todas las formas de expresión.

Más adelante agrega:

La tarea de la Lingüística será:

- a) hacer la descripción y la historia de todas las lenguas que pueda alcanzar, lo que equivale a hacer la historia de las familias de las lenguas y a reconstruir en la medida de lo posible las lenguas madres de cada familia;
- b) buscar las fuerzas que entran en juego de manera permanente y universal en todas las lenguas, y deducir las leyes generales a que se puedan reducir todos los fenómenos particulares de la historia;
- c) delimitarse y definirse ella misma (Saussure, 1972: 21)

Gracias a las doctrinas creadas por Saussure, surgió el estructuralismo y sus diversos aportes, no solo lograron avances notables en la Lingüística, sino que enriquecieron a otras ciencias, como la Antropología, la Sociología, la Psicología, las Matemáticas.

Leonard Bloomfield (1973), lingüista estadounidense, plantea que:

El objeto de la Lingüística es, desde luego, el habla humana. Otras actividades, como la escritura, que sirven como sustitutos del habla, conciernen a la Lingüística solo en su aspecto semiótico, como representaciones de fonemas o de formas de habla. La Lingüística estudiaría primero las formas y luego examinaría sus significados, puesto que el lenguaje consiste en la respuesta humana a la multiplicidad y diversidad del mundo por medio de simples cadenas de unos pocos y típicos sonidos del habla (Bloomfield, citado en Lorenzo, 1995: 16)

Por su parte André Martinet (1974), lingüista francés, entiende que:

La Lingüística es el estudio científico del lenguaje humano. Un estudio se llama científico cuando se funda sobre la observación de los hechos y se abstiene de proponer una selección entre estos hechos en nombre de ciertos principios estéticos o morales. 'Científico' se opone, pues a 'prescriptivo'. En el caso de la Lingüística es particularmente insistir sobre el carácter científico y no prescriptivo de su estudio" [...] Todavía hoy, la mayor parte de la gente, incluso la culta, ignora casi la existencia de una ciencia del lenguaje distinta de la gramática escolar (Martinet, citado en Lorenzo, 1995: 16)

Finalmente, John Lyons (1971), lingüista inglés, considera que:

La Lingüística puede ser definida como el estudio científico de la lengua. Por estudio científico de la lengua, se entiende la investigación por medio de observaciones controladas y verificables empíricamente y con referencias a una teoría general de su estructura (Lyons, citado en Lorenzo, 1995: 16)

La Lingüística descriptiva, a partir de Ferdinand de Saussure en Europa y de Leonard Bloomfield en América, se consolidó como una disciplina científica, ya que se valida como un estudio objetivo y no supuestos, bajo una perspectiva empírica.

La misión de la Lingüística es, pues, la descripción y la explicación de los fenómenos lingüísticos; no se enfoca a cómo debería ser algo, sino cómo es realmente.

2.4. LA LINGÜÍSTICA COMO FACTOR INTERDISCIPLINARIO

Las variadas funciones de una lengua, establecen una serie de relaciones con diversas disciplinas, las cuales se pueden complementar para realizar algún estudio específico. La trascendencia interdisciplinaria ayuda a las investigaciones del lenguaje, llevando a reflexionar sobre este, es por ello que se analizará brevemente algunas de las múltiples funciones de la lingüística:

2.4.1. La Etnolingüística

La etnografía del habla o de la comunicación es una disciplina que comenzó a desarrollarse a partir de los años 60, con las investigaciones de los antropólogos Dell Hymes y John Gumperz (1960). Propone una aproximación al lenguaje y al habla en su contexto etnográfico. Se dedica al estudio del habla, es decir, al uso de la lengua en su contexto social. Su objetivo es investigar la relación entre lengua, cultura, sociedad e individuo.

Con respecto a este concepto, en toda sociedad se cautela el buen uso del habla, las claves sociales que posee una persona cuando se integra a un nuevo grupo, desde el inicio de la educación hasta culminar la educación superior, se espera que los estudiantes logren utilizar un registro de habla formal, para ser utilizado en el ámbito laboral y juntas sociales o familiares dependiendo de la ocasión que lo amerite, sin dejar de lado o menospreciar su lenguaje materno.

Por su parte Hymes (1974), extiende los intereses de la etnografía del habla a los actos comunicativos, de esta forma se fijan reglas para que cada individuo a la hora de comunicarse utilice ciertos marcadores textuales que sean propicios para redactar diferentes tipos de textos, como por ejemplo, cartas, solicitar trabajo, comprar en una tienda, dirigirse a un compañero o un jefe, es decir, como dirigirse en la forma más apropiada y dependiendo del contexto a ciertas personas, sean estas de confianza o si su relación sea meramente laboral.

Cabe señalar, que además, debe poseer ciertas competencias lingüísticas para poder comunicarse con alguien en forma efectiva y respetuosa que cubra las necesidades en forma integral el acto comunicativo en su totalidad, y para ello, debe cumplir con ciertos requisitos según Canale & Swain (1980) y Zuanelli (1981), como por ejemplo, el componente gramatical, perfilados por Chomsky y sus seguidores que consta en el trabajo del sistema lingüísticos en los niveles fónicos, gramaticales y léxico semántico, el sociolingüístico, el discursivo y estratégico que consta de regular los roles comunicativos (García, 1993).

2.4.2. La Sociolingüística

El lugar de la sociolingüística en la ciencia, del lenguaje, radica en la toma de conciencia y el sentido científico que aporta a la lingüística contemporánea, según Ferdinand de Saussure (1972) y sus discípulos que lograron dotarla de autonomía respecto de otras disciplinas. La evolución del lenguaje no se concibe como un objeto de sistema aislado, sino un todo integrado en el lenguaje social para que los sujetos se puedan comunicar entre sí, ya que el lenguaje como tal, no existiría si se analiza en forma aislada sin sentido o relación con los cambios culturales que surgen a través del tiempo y las formas de vida que establece cada sociedad. Por tanto, la sociolingüística se encarga de la lengua y sus factores sociales, el uso que se le brinda y sus variaciones lingüísticas.

En lo referido a las unidades del análisis sociolingüístico, su mentor fue Einar Haugen (1966), quien acuñó el término de “préstamo” como intento de reproducir en una lengua patrones o modelos previamente encontrados en otra lengua, su trabajo de investigación se centró en la recopilación de información personal de un sujeto, diseñando un corpus exhaustivo, siendo este útil para la sociolingüística. Otros lingüistas que se han dedicado a este tipo de investigación son Bloomfield, Lyons, Hockett, Bolinger, entre otros, Chomsky. Entre la información que recogían para sus investigaciones estaban la edad, el género, la ocupación profesional, número de integrantes que conforman la familia, nivel educacional, etc., además de cautelar que los hablantes fueran multibilingües (García, 1993)

Este enfoque, siempre está en discusión y es una problemática cuando los jóvenes crean nuevos significados que confunden a gran parte de la sociedad que no comparte su lenguaje, según el grupo urbano al cual pertenecen, ya que no siguen ningún lineamiento u organización para expresarse, lo que conlleva, a que una parte de la sociedad termina discriminándolos por el solo hecho de crear una nueva forma de comunicarse.

2.4.3. La Psicolingüística

La Psicolingüística complementa los estudios psicológicos y neurológicos, para comprender el proceso de adquisición de una o más lenguas, producción del lenguaje, funciones cognitivas y cómo un individuo logra incorporar las competencias lingüísticas usándolas debidamente, así como el deterioro de esta.

El interés por alcanzar un nivel más categórico entre la lingüística y la psicología, nace a partir de las ideas del lingüista Noam Chomsky (1965) a través de sus estudios en las variantes de la adquisición de la lengua materna como competencia lingüística y no por parte de los psicólogos, ya que prevalecen más las nociones lingüísticas que las psicológicas (Peronard, 1991)

2.4.4. La Neurolingüística

La neurolingüística es una disciplina que analiza el lenguaje humano, tanto oral como escrito. Se relaciona con las estructuras Neurológicas y Lingüísticas. La primera se encarga de las percepciones sensoriales que marcan el estado emocional de un sujeto y la segunda de las funciones y sistemas lingüísticos a nivel neuronal (lenguaje verbal y no verbal).

El objetivo de este campo, es el estudio de los pacientes afásicos y su detección, la lingüística, por su parte, permite analizar los diferentes componentes del sistema lingüístico del lenguaje como la producción oral, la repetición y comprensión de la lectura, así como la escritura (Damasio, 1991, citado en Martín 2012). Los lingüistas más citados en el campo de la Neurociencia son Roman Jakobson, Noam Chomsky y el biolingüista E.H Lenneberg (Lorenzo, 1995)

2.4.5. La Lingüística Pedagógica

Como habíamos señalado, la Lingüística es la ciencia que proporciona los saberes relacionados con el sistema de la lengua y se enfoca en el estudio objetivo de cómo se da el lenguaje en el ser humano, y a partir de este surgen numerosos postulados y corrientes empíricas. Por su parte, la pedagogía es la ciencia que se dedica a enseñar a sus discípulos diferentes saberes y esta, a su vez, posee la particularidad de aplicar diferentes metodologías didácticas y estrategias de aprendizaje para que aprendan los educando.

Esta relación interdisciplinaria cumple una función integradora, la cual mezcla la ciencia del lenguaje y las diferentes dinámicas de aprendizaje para crear resultados innovadores, creando nuevas estrategias para la buena enseñanza, sobre todo en el lenguaje oral y escrito; su relación de cómo se debe aplicar, abordando otras áreas como la psicolingüística, neurolingüística y por sobre todo la sociolingüística que da a conocer los diferentes cambios culturales en nuestra sociedad, demostrando que el lenguaje se nutre y debe abordarse desde distintas disciplinas (Lorenzo, 1995)

2.5. LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

Con los estudios de la Pragmática, el desarrollo de la Semántica, los aportes de la Filosofía y de su lógica, la Sociolingüística y sus aportes significativos en el lenguaje, surge en la década del setenta la Lingüística textual, analizando un nuevo sujeto de estudio: el texto.

En la década de los ochenta, surge la “Lingüística de los Textos”, postulados establecidos por van Dijk (1992), en “La Ciencia del Texto”, retomados luego en “Discurso, ideología y el contexto” (van Dijk, 2001), donde propone hacer un análisis textual más allá de la gramática convencional, ya que la gramática del texto no es suficiente para comprender en forma profunda la estructura textual.

Van Dijk (1992), plantea que para la ciencia del texto es importante saber cómo los hablantes y lectores son capaces de producir o entender mensajes lingüísticos tan complejos como lo son los textos y, aún más interesantes, cómo hacen para retener esa información, almacenada en el cerebro y después reproducirla según la situación lo requiera. No obstante, en sus últimas investigaciones considera nociones claves del análisis crítico del discurso, como la ideología, el contexto y el conocimiento, así como en el área sociocognitiva, propone relacionar el discurso desde una perspectiva social y cognitiva.

Así mismo, Beaugrande. R.A., Wolfgang U.D, (1999) plantean que es imprescindible que la ciencia del texto sea capaz de describir tanto los rasgos que comparten como la diferencia que existe entre unos y otros. Así mismo, explicar qué lineamientos debería seguir una persona al momento de redactar un texto, para considerarlo como acontecimiento comunicativo. Este debería tener presente siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad:

2.5.1. La cohesión textual, según Halliday y Hasan (1976), plantean que un texto es un fragmento de lenguaje en uso, que se caracteriza por tener *textura*, es decir, la propiedad de constituir una unidad coherente y no una serie inconexa de términos. Textura, sería la propiedad que permite señalar que un texto sea coherente.

Por su parte Beaugrande. R.A., Wolfgang U.D, (1999), señalan que la cohesión se relaciona con las diferentes posibilidades que poseen las palabras que se escuchan o leen al momento de conectarse.

Mientras que Mendoza Fillola (2008), explica que la cohesión en un texto, corresponde a aquellas unidades o elementos lingüísticos que se utilizan para establecer relaciones entre las oraciones, párrafos, capítulos, etc. Algunos elementos que contribuyen a la cohesión en un texto serían: las recurrencias o repeticiones de palabras que mantengan el mismo significado, evitando así las reproducciones léxicas, evitando la redundancia de los enunciados (*ha aumentado mucho su masa corporal, es muy probable que tenga sobrepeso*), las sustituciones,

es decir, cambiar una palabra por otra, ya sean sustantivos o pronombres para evitar repeticiones de enunciados innecesarios (*María traerá el dinero, ella me lo dijo*), la deixis, por su parte, permite diferenciar el espacio, tiempo, persona en un texto, relacionándola con el contexto de la información (*Ese auto lo han vendido*), la elipsis, en cambio, suprime los elementos lingüísticos repetitivos, ya sea de una palabra, frase, oración, etc., (*Fui a la Vega y compré verduras; frutas; carne...*)

2.5.2. La coherencia global o específica

Según van Dijk (1985), son procesos cognitivos, en sus postulados, presenta su modelo teórico y cómo se desarrolla el proceso mental en la comprensión de un texto, implicando la psicología cognitiva y las habilidades mentales que se ponen en juego al leer y comprender diversos textos siguiendo una estructura determinada, es decir un hilo conductor entre ideas e ideas y que se relacionen unas con otras.

En cambio, Beaugrande. R.A., Wofgang U.D, (1999), señala que la coherencia en un texto no tiene sentido por sí mismo si no existe una interacción entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores.

Por su parte Mendoza (2008), plantea que la coherencia en un texto es la información que posee en forma clara, organizada y con sentido para comprender el mensaje. Este mensaje a su vez, puede ser global, contemplando toda la información del texto. Puede ser local o específica si la información extraída es de alguna oración, o lineal si se consideran las proposiciones secuenciales o puntuales. Además, considera la coherencia intratextual, que es aquella que implica la propia estructura del texto.

2.5.3. La intencionalidad

Se refiere a la actitud del productor textual, es decir, el emisor. El cual debe producir un texto coherente y cohesivo, para dar a conocer sus intenciones, transmitiendo conocimientos, ideas, sentimientos, etc., a su interlocutor, para transmitir un conocimiento o alcanzar una meta específica.

2.5.4. La aceptabilidad

Está relacionada con la actitud del receptor, y de cómo este puede percibir la información recibida, si posee algún uso o relevancia para el receptor.

2.5.5. La Informatividad

Sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son consideradas esperadas o inesperadas, si transmiten información conocidas, novedosas o desconocidas.

2.5.6. La Situacionalidad

Está relacionada con la información que aparece en un texto y si esta es relevante o irrelevante. Si el mensaje es apropiado o inapropiado según el contexto en el cual se presente.

2.5.7. La Intertextualidad

Se refiere a los rasgos característicos que posee cada texto y de cómo estos se relacionan con la información que poseen otros textos.

2.6. LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO

El modelo de “estructura del texto” fue elaborado por el lingüista y especialista en literatura holandés Teun A. van Dijk, el cual desarrolló sus nociones teóricas a inicios de los ochenta. Actualmente, goza de un gran prestigio a nivel mundial en la actual lingüística del texto.

En sus inicios, pretendía ampliar el concepto de gramática del texto, para analizar más afondo sus estructuras, primordialmente los poéticos y narrativos. Este modelo más tarde, sufrió cambios radicales que han logrado que su aspecto actual,

sea mucho más significativo que una gramática oracional, consolidando sus investigaciones a nivel textual.

El autor, parte su investigación planteando que en un texto existen dos niveles fundamentales para la comprensión de este. Es así, como van Dijk, incorpora los términos de “macroestructura” y “microestructura”.

Van Dijk (1978), plantea que un texto está ligado a la asignación de significados como un todo homogéneo, es decir, la coherencia global. El concepto de macroestructura, se define como la construcción teórica de nociones equivalentes a las de un tema, tópico o asunto de un discurso, en cambio la microestructura están las construcciones lineales a nivel local.

Estas están conformadas por secuencias de oraciones que satisfacen los requerimientos de cohesión y coherencia que a su vez son la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto, van Dijk (1985).

La microestructura, por su parte, estudia las estructuras locales a nivel de oraciones y esta a su vez está conformada por proposiciones (sujeto y predicado) que sirven para elaborar oraciones compuestas. Dotándolas de sentido las secuencias narrativas, que conforman los elementos significativos locales de un texto. Es por ello, que se debe considerar que una oración es más que una serie de palabras aisladas. “Al leer o escuchar un texto debemos extraer de su superficie las diferentes ideas elementales que lo constituyen, estableciendo entre ellas una relación de continuidad” (Mendoza, 2008: 208)

Algunas de las acciones que se podrían realizar para analizar la microestructura de un texto sería, por ejemplo: reconociendo palabras escritas para acceder al significado lexical, la construcción de las proposiciones para organizar los significados e ideas elementales, además, de conectarlas y relacionarlas entre sí, analizando las secuencias narrativas de los párrafos, donde existe una coherencia lineal.

La macroestructuras, en cambio, se preocupa del análisis global del texto, preocupándose de la coherencia y el contenido que posee un texto. Al considerar

las macroestructuras desde el enfoque semántico, podemos analizar desde un nivel más abstracto el contenido global que está presente en un texto, considerando su jerarquía temática.

Si abordamos la macroestructura en el aula, esta se debe construir considerando la temática del texto y con los conocimientos previos que posee el lector, rescatando las ideas globales o principales que dan sentido a un escrito, de igual forma, se puede trabajar la síntesis de un texto, ya que reduce la información global presente en los párrafos, para formar un nuevo texto.

Con respecto a la superestructura, estas corresponden a estructuras globales que se encargan de caracterizar un 'tipo de texto' en particular. Por lo tanto, una estructura narrativa incluyendo toda la información que se presente al lector, se considera una superestructura o una 'hiperestructura'.

"Metafóricamente, una superestructura es una "tipo de forma de texto", cuyo objetivo, "el tema", es decir, la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar el mismo suceso en diferentes "formas textuales" según el contexto comunicativo" (van Dijk, 1992: 141). Un ejemplo que señala van Dijk, sería el de un cuento narrativo donde se produce un robo, por lo cual, el tema principal sería el robo de algo y la palabra clave sería 'robo'. Los textos que podrían estar ligados al tema principal aunque no necesariamente sea un texto narrativo, serían los de un informe policial de un robo, la declaración de alguien que observó ese robo, un informe detallado de los objetos robados para ser presentado al seguro correspondiente, etc. A pesar que sean textos diferentes no solo por la forma de comunicar un hecho, su función social o por el tipo de construcción que poseen, cada uno de ellos posee una superestructura que va a relatar un suceso de algo específico, el robo de algo.

Lo que se podría solicitar al estudiante, siguiendo el planteamiento de van Dijk, en el análisis de la superestructura de un tipo de texto, por ejemplo, es que interrelacionaran algún tipo tema y que las ideas globales las relacionaran entre sí, ya sean temáticas descriptivas, comparativas, causales, problema-solución o secuenciales.

En cuanto a los conceptos de superestructura y macroestructura, son fundamentales para el análisis narrativo, ya que permite comprender que un texto o discurso es coherente si manifiesta consistencia a nivel global. Así, estas son requeridas en forma obligatoria en cualquier tipo de texto para que tenga sentido, de otra forma si el texto carece de estas macroestructuras no le encontraremos lógica, ni comprenderemos qué es lo que se pretende transmitir a través de él.

No obstante, además, de la comprensión a nivel de coherencia global, también debemos considerar la estructura semántica global de un texto. En comparación con la coherencia local (cohesión, conexidad), la coherencia global se realiza a través de estrategias cognitivas a nivel semántico utilizando las macroestrategias, para formar nuevos textos a partir del texto global.

La propuesta de van Dijk, de las macroestructuras, requiere de la aplicación de macrorreglas para la comprensión de un texto, las cuales son:

- a) **Supresión u omisión**, que consiste en eliminar (omitir) proposiciones no relevantes desde la microestructura, que no resulta esencial o de poca importancia.
- b) **Generalización**, cuya función es omitir informaciones secundarias de un texto, para formar un texto nuevo, rescatando lo más esencial.
- c) **Construcción o Integración**, que consiste en juntar consecuencias, circunstancias, componentes, hechos habituales de una situación o proceso y expresarlos en una sola proposición más global o general (información inferida desde los conocimientos previos del lector).

Considerando la estructura de un texto, entonces, a partir de los postulados de van Dijk, los asentamientos teóricos, señalan que al analizar diferentes tipos de textos, podemos comprobar que ninguno es igual a otro, tanto en su elaboración como en sus marcas textuales, o en la interpretación de los mismos. Es así, como la coherencia global constituye un factor primordial en la comprensión lectora como en el proceso de escritura, considerando el texto como un todo.

2.7. LA SEMÁNTICA

La Semántica corresponde a la rama de la lingüística que estudia el significado de los signos lingüísticos. Además estudia las relaciones entre los significados y los cambios de significación que experimentan las palabras. De manera que los signos lingüísticos, léxico o palabras se asocian a diferentes significados.

La concepción diádica o binaria que establece Ferdinand de Saussure (1972), en su *Curso de Lingüística General*, frente al signo lingüístico es el siguiente

El signo lingüístico es, pues, una entidad psíquica de dos caras: concepto e imagen acústica. Estos dos elementos están íntimamente unidos y se reclaman recíprocamente. [...] Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto y una imagen acústica. La imagen no es el sonido material, cosa puramente física sino su huella psíquica, la representación que de él os da testimonio de nuestros sentidos; esa imagen es sensorial, y si llegamos a llamarla “material” es solamente en este sentido y por oposición al término de la asociación, el concepto, generalmente abstracto [...] El lazo que une el significante al significado es arbitrario; o bien, puesto que entendemos por *signo* el total resultante de la asociación de un significante con un significado, podemos decir más simplemente: *el signo lingüístico es arbitrario*. Sirven de prueba las diferentes lenguas y la existencia misma de lenguas diferentes: el significado ‘buey’ tiene significante *bwéi* a un lado de la frontera franco-española y *bóf* (*boeu*) al otro, y al otro lado de la frontera francogermana es *oks* (*Ochs*). (Saussure, 1972: 92-93)

Esta definición plantea que el significado, es la imagen acústica que tenemos en nuestra mente imaginada ante un estímulo, es la representación de una palabra leída o escuchada, el ejemplo que da Saussure es la del ‘árbol’, en cambio el significante es la cadena de sonidos que representa un concepto o idea, con palabras, de la imagen acústica. Así mismo, señala que el signo lingüístico es

arbitrario, este a su vez es la relación entre el significado y el significante de distintas lenguas, un ejemplo de ello sería la palabra 'Manzana' en español y 'Apple' en inglés, no dejan de ser manzanas como objeto o en nuestra imagen acústica, lo que cambia es la escritura.

Por último, Saussure (1972) utiliza una perspectiva lingüística social del signo lingüístico, planteando que este es articulado, ya que se conforma por sílabas que se agrupan para formar las palabras, sintagmas u oraciones que están en nuestra mente. Cabe destacar que ambos signos son psíquicos, es decir, están en nuestra mente asociados y vinculados entre sí.

En cambio, la definición del signo lingüístico, según Ángela Donoso R. (2008), para que sea más perceptible en la enseñanza media, lo presenta de la siguiente manera:

Toda palabra se compone de un significante y un significado, pero además, está relacionado con un referente. A su vez un conjunto de palabras genera léxico. Esto quiere decir que las palabras identifican elementos que están en la realidad, es decir, el referente (de quién se va a decir algo) Ahora bien, el conjunto de palabras que comparten los hablantes de una misma lengua para designar los elementos de la realidad o referentes se denomina 'léxico'. Por lo tanto, el léxico es fruto de un acuerdo colectivo de los hablantes de una lengua. (Donoso, 2008: 164)

Actualmente, se considera que la semántica es una ciencia que estudia el significado de las unidades léxicas. Entre los significados que están ligados al signo lingüístico, podemos encontrar el 'significado léxico' que se vincula con las palabras, cuyo propósito es designar a seres, cualidades, conceptos, acciones o circunstancias, algunos ejemplos serán los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios.

Por el contrario, el 'significado gramatical' corresponde aquel significado de las palabras que tienen un valor relacionar, es decir, indica la relación que existe

entre las palabras que se unen para darle más sentido a un enunciado, como por ejemplo: los artículos, adjetivos determinativos, preposiciones y las conjunciones.

Así mismo, podemos encontrar significados 'denotativos o literales', que se caracterizan por entregar una información objetiva del significado de algo y que aparece en los diccionarios, por ejemplo, la RAE (Real Academia Española) define la palabra 'puerta' con las siguientes características: *Armazón de madera, hierro u otra engoznada o puesta en un quicio y asegurada por el otro lado con llave, cerrojo u otro instrumento, sirve para impedir la entrada o salida, para cerrar o abrir un armario o mueble.*

En cambio, si la misma palabra, 'puerta', la damos a conocer con un significado 'connotativo o figurado', adquiriría un nuevo sentido, otorgándole otra realidad más expresiva por parte del hablante, considerando su subjetivismo, por ejemplo, *las puertas de mi corazón están abiertas para ti, las puertas de Chile están abiertas a todos los extranjeros.* En el primer ejemplo, la palabra 'puerta' adquiere el significado de ingreso de alguien en la vida amorosa de otra persona, por el contrario, el significado connotativo del segundo ejemplo, se relaciona con un enunciado discursivo donde se le brinda la bienvenida a los extranjeros en el país de Chile.

Como hemos visto, las palabras poseen diferentes significados según el contexto en que estas se presentan. Es así, como nos encontramos con nuevas palabras según el avance tecnológico o las palabras que incorporan los jóvenes dependiendo del tiempo o la moda del momento y otras por ejemplo que ya no se usan. Estos hechos son los que explican los fenómenos lingüísticos o semánticos. Algunos de estos fenómenos semánticos que se enseñan en enseñanza básica son:

a) La Polisemia, se relaciona a una palabra cuando esta posee varios significados del tipo literal u objetivo, por ejemplo, la palabra 'banco', puede ser un asiento de alguna plaza, el escritorio de un niño en el colegio, un banco de sangre, un banco monetario.

b) La Homonimia, corresponden a dos palabras que al pronunciarlas sean iguales, pero con distintos significados cada una de ellas, estas son las palabras

'homofonas. En cambio, las palabras que se escriben de igual forma, pero poseen diferentes significados, se les conoce como 'homografías'. Estas diferencias de significado van a depender del contexto, en el cual se les brinda un uso y significado diferente.

c) La Sinonimia y la Antonimia, son palabras que se contraponen a sus significados. Mientras la sinonimia o sinónimo, como se da a conocer en educación básica, sustituya una palabra de similar significado, como por ejemplo, hermoso por precioso. En cambio, la antonimia o antónimo, corresponden a palabras que expresan lo contrario una de la otra, por ejemplo, hermoso por horrible.

d) La Hiperonimia e Hiponimia, son palabras que producen relaciones basadas en extensión del significado. Los hiperónimos, son palabras cuyo significado es más amplio, por ejemplo, si mencionamos alguna categoría de los seres vivos, podríamos referirnos a una 'flor', y de la palabra 'flor' se derivan otras palabras las cuales son más concretas o específicas.

Por el contrario, los 'hipónimos', poseen significados que son más restringidos y que a su vez, también derivan otros significados más específicos. Si consideramos el ejemplo anterior, 'flor' que corresponde a un hiperónimo, vamos a dar otros ejemplos más específicos o detallados de la palabra 'flor' y nos podríamos preguntar, qué flor conocemos. La respuesta o enunciados que mencionemos serían los 'hipónimos', por ejemplo, rosas, margaritas, tulipanes, etc.

e) El Campo Semántico, por su parte, se vincula a un conjunto de palabras que corresponden a la misma categoría gramatical (verbos, sustantivos, adjetivos), y que a su vez se diferencian, ya que poseen un rasgo común y distintivo.

Por ejemplo, si mencionamos la palabra transporte, tendríamos que enunciar ejemplos como: marítimo, aéreo, terrestre, serían los rasgos comunes, ya que a través de estos medios podríamos desplazarnos hacia algún lugar. Los rasgos distintivos, en cambio, son los que nos entregan información más detallados de los comunes, por ejemplo, barco, avión, auto, etc. (Donoso, 2008)

2.8. LA PRAGMÁTICA

Es una disciplina de la ciencia de la lingüística, que ha sido incorporada recientemente al estudio de las lenguas y su principal objetivo es el análisis del uso lingüístico que le otorgan los hablantes a la lengua.

Por ejemplo, algunos usos lingüísticos que están insertos en un contexto determinado, serían las órdenes que una persona le da a otra, si miente o afirma algo, si realiza conjeturas o especulaciones, inferencias, pedido, promesas, ruegos, etc., y su grado de referencia.

El acto del habla, por su parte, es la interacción que se da entre dos o más personas para dar a conocer algo, entre esta interacción existen ciertos elementos que están presente para que el acto comunicativo se lleve a cabo: los participantes, el tópico, el ambiente, un código y canal.

Dependiendo del bagaje cultural que poseen los hablante y su lengua materna (código), el tema o entrega de la información (mensaje), la zona geográfica (ambiente) y el medio por el cual se está dando ese tema o información (canal), son las inferencias que se pueden abstraer y comprender del mensaje, por ejemplo, si una persona le dice a otra: *“no tengo pelos en la lengua”* o *“lo tengo en la punta de la lengua”*, el primer ejemplo, correspondería a que una persona dice lo que siente o cree en un determinado momento durante el acto comunicativo, en cambio, en el segundo ejemplo, está relacionado con las ideas o conceptos que tiene una persona de algo, pero que no encuentra las palabras más adecuadas para expresar lo que quiere decir.

Estas situaciones discursivas están presentes durante el acto comunicativo y corresponden a un uso específico del lenguaje, en una situación determinada, considerando, además, las variaciones lingüísticas.

El uso de la lengua y sus variaciones, constituye el foco principal de la pragmática. Con respecto al comportamiento verbal, surgen diversas situaciones que son parte de la expresión lingüística, Susan Ervin-Tripp (1974) nos da el siguiente ejemplo:

[...] algunas situaciones serían, un desayuno familiar, una junta profesional, una fiesta, una cena de año nuevo, etc. Las situaciones sociales pueden estar sujetas a las normas culturales que determinan los principales indicativos, el ambiente, los temas, las diferentes funciones del discurso y su estilo. No obstante, estas situaciones varían con respecto al grado de restricciones o de variación permisibles, de manera que puede haber menos variación estilística en un sermón eclesiástico que en una fiesta. El cambio de cualquier factor determinante puede producir una reacción de indignación social, o cambiar la naturaleza de la situación (la cita se vuelve una entrevista para empleo), o bien puede iniciar una situación informal y relativamente desprovista de normas y restricciones. (Ervin-Tripp, citado en Lorenzo, 1995: 79)

2.9. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA

La Sociolingüística ha demostrado que para conocer la lengua es necesario observar la variación social y dialéctica de esta. Según Labov, Weinreich y Herzog (1968), indican que las variaciones lingüísticas, en el lenguaje, es variable y heterogéneo, ya que dependiendo del lugar territorial en el cual viva una persona, le asignará un significado específico a algo o alguien, utilizando su propia fonética, morfología, sintaxis y léxicos.

Además, se pueden desarrollar cuantitativamente según la moda del momento y llegar a convertirse en una palabra oficial formando parte de la cultura de una comunidad.

Estas variaciones lingüísticas, dependen de la zona geográfica de cada país y los estilos de habla que poseen los sujetos de un mismo país, por ejemplo, en Chile se habla el castellano o español, pero dependiendo de la zona geográfica los habitantes del norte, centro o sur del país (dialectos geográficos), poseen diferentes entonaciones siendo que pertenecen a una misma república. Se considera la clase

social (sociolecto), el nivel académico que poseen (jergas profesionales), diferentes estilos o registros del habla (entorno comunicativo).

Según la forma como los hablantes de cierta zona emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función de los factores que determina el uso de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional, sociocultural, geográfica o variación histórica, además de los registros del habla que posee un hablante, como por ejemplo, el registro culto formal e informal, vulgar o marginal.

Según las investigaciones realizadas por López Morales (1966), Lakoff (1977), Cedergren (1983), entre otros, las personas de estrato socioeconómicos alto, utilizan variantes lingüísticas y marcadores textuales positivos, y un léxico más exhaustivo, en cambio, las personas de estrato socioeconómicos bajos utilizan variantes lingüísticas precarias y marcadores textuales negativos, efecto que se puede apreciar en las poblaciones del sector poniente de Santiago, donde abunda la basura y los rayados en los muros con signos de reproche al sistema donde viven.

Si una persona conoce su lengua y se apropia de un registro culto del habla, tendrá más seguridad de sí misma y de las metas que pretende lograr, mientras que una persona que posee un bagaje cultural más bajo y su registro es precario, es decir, lingüísticamente desfavorecido, es probable que sea una persona insegura de sus potencialidades por su lenguaje, lo que gatillaría una autoestima más baja.

Frente a esta problemática, Bernstein (1993), acusa directamente a las escuelas de marginar a los niños desfavorecidos lingüísticamente, al reprocharles constantemente su forma de hablar, sin considerar que cada enunciado que produce un el niño es fruto de su lengua materna, poniendo en cuestionamiento los objetivos lingüísticos de la escuela frente a la enseñanza de la lengua. Bernstein (1973), menciona dos códigos sociolingüísticos que se aprecian en la escuela: el elaborado y el restringido, planteando que

Todos los niños poseen ambos códigos, sin embargo, la clase social y la familia marcan la orientación que recibe el niño. Los niños de

clase media es muy probable que utilicen el código elaborado en determinados contextos; los niños de la clase obrera baja es más probable que utilicen el código restringido. La escuela funciona con el código elaborado [...] La orientación desigual de la clase de niños de clase media y de clase obrera al utilizar el código elaborado crea problemas de “educabilidad” para los segundos. Pero no significa que su lenguaje sea “deficiente”. (Bernstein, citado en Mendoza, López, Martos, 1996: 116)

Siguiendo con este lineamiento, tenemos las actitudes y creencias lingüísticas que pueden afectar moralmente la autoestima de una persona dependiendo de la valoración positiva o negativa que se genere a partir de su forma de actuar o de hablar, sin embargo, al poseer ciertas creencias o estereotipos, se ven reflejados cuando se realizan juicios de valor hacia una persona que vive en un sector de estrato socioeconómico bajo o alto y dependiendo de donde provenga es como lo van a tratar y considerar en la sociedad, prevaleciendo más los prejuicios que la sensatez (Mendoza, López, Martos, 1996).

2.10. LA ESCRITURA

La escritura es el medio que ha tenido el hombre para expresar lo que ha visto, sentido, pensado, a través de líneas (curvas o rectas) o dibujos, siendo esta una forma de reemplazar el lenguaje verbal y darlo a conocer a la humanidad, ya sea a través de grabados en las piedras o las tablillas de arcilla, pasando por los rollos de papiros, el papel, hasta llegar a la escritura digital.

Dando a conocer brevemente la historia de la escritura, en un comienzo, fueron inventadas por los egipcios, conocida como la escritura jeroglífica y la de los mesopotámicos, donde su escritura surgió como representaciones pictóricas dando lugar a la escritura cuneiforme, hace aproximadamente cuatro mil años antes de Cristo. Esta última es la más conocida y antigua que se ha encontrado por los restos arqueológicos, creada por los sumerios, a finales del cuarto milenio A.C.

Más tarde, el alfabeto sumerio, fue adaptado para la escritura de otras lenguas, como la arcadia, elamita, hitita y luwita e inspiró la creación de los alfabetos del antiguo persa y el ugarítico.

Durante la antigüedad los escribas usaban todo tipo de materiales para dejar registro de algún acontecimiento, como por ejemplo: bloques de barro, hojas de papiro o de palmera, piel de animales (oveja o carnero), madera, bambú, cáñamo, hasta que los chinos inventaron el papel hace más de dos mil años. Ellos crearon el papel a base de pelusas de lana o algodón, cáñamo, seda y madera, la cual desmenuzaba y prensaban. Este gran invento fomentó la transmisión cultural, pasando a ser el material predilecto para escribir, pintar e imprimir libros.

Con respecto a la antigüedad de la lengua, Ferdinand de Saussure (1972), en su *Curso de Lingüística General*, señala lo siguiente

En sus comienzos primeros, la lingüística indoeuropea no comprendió la verdadera finalidad de la comparación, ni la importancia del método reconstructivo. Eso es lo que implica uno de sus más notables errores: el papel exagerado y casi exclusivo que dio al sánscrito en la comparación; ese documento fue promovido a la dignidad de prototipo. [...]. Si se atribuye al sánscrito una antigüedad mayor que a las otras lenguas, eso no puede hacerse, pues, más que el segundo o en el tercer sentido; ahora bien, lo que ocurre es que el sánscrito es más antiguo en ambos sentidos. [...] Como consecuencia de la idea tan confusa de antigüedad que hace del sánscrito una lengua anterior en cierto modo a toda familia, sucedió luego que los lingüistas, aun curados de la idea de que sea una lengua madre. (Saussure, 1972: 244- 245)

El concepto de escritura según Daniel Cassany (1989), señala

A menudo se ha presentado el código escrito como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio vehicular mediante letras la lengua oral [...], no se trata tan solo de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código

completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Esta afirmación tiene importantes consecuencias para la enseñanza de la lengua: adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto al oral. (Cassany, citado en Lorenzo, 1995: 98)

Mabel Condemarín (1986), en su libro *La escritura creativa y formal*, nos dice que:

La escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conversable y vehicular.

La escritura en un modo de expresión verbal tardío, tanto en la historia de la humanidad como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de aparición del lenguaje oral. La escritura, es el grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido. (Condemarín, 2006: 3)

La escritura y producción de textos, según Gloria Inostroza y Josette Jolibert (2002), en su libro *Aprender a formar niños lectores y escritores*, por su parte, plantea lo siguiente

Tradicionalmente, en la enseñanza escolarizada se usa la palabra ESCRITURA para designar procesos muy distintos en sus fundamentos y sus ritmos de desarrollo, aunque sean procesos que interactúen entre el final del primer año e inicio de cuarto año, considerando, la escritura como grafía y caligrafía, la escritura como producción de texto, la escritura como construcción del sistema de la lengua escrita.

Comúnmente no se estimula la producción escrita en los niños mientras no dominen bien la escritura y la caligrafía, ya que se da

prioridad a la lectura, limitándoles su capacidad de comunicación social – escrita, como la expresión de su creatividad y su dominio progresivo de la redacción escrita. (Inostroza, Jolibert, 2002: 77)

Con respecto a la escritura, el Ministerio de Educación en Chile, señala en: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009*, lo siguiente

La escritura se aborda fundamentalmente como un modo de comunicación adquiridos por los estudiantes que debería terminar de personalizarse y diferenciarse del lenguaje oral. Por eso se busca no solo la familiaridad con los diversos tipos de textos escritos, sino también con la exigencia de estos de ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, el propósito y la audiencia. Esto implica asumir diversas perspectivas y adoptar un modo distinto de expresarse en situaciones formales e informales y que lleguen a tener un estilo en sus escritos más personales. (MINEDUC, 2009: 33)

2.11. LA ESCRITURA Y LOS APORTES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

Es muy frecuente que en el aula ya no trabaje solo el profesor de alguna asignatura específica, sino en compañía de alguna educadora de diferencial, esto se da por la implementación de los proyectos de integración en los colegios municipales como particular subvencionado, propuesto por el Ministerio de Educación en el año 2003, a raíz de las necesidades educativas especiales (NEE), que presentan algunos estudiantes en su proceso de aprendizaje, ya sean permanentes o transitorias.

Considerando que las NEE están presentes en el aula, se debe concebir una nueva perspectiva en la asignatura del lenguaje, incorporando los aspectos sociolingüísticos en el quehacer docente, como un aporte a las competencias comunicativas y lingüísticas de nuestros estudiantes, como por ejemplo los sociales,

culturales, ideológicos y afectivos, así como su potencial de la lengua materna que poseen.

Es muy habitual que los logros en los aprendizajes de los estudiantes se les otorguen a los docentes, pero si surgen dificultades en el aprendizaje, estos fracasos responsabilizan al estudiante, lo que conlleva a diagnosticar que posee alguna necesidad educativa especial (NEE).

Para que haya un logro integral en el aprendizaje de los (as) estudiantes, lo ideal es que se considere el bagaje cultural que poseen y se valore el contexto social, tanto dentro como fuera de la clase.

Si se contempla la variedad lingüística de los (as) estudiantes y su visión del mundo, así como plantea Woods, C.A., (1986), donde plantea que

La visión de mundo y los valores socioculturales están comprometidos en una relación estructural dinámica con los usos y los propósitos de la lectura y la escritura, dentro de la organización de la conducta comunicativa de una comunidad. (Woods, citado en Lorenzo, 1995: 101)

Se podría apreciar un avance en el proceso de escritura así como en la lectura, ya que se consideraría las competencias que posee el niño (a) al iniciar una actividad, más que limitar su creatividad, si por su parte los docentes tienen claro qué enseñar, también tendría que haber claridad de cómo enseñar esos saberes, incluyendo en sus prácticas pedagógicas las variedades lingüísticas que el niño posee, es decir sus conocimientos previos de su lengua materna. Un ejemplo que podríamos aplicar sería el que aparece en el libro *“Comprensión de la lectura: Fichas para el desarrollo de la comprensión de la lectura destinada a niños de 10 a 12 años, tomo 2”*, de Mabel Condemarín, Felipe Alliende, Mariana Chadwick y Neva Milicic (1994), en el siguiente fragmento de la ficha 22:

¿Desde cuándo hay vida?

[...] Recientemente, en 1980, en una roca traída desde Australia, se encontraron los restos de vida que con toda seguridad tienen más de

3.500 millones de años. En la roca había marcas **fosilizadas** de una **colonia microbiana**. En la misma Australia se había encontrado otra roca con **fósiles** más complejos y grandes con más de 2.800 millones de años [...]. (Condemarín, Alliende, Chadwick, Milicic, 1994:132)

Si un docente les dice a sus estudiantes que va a evaluar comprensión lectora, tendría que enfocar sus preguntas en torno a la información que aparece en el texto, pero si se evaluara el significado de las palabras que están ennegrecidas, que no usamos habitualmente, el niño no lo comprendería por tratarse de un lenguaje más científico que coloquial o se apropiaría de la información a nivel global del texto leído, lo que conllevaría a resultados insatisfactorios y se contemplaría que estamos frente a un niño que tiene problemas de aprendizajes o NEE.

Desde el punto de vista sociolingüístico, el niño no posee en forma permanente un vocabulario técnico o específico en quinto año básico, es decir, no forma parte de su código habitual o variedad lingüística al cual pertenezca, sin embargo, se le solicita al estudiante que comprenda un texto con un léxico más elevado y posteriormente que produzca un texto informativo u otro a raíz de lo leído.

Es por ello, que se pretende aplicar estrategias que impliquen buenas prácticas pedagógicas, tanto dentro como fuera del aula como ya se había señalado e incluyendo a la familia en el proceso de escritura de sus hijos (as), por ejemplo, al solicitarles que escriban la lista del supermercado, que registren los recados cuando alguien llame a la casa, que deje notas si va alguna parte, que elabore y redacte las tarjetas navideñas, etc., como lo señalan Gloria Inostroza y Josette Jolibert (2002), en su libro *Aprender a formar niños lectores y escritores*, al decir que:

El acto de escribir no se refiere tan solo a la escritura alfabética de un texto, que generalmente, es una copia de otro texto. En cambio, el acto de producir un texto es un proceso complejo que incluye la planificación, la elaboración textual y la revisión. Esto significa poner en juego amplios repertorios de destrezas del pensamiento (habilidades cognitivas superiores), tales como: determinar la

importancia, sintetizar la información, establecer diferencias, dirigir la comprensión, etc. (Inostroza, Jolibert, 2002: 85)

2.11.1. La inclusión escolar y su aplicación didáctica en el aula

Relacionando los aportes de la sociolingüística, hoy en día la inclusión en los colegios, especialmente en los municipalizados, es un tema a ha estado pendiente en el proceso de aprendizaje según las necesidades educativas de cada niño (a), ya sean transitorias (se logra superar una necesidad educativa) o permanentes (el niño nace con alguna dificultad), que ocasionaba fracasos escolares por el desconocimiento y tratamiento oportuno para superar esas dificultades. El interés por la inclusión escolar se dio a conocer recién el año 2010 por la UNESCO, en una Conferencia Internacional para dar respuestas efectivas a las demandas de las diferentes carencias metodológicas para tratar y ayudar a los niños con NEE (Echeita y Ainscow, 2010)

En el establecimiento educacional donde se intervino al Quinto año B, por ejemplo, en el grupo curso hay un niño con trastornos de la personalidad (TDG), niños (as) con déficit cognitivo o limítrofes, una niña con hipoacusia leve, además de los niños diagnosticados con trastornos de hiperactividad, los cuales trabajan en conjunto con todos sus compañeros sin importar el diagnóstico que él o ella padezca al momento de ser matriculado en la enseñanza regular.

El trabajo colaborativo en aula se enfoca en el apoyo constante por parte de las educadoras del proyecto de integración con el cual consta el Colegio Providencia desde hace cinco años. Las educadoras diferenciales trabajan en las horas colaborativas con la docente de asignatura y en conjunto se revisan las planificaciones mensuales y las adecuaciones curriculares correspondiente a cada NEE que tenga el niño (a) que esté diagnosticado.

Tanto las actividades diarias como las evaluativas son consensuadas entre ambos profesionales que trabajan con el grupo curso, para ver el tipo de metodología más efectiva para dar respuesta al proyecto educativo y las NEE.

2.12. EL ROL DE LA GRAMÁTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Con respecto al rol que le compete a la gramática en la educación básica, específicamente en quinto año básico, esta se debe enseñar y analizar en forma integrada, así como la producción textual y su correcto uso según su significado léxico (sustantivos, adjetivos calificativos, verbos y adverbios) y gramatical (artículos, adjetivos determinantes, preposiciones y conjunciones) en sus escritos y no como prácticas lingüísticas aisladas, es decir, su análisis de oraciones en forma descontextualizada, ya que estas prácticas pedagógicas, no colaboran con el aprendizaje significativo del estudiante, así como su desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas. Como habíamos señalado, el desvincular los aspectos gramaticales en oraciones sin sentido y fuera de contexto para un estudiante, afecta su comprensión y por ende su aprendizaje.

Al instaurar prácticas pedagógicas en el aula en forma integrada en el aula, con respecto a la gramática, no quiere decir que el niño no posea ningún conocimiento sobre esta, sino que se relaciona con su enseñanza implícita y explícita, así también lo plantea Álvarez (1987) al expresar lo siguiente:

... el niño que llega al centro escolar conoce prácticamente todo lo esencial de su lengua; lo conoce inconscientemente, porque sabe aprovecharse de los medios que ofrece. Con razón, entonces, podemos afirmar que el niño ha interiorizado ya lo básico de las leyes del funcionamiento de la lengua que le permite comunicarse. Evidentemente que le faltan muchas otras cosas por descubrir y por aprender, pero él ha adquirido de un modo espontáneo, y todavía no reflexivo, lo esencial de las estructuras funcionales de su lengua materna. (Álvarez, citado en Lorenzo, 1995: 104)

No obstante, la gramática en educación básica, no enseña hablar, puesto que esta nos enseña a reflexionar sobre el lenguaje que utilizamos para comunicarnos, y por ende en forma indirecta nos está ayudando a expresarnos mejor. La gramática en este sentido, estudia todos los elementos que pertenecen a

la lengua, así como su organización y funcionamientos para que el ser humano se pueda relacionar con el mundo que lo rodea.

Los conocimientos previos que poseen los estudiantes al momento de comunicarse, es gracias a la adquisición de su lengua materna, ya que han sido adquiridos en forma espontánea, pues hablan como tienen que hablar dependiendo de lo que han escuchado en sus hogares.

Es así como el estudiante utiliza en su lengua oral las diferentes categorías gramaticales en forma intuitiva para comunicarse, sin embargo, el que no sepa distinguir, correctamente una de otra, no quiere decir que no posee el potencial para expresarse y transmitir sus ideas. La gramática en este sentido le ayuda a ordenar esa información y reproducirlas correctamente, ya sea mediante el lenguaje oral o escrito (Álvarez, 1987).

Desde este punto de vista, Juan Manuel Álvarez (1987), nos señala que los conocimientos previos de los estudiantes están ligados a su bagaje cultural, además de estar:

[...] directamente implicados siempre y cuando el maestro respete esa experiencia lingüística. Y para lograrlo nada mejor que dejar de lado el análisis morfosintáctico y el libro de texto como algo que hay que aprender o enseñar o explicar o transmitir o, en definitiva, como algo de lo que hay que rendir cuentas, sino que surja en forma espontánea (Álvarez, citado en Lorenzo, 1995: 105)

El MINEDUC, por su parte, en las *Bases Curriculares, Educación Básica, 2012*, específicamente en el eje de 'Escritura', establece que la gramática posee un enfoque comunicativo, señalando lo siguiente:

El enfoque comunicativo que sustenta esta propuesta curricular considera que los conocimientos gramaticales son una herramienta para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades en contextos concretos de comunicación. Al comprender la función de las unidades de la lengua y cómo se relacionan entre sí para dar

significado, los estudiantes son capaces de experimentar con ellas, y de esta manera, ampliar su conocimiento y su capacidad expresiva. Por otro lado, el estudio de la gramática permite adquirir un metalenguaje que facilita la conversación sobre los textos y la revisión de los mismos. Los objetivos de la escritura en relación con la gramática apuntan a poner estos conocimientos al servicio de la comunicación, induciendo a los estudiantes a ampliar los recursos utilizados en sus producciones escritas y orales. (MINEDUC, 2012: 40)

2.13. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La didáctica de la lengua y la literatura (DLL), es una ciencia muy reciente que surge en la década de los setenta, como un nuevo paradigma para la enseñanza de la lengua. La DLL contempla los saberes de otras interdisciplinas de la lingüística, como la etnolingüística, sociolingüística, psicolingüística, neurolingüística, centrándose en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiantado, para brindar remediales prácticas a sus necesidades educativas y potenciar sus competencias comunicativas.

La DLL, por lo tanto, no se conforma tan solo de saberes específicos del lenguaje o enfoques teóricos, sino que se relaciona con la interacción que tiene el sujeto con su entorno para comunicarse y desarrollar sus capacidades lingüísticas. Desarrollando las competencias que posee el alumno, gracias a intervenciones didácticas apropiadas que debe aplicar el docente en aula, llevando a cabo actividades innovadoras y significativas para sus estudiantes. En palabras de Carlos Lomas (1994)

La enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación obligatoria debe orientarse al dominio expresivo y reflexivo de los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje. Si estamos de acuerdo en que la

escuela debe favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas y significativas de los aprendices, si deseamos en fin, ser coherentes con los fines comunicativos inherentes al trabajo pedagógico de quienes enseñamos lengua y literatura en la escolaridad obligatoria, habrá que empezar a entender el aula de lenguaje como un escenario cooperativo de creación y recepción de textos de diversas índoles e intención en el que se atiende a afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado como a iniciar la reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos, implicados en los usos verbales y no verbales de las personas. (Lomas, citado en Mendoza, López, Martos, 1996:38)

La DLL, incluye las adaptaciones de diferentes metodologías, seleccionando, organizando y transformando los saberes lingüísticos y literarios en forma interdisciplinaria, siendo estas relevantes en la adquisición, enseñanza y desarrollo de las habilidades comunicativas que conforman la educación de sus estudiantes, preparándolos para la vida en sociedad.

Desde esta perspectiva, el objetivo primordial de la DLL es intervenir en forma proactiva en los aprendizajes de los (as) estudiantes para “formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás” (Mendoza, 2008: 11)

En cuanto a la didáctica específica de la lengua, Hymes (1972), explica que esta es una disciplina de intervenciones donde no solo se debe ampliar los saberes, sino cómo darlos a conocer y modificarlos según las necesidades de los alumnos, así mismo señala que

[...] la didáctica específica de la lengua tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar los contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura, y consecuentemente proceder a la distribución

y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, también se ocupará de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales (Hymes, citado en Mendoza, López, Martos, 1996: 35)

Siguiendo este lineamiento, por su parte Fernández (1983) señala que el objetivo de la didáctica específica es beneficiar al alumno y potenciar al máximo todos los recursos de la lingüística para que se puedan comunicar. Además, para que exista una buena comunicación, es necesario ampliar los elementos que se relacionan con la didáctica de la lengua y referirse “al sistema mismo de la lengua, y su funcionamiento en cada situación, los mecanismos de adquisición del lenguaje en general, edad, evolución y nivel de los alumnos, el medio sociocultural, las técnicas pedagógicas más apropiadas para favorecer el desarrollo del lenguaje”. (Fernández, citado en Mendoza, López, Martos, 1996: 36)

2.14. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Las producciones escritas necesitan que se les otorgue más tiempo para que sean significativas y valoradas por los estudiantes, y considerar temas que sean de interés, sin dejar de lado el desarrollo caligráfico, factor revelador de la intención comunicativa que se genera en un escrito, pero este al ser ilegible, pierde el interés del creador para ser expuesto y este a su vez, incomprensible para algún lector.

En el aula las incapacidades caligráficas se deben al menor tiempo que se les brinda a los estudiantes para producir textos en la sala de clases, ya sean literarios o informativos. Esto se debe al poco tiempo que se dedica a la escritura para privilegiar la lectura, ya que las evaluaciones estandarizadas de comprensión lectora, exige implícitamente, a los docentes de aula a otorgar más tiempo al eje de lectura que de escritura.

Si los estudiantes disponen del tiempo necesario para redactar algún tipo de texto, estos serán de mejor calidad, tanto la temática como su presentación, aunque

debe prevalecer más la expresión del mensaje, en una primera instancia, y después los aspectos estilísticos para ir mejorando paulatinamente la caligrafía, ya que esta es una pieza clave para que los demás comprendan el mensaje que se desea comunicar.

Con respecto a la caligrafía, Graves (1991), plantea que la mejor forma de mejorar la caligrafía de un niño es que escriban todos los días, comenzando con resúmenes breves (5 a 7 líneas), e ir aumentando parcialmente el número de líneas para expresar lo que se ha comprendido. Además, la mejora caligráfica se adquiere mucho más rápido si los textos que escriben son significativos para ellos y se los leen a sus compañeros (as), considerando que “La caligrafía es el vehículo que transporta la información hasta su destino. Si la letra es ilegible, el viaje no se realizará por completo. La caligrafía, como la piel muestra el exterior de la persona. Pero, bajo la piel, palpita el organismo vivo, la sangre, las ideas, la información” (Graves, 1991: 163)

Sin embargo, también surgen algunas problemáticas en el desarrollo caligráfico de los estudiantes, denotando incapacidades graves para escribir en forma correcta o disgrafías, que es causado por problemas neurológicos o motores. Los niños (as), que puedan presentar disgrafías, suelen invertir las “d” por “b” u otro grafema similar, confundir las mayúsculas por minúsculas, dejando espacios amplios entre una palabra y otra, letras muy grandes o muy pequeñas, redacción confusa e incoherentes, pero estos casos no son altos en el nivel escolar regular. También, podemos encontrar problemas caligráficos en niños (as) producto de la fatiga motora. En estos casos se sugiere que los docentes les permitan más tiempo para desarrollar sus escritos y que estos sean más breves, evitando así la baja autoestima en el proceso de la escritura de tal forma que las producciones que realicen sean satisfactorias y significativas para aquellos estudiantes que tengan alguna necesidad educativa especial.

Con respecto a la velocidad de la escritura, que no es menor de mencionar, ya que en quinto básico los estudiantes tienen que tomar apuntes de lo que aprenden en clases y lo que les dicta su profesor (a).

Graves (1991) explica que la velocidad está íntimamente ligada a la práctica, es por ello, que se deben seguir rutinas mediante la escritura regular en el aula con temas que sean de interés y que conozcan los estudiantes, para facilitar la velocidad en sus escritos, ya que la lentitud puede afectar los contenidos que están aprendiendo por quedar atrasados en el registro de estos, impidiendo el acceso de la información.

Así mismo, el autor señala que “la velocidad en la escritura tiene mucho que ver con la calidad de la redacción. Los buenos escritores de edades comprendidas entre los 9 y 11 años escriben entre ocho y diecinueve palabras por minuto.” (Graves, 1991: 171)

Cuando el docente les da a conocer a los niños (as) la importancia de la comunicación escrita y se les da ejemplos concretos, cotidianos, de cómo podrían ayudar en sus hogares redactando algún mensaje para un familiar o ayudar a sus padres a redactar una carta, ya sea para agradecer a alguien, solicitar el cambio de un producto en mal estado, dejar algún mensaje en el libro de sugerencias o de reclamos cuando van al médico, banco u otro servicio público, etc., se puede reflexionar en conjunto ‘profesor-estudiante’, cuán importante es entregar un mensaje coherente y legible para expresar sus ideas, tomando un rol más activo en sociedad, dando a conocer sus puntos de vistas, trasladando sus conocimientos adquiridos en el aula a su realidad.

2.15. DIDÁCTICA DE LA GRAMÁTICA

Con respecto a la didáctica de la gramática, lo primero que se debe considerar, es que esta se debe enseñar de la forma más amena posible y con ejemplos prácticos recogidos del mundo cotidiano, para que el estudiante aprenda los distintos usos de esta.

La didáctica, nos señala que los aprendizajes deben ir acompañados de los conocimientos previos que posee el estudiante, es decir, que se enseñe considerando la experiencia del niño, primero considerando su registro de habla y

su contexto sociocultural, en segundo lugar, dar a conocer los componentes básicos de la lengua según el nivel educativo del niño, para desarrollar su competencia comunicativa (sujeto, predicado, concordancia, etc.), en tercer lugar recordar que la gramática es dinámica, mientras más ejemplos contextuales se les entreguen a los estudiantes, mejor será su comprensión y posterior análisis de los textos (Lorenzo, 1995)

El estudiante de quinto básico, ya debería tener una serie de nociones básicas con respecto a la concordancia de la información leída, por ejemplo, al darse cuenta de los cambios verbales que aparecen en los escritos, si este está siendo narrado en pasado, presente o futuro, aunque no maneje a la perfección los modos o los tiempos verbales o qué personaje podría estar narrándolo si es un personaje, principal o secundario (primera, segunda o tercera persona gramatical) el que relata los hechos, además de intuir si se trata solo de un sujeto o varios sujetos (singular, plural) los que están involucrados en un relato, y que estas palabras van variando si se trata de él o de ella de quien se habla (femenino, masculino).

Además, es importante que se establezca un vocabulario que se va a utilizar en la asignatura de lenguaje, por ejemplo, explicar que la palabra género en la asignatura de tecnología o artística está relacionada con una tela, pero que la misma palabra posee un nuevo significado en lenguaje y comunicación, y que la utilizaremos para identificar el sexo de una persona, ya sea hombre (masculino) o mujer (femenino), más que dar un discurso teórico de los fenómenos semánticos por significados y los homónimos en una primera instancia.

Así, también tendríamos que explicar que en la asignatura de matemática la palabra número posee un significado, pero que en lenguaje corresponde para señalar si nos vamos a referir a una (singular) o varias personas (plural), después que el estudiante comprenda los diferentes usos de las palabras, se podrá rotular algún concepto específico.

No debemos dejar de contemplar que la gramática está al servicio de la comprensión y la producción de textos, y estos deben ser variados al momento de analizarlos, ya sean informativos, narrativos o argumentativos.

2.16. LA ORTOGRAFÍA, UN DESVELO QUE NOS SIRVE PARA COMUNICARNOS

La ortografía es un proceso que los estudiantes deben considerar al momento de producir un texto, camino que se torna difícil para muchos de ellos (as), que suelen cubrir sus trabajos para que los docentes no noten sus errores ortográficos.

Producto de aquello, creen que no son capaces de escribir textos por muy simples que parezcan, si no experimentan a diario el arte de la escritura u otros factores en este proceso. Es así como Graves (1991), por su parte, plantea que

Es triste que muchos alumnos con problemas ortográficos creen que la información de que disponen es de baja calidad, o que desconocen todo tipo de temas importantes. Se resisten a escribir porque durante ocho años o más han estado oyendo que no saben hacerlo porque su escritura carece de ortografía. (Graves, 1991: 171)

No obstante, la ortografía por naturaleza nos indica cómo debemos escribir, siguiendo normas de redacción establecidas, al escribir tal o cual palabra para evitar confusiones de significado, ya sea por su ortografía acentual o literal, como por ejemplo, ‘publico’, ‘publicó’, ‘público’, qué es lo que se quiere expresar realmente si cambio un tilde de posición o simplemente no parece en el ejemplo, o si se escribe ‘valla’ y ‘vaya’.

Como sabemos, estos ejemplos, corresponden a fenómenos semánticos por significados, pero el comprender qué grafema se va a utilizar para expresar una idea o dónde se debe colocar la tilde, son errores frecuentes de ortografía que se ven en el aula. Considerando la complejidad de la ortografía, “hoy día, y debido a fructíferas investigaciones, se ha comprobado que la ortografía es realmente un confuso sistema de representaciones que simbolizan estructuras semánticas, sintácticas y pragmáticas” (Lorenzo, 1995: 107)

Lingüísticamente, una de las causas que provoca complejidad en la ortografía, es la dicotomía entre la lengua oral y la escrita, puesto que las palabras

que escriben la asocian a los aspectos fonéticos, es decir, se escribe lo que se escucha, como por ejemplo, entre los grafemas b/v, g/j, ll/y, s/c/z, sería la principal causa de los frecuentes errores ortográficos literales de los estudiantes.

En una segunda instancia, estarían los aspectos semánticos, que guardan relación entre el significado y el significante que experimentan las palabras e interpretación de los signos lingüísticos (expresiones, palabras, signos), o sea, cualquier medio de expresión.

Posteriormente los aspectos sintácticos, que velan por una adecuada concordancia y jerarquía de las palabras entre los sintagmas u oraciones, responsables de la interpretación y comprensión de un escrito.

Por último, los aspectos pragmáticos que representan los factores externos de la comunicación, es decir, el contexto lingüístico del hablante, donde se ven implicados los conocimientos previos del sujeto para interpretar las intencionalidades e inferencias de la situación comunicativa (Lorenzo, 1995). Considerando lo expuesto, “existen tantas faltas ortográficas porque se intenta escribir como se habla, trasladando rasgos de oralidad a la lengua escrita” (Lorenzo, 1995: 108)

2.17. LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

El término de “competencia” es muy habitual escucharla en al ámbito de la educación durante estas dos últimas décadas. Actualmente, es una palabra que citan con frecuencias los docentes de las universidades, institutos profesionales, corporaciones educativas e incluyendo este término, en las bases curriculares de nuestro país. Así mismo, el término de competencia, también es asociado como: capacidad, habilidad, potencialidad, destrezas..., adjudicándole diferentes connotaciones cada vez que se pretenda dar a conocer y relacionar “competencia con “calidad” en la educación.

En palabras simples, podríamos decir que la competencia lingüística, es la capacidad que posee el ser humano para comunicarse, ya sea a través de la comunicación oral o escrita, además, el saber escuchar e interactuar en sociedad. Aunque un estudiante no comprenda con exactitud las convenciones gramaticales, esto no impide que pueda comunicarse y expresar su sentir.

Este conjunto de saberes que posee el hablante, le permite producir información a otros, ya que forma parte de su inteligencia innata y al ingresar al sistema regular de educación, esta se acrecienta gracias a los múltiples elementos que adquiere para aumentar su léxico y comprensión sobre su propio lenguaje.

El docente por su parte, tiene que desarrollar esas competencias lingüísticas de sus estudiantes, a través de actividades lúdicas y significativas para ellos (as), de manera que se empoderen de esos saberes en forma práctica, para beneficiarse y confiar en sus propias capacidades, fomentando el debate constante en el aula a partir de alguna inquietud, aceptando ideas o planteamientos contrarios, refutándolas, expongan sus opiniones argumentándolas, que redacten sus puntos de vistas, que interactúen con todos sus compañeros y compartan la información leída.

De esta forma sin darse cuenta está organizando la información, aumentando su capacidad léxica, indagando información en diferentes libros, así, se enfrenta a la diversidad textual y que, en forma paulatina, comprende las diferencias textuales para contraponerlas. Además, cuando el niño se da cuenta del conocimiento que ha adquirido, este necesita ser escuchado, por ende, tendría que expresar lo que sabe, ya sea mediante el lenguaje oral o escrito a otro.

De esta forma sabrá si lo que ha aprendido y expresado está bien, o lo que podría mejorar de él. En este sentido se ponen en juego los procesos metacognitivos, al autoevaluarse y evaluar a algún compañero (a). Podríamos decir, que se está poniendo en juego la competencia comunicativa, al tomar conciencia de su propia forma de comunicarse y expresar su conocimiento a otros.

Son varios los investigadores que se han interesado en las competencias lingüísticas del sujeto, por ejemplo, Dell Hymes desde la década de los años

setenta, da a conocer su término “competencia comunicativa”, y lo ejemplifica diciendo:

[...] el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacer, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la inter-relación de la lengua con el otro código de la conducta humana. (Hymes, citado en Jurado, 2009:348)

Desde esta perspectiva, Hymes (1996), concibe la lengua como un espacio social e interaccional, ya que da a conocer sus diferentes formas de sentir, no se trata tan solo de repetir palabras memorizadas, sino una forma de expresar sus emociones, sus lamentos, miedos, alegrías, temores, enfados, anhelos, etc., a otras personas compartiendo y escuchando lo que le dicen e interactuar constantemente.

Así pues, la competencia en el lenguaje, es determinada por el uso que le otorga cada persona y estas poseen factores que no se pueden desprender de ella: cognoscitivos, afectivos, valorativos. (Hymes, citado en Jurado, 2009)

Gardner (1993), concibe la competencia lingüística, como conocimiento lúdico, indagando en la educación para la comprensión, dos factores tan relevantes para la persona que se está formando. Al incorporar el aula metodologías didácticas para poner en juego el pensamiento crítico reflexivo, engrandece el espíritu del ser humano, ya que crea sus propios enunciados en vez de repetirlos, criticando y valorando lo que ha aprendido. Las indagaciones y cuestionamientos constantes por parte de los estudiantes, otorgan a resultados sorprendentes, en palabras de Gardner:

Tales resultados deseables se producen cuando, por ejemplo, los estudiantes de física recurren a las leyes apropiadas de la mecánica

al explicar por qué un aparato recientemente inventado, o un juego, funciona de un modo determinado; o cuando los estudiantes de literatura pueden proporcionar juicios razonando acerca de los méritos respectivos de dos poemas cuyo autor les es desconocido, o cuando los estudiantes de historia que han estudiado la revolución tanto francesa como rusa son capaces de discutir los factores que han precipitado un movimiento revolucionario contemporáneo y ofrecer predicciones fundadas de lo que probablemente ocurrirá durante los próximos meses. La comprensión disciplinar cambia continuamente y nunca queda completada, la competencia se hace evidente cuando un individuo incorpora la comprensión cultural que tiene en cada momento del ámbito en que se mueve. (Gardner, citado en Jurado, 2009: 349)

Mendoza Fillola (2008), por su parte, plantea que la competencia lingüística está relacionada con el conocimiento del código lingüístico, y este se puede apreciar cuando un sujeto habla, escribe o se manifiesta mediante el lenguaje no verbal. Pues, en la medida que el código lingüístico es corregido, se aprecia un avance en el sujeto al verificar si sus enunciados son correctos o incorrectos. Así mismo, expone que hay tres componentes o competencias:

- Ámbito fonográfico (fonológico - grafémico), conocimiento que el hablante tiene del sistema fonológico y grafémico de su lengua tanto oral como escrita: que capacita al sujeto para redecodificar las unidades del código fónico o en un gráfico (escribir) o las grafías en fonemas (leer)
- Ámbito morfosintáctico, capacidad de comprender y construir estructuras en los textos orales y escritos con arreglo al código y sus reglas.
- Ámbito léxico semántico, capacidad para manejar el vocabulario del propio idioma en la cantidad y calidad apropiadas para entender o construir textos con sentido.

- **Ámbito discursivo - textual**, se refiere a la capacidad para construir o decodificar textos lingüísticamente coherentes, estructurados, con cohesión, de tipo y géneros discursivos. (Mendoza, 2008: 197)

2.18. EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

No es de extrañar que uno de los temas pendientes en educación es el procedimiento de evaluación de los textos escritos, con respecto a las competencias textuales como en la comprensión y producción de escritos que deberían poseer los estudiantes que egresan de educación básica.

Es por ello, que el MINEDUC comenzó a evaluar la producción textual en octubre de 2012, en el nivel básico cuatro que corresponde a sexto año básico, con el objetivo de generar indicadores de logros confiables que sirvan para orientar y monitorear las acciones y los programas del mejoramiento de la calidad de la educación, de ser así, se debería considerar que el eje principal de dicha evaluación estandarizada tendría que ser la escritura, puesto que estaría llevando a cabo los procesos cognitivos superiores del estudiante al producir un texto frente a un estímulo donde se priorice la reflexión y el pensamiento crítico.

Sin embargo, las evaluaciones que se han realizado en forma habitual, cada año, para poder medir el logro de aprendizajes en el eje de escritura en cuarto año básico, solo se consideraban una pregunta de desarrollo de veinte líneas y cinco preguntas de fundamentación de tres o cuatro líneas cada una.

La evaluación para el aprendizaje, debe contemplar diversos instrumentos de evaluaciones para dar respuesta a las necesidades educativas de todos (as) los niños (as), considerando que la gran mayoría de los establecimientos educacionales poseen un proyecto educativo inclusivo para dar respuesta a esta gran diversidad de estudiantes. Además, de contemplar qué es lo que se debe evaluar, es decir, qué tienen que aprender los niños (as) y cómo aprenden sus estudiantes, considerando su aspecto evolutivo, valórico, social y afectivo.

Con respecto a la evaluación del discurso escrito, Cassany (1996) plantea que existe una distinción entre la corrección del discurso escrito y su evaluación, puesto que la primera se enfoca más en la revisión de los escritos de sus estudiantes como parte de su desarrollo en la habilidad escrita, ya que su objetivo principal es ayudarlos a reconocer sus errores y enmendarlos para avanzar en sus producciones escritas, que aprendan a reconocer sus estructuras y aprender los recursos necesarios para llegar a elaborar textos coherentes y cohesionados en diferentes tipos de textos.

En cambio, cuando nos referimos a la evaluación como tal, esta depende específicamente del docente que es quien elabora el instrumento de evaluación, preocupándose de que este posea los índices de logros apropiados de validez y confiabilidad, para determinar la competencia discursiva que se pretende evaluar del estudiante. Visto desde esta perspectiva, la evaluación cumple un rol primordial en la sociedad, ya que dependiendo del instrumento de evaluación que se aplique, más miembros de la sociedad podrían alcanzar un adecuado nivel de alfabetización y el dominio de las herramientas lingüísticas para expresarse en forma segura, confiada, a través del texto escrito. De ser así, tendría que evaluar constantemente a los estudiantes en su proceso de escritura con instrumentos de evaluación auténticos, por ejemplo, listas de cotejo, rúbricas, escalas de apreciaciones, con todos los indicadores de logros que estipulan los Planes y Programas de estudios y considerando el objetivo de aprendizaje (OA) a evaluar, para que el o la estudiante vaya monitoreando su proceso de aprendizaje.

Una rúbrica de evaluación que podríamos utilizar después de una lectura, para evaluar la producción textual sería:

Estímulo: ¿Crees que la actitud del personaje principal fue la más adecuada? Fundamenta tu opinión con dos citas del texto. Guíate con esta rúbrica antes de redactar.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dimensiones	Logrado 3	Semi logrado 2	Por lograr 1
Redacción	La respuesta es adecuada y coherente a lo solicitado; responde en las 8 líneas solicitadas.	La respuesta es similar a lo solicitado, respondiendo en 4 o 5 líneas.	La respuesta no es adecuada ni coherente, además, solo escribe en 2 o 3 líneas.
Ortografía	La respuesta presenta hasta dos errores ortográficos (literal, puntual o acentual)	La respuesta presenta tres errores ortográficos (literal, puntual o acentual)	La respuesta presenta más de cuatro errores ortográficos (literal, puntual o acentual)
Fundamentos	Fundamenta con dos citas extraídas del texto.	Fundamenta con una cita extraída del texto.	Solo opina no fundamenta con citas.
Legibilidad de la letra	La escritura es legible y se puede comprender con facilidad lo que quiere expresar.	La escritura es un poco ilegible, ya que no se logra comprender con facilidad lo que quiere expresar.	La escritura es ilegible, no se puede leer ni comprender lo que quiere expresar.

Solicitarles por ejemplo que redacten una noticia con algún acontecimiento importante del colegio y que se guíen con una lista de cotejo:

(OA 14) Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que:

- ✓ tengan una estructura clara
- ✓ utilicen conectores adecuados
- ✓ tengan coherencia en sus oraciones

Indicaciones: Esta lista de cotejo, es un instrumento de evaluación que te servirá para que te guíes en la producción de un texto noticioso. Debes marcar con una equis “X” si consideraste los indicadores para escribir tu texto informativo.

INDICADORES	SI	NO	¿Qué debo mejorar?
1.- Considera la estructura de una noticia al redactar (<i>Epígrafe, Título, Bajada de título, Lead o entradilla, Cuerpo de la noticia</i>).			
2.- Narra hechos interesantes relacionados con la semana de la chilenidad de su colegio.			
3.- Incorpora palabras y expresiones específicas del tema tratado, como por ejemplo, juegos, gastronomía, bailes que sean costumbres típicas chilenas.			
4.- Utiliza un registro del lenguaje acorde al destinatario y al propósito del texto.			
5.- Utiliza conectores para ordenar el relato (<i>primero, luego, después, entonces, por eso, porque, antes de que, además, cuando, entre otros, pero, etc.</i>).			
6.- Mantiene la coherencia temática.			
7.- Incluye una o más descripciones de las costumbres típicas chilenas.			
8.- Redacta utilizando una letra legible.			
SI: cumple con los indicadores planteados. NO: le faltó incorporar algún indicador planteado. ¿Qué debo mejorar?: incorporar en su próxima redacción los indicadores que no fueron considerados.			

Ejemplo de una escala de apreciación:

(OA 15) Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema.	Indicadores de logro: ✓ organiza el texto en una estructura clara. ✓ desarrolla una idea central por párrafo. ✓ agrega las fuentes de información utilizadas.
--	--

Indicaciones: Esta escala de apreciación, es un instrumento de evaluación que te servirá para que te guíes en la producción correcta de un artículo informativo. Debes marcar con una equis “X” si consideraste los indicadores para escribir tu texto informativo.

INDICADORES	3 (L)	2 (ML)	1 (PL)	0 (NL)
1.- Elige un tema de contingencia nacional para escribir.				
2.- Planifica su texto mediante un listado de ideas para organizar la información.				
3.- Organiza el texto en una estructura clara: problema-solución o introducción-desarrollo-conclusión.				
4.- Desarrolla el tema en al menos tres párrafos.				
5.- Elabora un subtema por párrafo y lo ilustran con ejemplos, datos o explicaciones.				
6.- Incorpora datos, descripciones, ejemplos provenientes de los textos leídos.				
7.- Explica información relevante y acorde con el tema.				
8.- Incluye palabras y expresiones específicas del tema tratado (vocabulario contextual).				
9.- Incorpora bibliografía de las fuentes utilizadas, siguiendo un formato definido.				
10.- Redacta utilizando una letra legible; utiliza todas las líneas solicitadas en su escritura.				
L: (Logrado) logra cumplir completamente con los requisitos planteados. ML: (Medianamente logrado) logra cumplir parcialmente con los requisitos planteados. PL: (Por lograr) debe superarse por cumplir los requisitos planteados. NL: (No logrado) no logra redactar un artículo informativo, debe superarse y reforzar contenidos adquiridos.				

De igual forma, gracias a una retroalimentación guiada por parte del docente de aula, la evaluación del lenguaje escrito, ayuda a que el propio estudiante evalúe su proceso de aprendizaje, estimulándolos a evaluar su crecimiento intelectual y personal al producir trabajos que sean útiles, significativos para ellos y que les permita reflexionar y criticar constantemente las actividades que realizan para su progreso académico. (Parodi, 2000)

Concluyendo, la evaluación de textos escritos, desarrolla las habilidades necesarias para organizar la información de diferentes tipos de textos y que estos sean a su vez, coherentes, cohesionados para desarrollar las destrezas para un adecuado razonamiento lógico, formulaciones de hipótesis pertinentes a la temática en estudio, considerando el propósito del escrito y la audiencia a la cual va dirigido, así como los cuatro pasos para la producción de textos escritos: Planificación, borrador, revisión, edición y publicación del escrito. Por lo tanto, el profesor (a) debe velar para que las evaluaciones que aplicará a sus estudiantes sean pertinentes, permanentes y variadas, de acuerdo a las actividades que se van a desarrollar en torno a los objetivos de aprendizajes (OA) en el aula. Asignarles una nota específica por sus escritos, cuyo resultado debe orientar y monitorear los avances de sus estudiantes para que siga aprendiendo en base a lo que ya sabe e ir guiándolo en su proceso de autoevaluación y monitoreo de sus actividades, para que reflexione en torno a lo que le falta por mejorar.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1 Enfoque de la investigación

La investigación se centra en el método cualitativo – descriptivo, el cual se orienta particularmente al estudio de las ciencias de la conducta y se basa en describir situaciones, eventos, hechos. Esto es, es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinados fenómenos. “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Danhke, citado en Hernández, Fernández, Baptista, 1989: 117)

Este enfoque se basa en experiencias particulares de un quinto año básico de una escuela municipal, cuyas observaciones durante el proceso de escritura, se evidenció textos muy breves y falta de coherencia en la organización de ideas, en la producción textual de textos narrativos, informativos y de opinión frente a un estímulo. Antes de realizar alguna intervención, se realizó una encuesta de escritura para conocer los intereses de los (as) estudiantes con respecto a la creación de textos, ya sean literarios o no literarios. Después se aplicaron estrategias de producción textual y evaluaciones auténticas para ser analizadas antes del proceso de escritura de los estudiantes, para que estuviesen consientes de qué es lo que se espera de ellos (as) durante la elaboración de algún tipo de texto.

3.1.2. Universo de la muestra

El universo de la muestra está conformado por un grupo curso de 45 estudiantes de un quinto año básico, 22 niños y 23 niñas. Quince de los niños/as viven en la comuna de Providencia y 30 niños/as viven en diferentes comunas: Ñuñoa, Santiago Centro, Pudahuel, Renca, Peñalolén, Huechuraba, Lo Prado, Quinta Normal, Quilicura, Maipú y Colina.

Con respecto a la temática de los escritos, estos mantenían su cuerpo y forma correspondiente a los textos narrativos, a pesar que se les solicitara elaborar un texto informativo. Además, al preguntarles cuáles eran los pasos que ellos seguían para redactar algún texto, respondían que escribían lo que se les solicitaba, pues no seguían un plan de redacción para ordenar sus ideas o adecuación de su escrito.

Como se había señalado anteriormente, se utilizó una encuesta en escritura para saber qué tipo de textos escribían con más frecuencia, luego se procedió a la aplicación una prueba de diagnóstico de escritura que se aplicó a los (as) estudiantes de quinto, considerando los niveles de logro que corresponden al nivel educativo en el cual se encuentran y los objetivos de aprendizaje (OA) del Eje de Escritura de las Bases Curriculares de Educación Básica del MINEDUC (2012), sin incluir en dicha prueba, algún instrumento auténtico (lista de cotejo, rúbrica o escala de apreciación) para que se guiara en su proceso de escritura.

A continuación se presentará la encuesta realizada al quinto año básico para saber su preferencia en la producción textual:

ENCUESTA DE ESCRITURA

Nombre:..... **Curso:** 5°..... **Fecha:** /06/2014

Instrucciones: Lee el siguiente cuadro y luego marca con una equis “X” la opción que tú elijas. Después responde las preguntas vienen a continuación.

ACTIVIDAD	10 - 20 minutos	21 - 30 minutos	31 - 40 minutos	Más de 41 minutos	Más de una hora
Responder e-mails					
Escribir en facebook					
Escribir en diario de vida / agenda					
Escribir cuentos					
Escribir poesías					
Escribir textos informativos					
Escribir tareas					

1.- ¿Cuánto tiempo dedicas a cada una de las siguientes actividades de escritura diariamente?

2.- ¿Qué escribes con frecuencia? Marca todas las alternativas que corresponda con una equis “X”.

Cuentos	
Poesías	
Canciones	
Obras de teatro	
Cómics	
Blogs	
Diarios de vida	
Recetas	
Relatos u opiniones personales	
Noticias	
Cartas	
Otros (mencionar)	

3.- ¿Qué actividades de escrituras que realizas en el colegio te gustan?

Nombra todas las que corresponda.

4.- ¿Por qué te gusta o no te gusta escribir?

5.- ¿Qué actividades de escritura te gustaría hacer en el colegio?

6.- ¿Quién es tu escritor (a) favorito (a)? ¿Por qué?

Se puede apreciar los resultados de la encuesta aplicada en las 68 la 71.

Después de los resultados de sus escritos, se comenzó en la exploración de métodos de redacción contemplando las sugerencias de actividades que estipulan los Planes y Programas de quinto año básico, además de fortalecer la escritura con la metodología de Flower y Hayes, considerando el orden jerárquico antes de la producción textual, a través de palabras claves como: qué, dónde, cuándo, cómo, por qué, para qué, en la cual los estudiantes registraban la información en su planificación donde dejaban plasmadas sus primeras ideas, luego en la fase de escritura o borrador donde se priorizaban las ideas principales y secundarias que los aspectos gramaticales u ortográficos, después se revisaba en conjunto los posibles errores de redacción que estaban en sus escritos, finalmente se editaba el escrito para ser presentado y publicado en el diario mural del la sala de clases.

Posteriormente, se incluyeron algunas de las imágenes de la metodología de Vladímir Propp, para desarrollar aún más la imaginación y creatividad de los estudiantes para la creación de textos narrativos. Además, a cada niño (a) antes de comenzar su actividad, al momento de escribir, se le iba entregando una lista de cotejo o rúbrica para que observara y tomara conciencia de su proceso de aprendizaje, la cual se analizaba en conjunto con el docente antes del inicio de su escrito. Se puede apreciar los ejemplos de los instrumentos de evaluación que se utilizaron en la página 57, 58 y 59.

Finalmente, hasta finales del año escolar se monitoreaba y revisaban los cuadernos periódicamente para ver el avance de los escritos de los estudiantes.

CAPÍTULO IV
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado de las encuestas realizadas a los estudiantes para conocer sus preferencias en la producción textual fueron las siguientes:

Reflexión a partir de resultados obtenidos en la encuesta

1.- ¿Cuánto tiempo dedicas a cada una de las siguientes actividades de escritura diariamente?

Con asistencia completa del curso, cada alumno fue votando por cada actividad mencionada.

Actividad	10-20 minutos	21-30 minutos	31-40 minutos	Más de 41 minutos	Más de una hora
Responder e-mails	23	5	0	0	8
Escribir en facebook	18	6	7	4	10
Escribir en diario de vida/agenda	13	3	0	0	1
Escribir cuentos	14	4	5	1	0
Escribir poesías	12	6	4	1	0
Escribir noticias	7	5	0	0	0
Escribir tareas	12	4	4	3	2

2.- Cantidad de niños/as que escriben textos frecuentemente:

Canciones	22
Cuentos	22
Poesía	14
Actividades	11
Otros (informativos)	5
Obras de teatro	4
Diarios de vida	10
Recetas	9
Blogs	8

3.- Cantidad de niños/as que prefieren realizar actividades en escritura en el colegio:

Cuentos	20
Poesías	18
Canciones	8
Noticias	6
Obras de teatro	5
Cómics	5
Facebook	4
Mito	3
Leyendas	3
Fábulas	3
Columnas de opinión	3

4.- Cantidad de niños/as que responden a las preguntas:

¿Por qué te gusta/no te gusta escribir? Porque es divertido, para no aburrirme.

- ✓ 22 responden porque es divertido
- ✓ 13 responden para no aburrirse
- ✓ 10 responden que no les gusta.

5.- Cantidad de niños/as que prefieren realizar actividades de escritura en el colegio y que son de su agrado:

Canciones	10
Cuentos	10
Poesías	8
Obras de teatro	7
Blogs	6
Cómics	4
Noticias	4
Mitos	3
Leyendas	3
Columnas de opinión	3
Chatear	2
Afiche	1
Carta	1
Diario	1
Varios textos que escriben y son de su agrado	8

6.- Cantidad de niños/as y sus preferencias del escritor/la favorito/a:

- ✓ 16 eligen a Pepo (René Díaz, autor de condorito)
- ✓ 10 eligen a Pepe Pelayo (Cuentos humorísticos)
- ✓ 10 eligen a Gabriela Mistral (Poeta)
- ✓ 4 eligen a Pablo Neruda (Poeta)
- ✓ 3 eligen a Violeta Parra (Poeta)
- ✓ 3 eligen a Marcela Paz (escritora)
- ✓ 15 no recuerdan a su escrito favorito.

7.- Cantidad de niños/as que justifican sus preferencias:

- ✓ 14 responden porque es divertido
- ✓ 13 porque expresa sus emociones
- ✓ 08 por su imaginación
- ✓ 10 no responden.

Los resultados de la encuesta con respecto al agrado o desagrado de escritura, dentro y fuera del colegio, fueron diversos siendo los textos literarios “Cuentos y Poesía” los más sobresalientes.

Se consideran las habilidades desarrolladas que ya poseen en la producción de textos narrativos para elaborar nuevos textos que sean no literarios con la temática narrativa, pero respetando la estructura y propósito de los textos informativos, así como textos discursivos, entregándoles herramientas necesarias como diferentes tipos de evaluaciones para que puedan desarrollar todas sus habilidades para crear diferentes tipos de textos considerando sus conocimientos previos, gustos y preferencias para fortalecer la comunicación escrita.

Los resultados de las actividades en clases fueron favorables, ya que los escritos de los niños (as) están en un nivel adecuado según los indicadores de logro que estipulan los estándares de aprendizaje.

Se trabajó con mayor énfasis los textos informativos, específicamente los artículos informativos, texto de opinión frente a un estímulo, texto narrativo (cuento), cartas y testimonios, según los niveles de aprendizajes que están en los Planes y Programas (2013):

Nivel Adecuado	28 niños (as), que han alcanzado el nivel de logro exigido en el curriculum de manera satisfactoria. Esto implica que han demostrado lo que han adquirido, los conocimientos y habilidades básicas en su proceso de escritura
Nivel Elemental	11 niños (as), están en el nivel de aprendizaje elemental, esto quiere decir, que los estudiantes han logrado lo exigido en el curriculum de manera parcial. Esto implica que han demostrado que poseen los conocimientos y habilidades más elementales que contempla el curriculum.
Nivel Insuficiente o Básico	6 niños (as), están en el nivel de aprendizaje insuficiente, puesto que no demostraron poseer los conocimientos y habilidades básicas en sus producciones escritas, según lo estipulado en el curriculum nacional.

4.2. PROPUESTA DIDÁCTICA

Se realizó una propuesta pedagógica para buscar mejores resultados en el proceso de escritura, incluyendo estrategias didácticas que sean más atractivas para los estudiantes y una batería de evaluaciones auténticas para el uso de los estudiantes así como de los docentes para que se realicen las evaluaciones y retroalimentaciones necesarias para entregar una mejor calidad en el proceso de aprendizaje de los (as) estudiantes de quinto año básico. Las estrategias didácticas que se presentaran a continuación corresponden a los cursos de perfeccionamiento que impulsó el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en conjunto con el MINEDUC, además de los investigadores en educación, Rodari, Greimas y Propp.

4.2.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Nombre de la estrategia: El cubo

Objetivo de la estrategia metodológica

El objetivo de esta estrategia es usar las preguntas qué, cómo, cuándo, dónde, quién y por qué para generar ideas en torno a un tópico sobre el cual más tarde se producirá un texto. En este caso concreto, usaremos la estrategia para que los alumnos elaboren un texto descriptivo o explicativo.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

El uso de preguntas durante la pre-escritura es una manera fácil y rápida de generar ideas sobre las cuales después producir un texto. Las preguntas obligan a centrarse en el tema, a mirarlo en mayor profundidad y desde distintas perspectivas. Las preguntas básicas como el qué, cómo, por qué, cuándo, dónde y quién orientan a los alumnos hacia los aspectos básicos de un determinado tema, además ayudan después a estructurar el texto escrito en función de esas preguntas básicas, pudiendo, por ejemplo, desarrollar un párrafo para cada una de ellas.

Descripción de la estrategia

(La aplicación de la estrategia puede incluir videos, power point, películas, textos de otros autores, bibliografía, etc. Considerar la etapa de proceso de aprendizaje).

1. Haga un set de cubos o dados siguiendo el patrón que le presentamos a continuación. En cada cara del cubo escriba una de las preguntas: qué, cómo, cuándo, dónde, quién y por qué.
2. Entregue un dado a cada grupo de alumnos.
3. Pídales que en grupo respondan cada una de las preguntas en el cubo en relación al tema que usted les ha entregado. Por ejemplo, describir cómo funciona un motor.
4. Los alumnos se van turnando en tirar el dado y respondiendo en un papel cada una de las preguntas por separado. Una vez que todos los niños de un grupo han respondido la pregunta, comparan sus respuestas y siguen con la pregunta siguiente, hasta que hayan completado las 6 caras del dado.
5. Luego utilizan las respuestas para comenzar a escribir el texto. Quizá se puede pedir que en las respuestas incluyan al menos 6 términos, para hacerlos pensar en un lugar por ejemplo, pero con algo de descripción.

Nombre de la estrategia: Mapa del cuento

Objetivo de la Estrategia Metodológica

El objetivo de esta estrategia es ayudar a los alumnos en la planificación de la pre-escritura de textos narrativos, enseñándoles a generar una línea de tiempo que incluya las distintas instancias en la trama.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

La estrategia consiste en generar ideas de manera libre y abierta acerca de la trama, personajes, ambiente físico y psicológico que le permitan al escritor iniciar su borrador para elaborar un cuento. La evidencia muestra que los (as) estudiantes a quienes les cuesta organizar sus ideas para producir textos escritos (NEE), se benefician especialmente del uso de esta estrategia, en particular aquellos que tienen dificultades de aprendizaje.

Descripción de la Estrategia

(La aplicación de la estrategia puede incluir videos, power point, películas, textos de otros autores, bibliografía, etc. Considerar la etapa de proceso de aprendizaje).

1. Comparta con los alumnos las plantillas “mapa del cuento, 1, 2 o 3” cualquiera sea el formato que mejor le acomode. Véase en anexo, guías de apoyo.
2. Entregue a los alumnos el tema o idea principal para este trabajo de redacción. Como se trata de un texto narrativo, explique a los alumnos que deberán “contar una historia”.
Acote el trabajo a historias específicas, tales como “la experiencia más divertida que he tenido en mi vida” o una fábula o mito, si es que en lectura se está trabajando ese género. Lo importante es que los alumnos tengan claro que lo que deberán hacer es contar una historia.
3. Para la pre-escritura pida a los alumnos que usando la plantilla de organizador gráfico 1, 2 o 3, comiencen a pensar en las distintas cosas que le ocurren al personaje de la historia, y así vayan completando el organizador. Véase en anexos, guías de apoyo.
4. Cuando terminen, pueden compartir con un compañero quien podrá darles sugerencias de cómo mejorar la trama.

5. Una vez realizada esta actividad, los alumnos usarán esta lluvia de ideas para comenzar su borrador.

6. Sugerencia para el profesor: puede ser de utilidad recordar a los niños los componentes esenciales de un buen cuento: personajes, acción (trama que contiene inicio, desarrollo, clímax, y desenlace), ambiente, tiempo, espacio, temas, etc. Mayor información sobre esto se encuentra en la explicación sobre escritura narrativa.

Nombre de la estrategia: La telaraña

Objetivo de la Estrategia Metodológica

Esta estrategia sirve para centrarse en un tema determinado, ayudando a aquellos niños (as) con necesidades educativas especiales (NEE), a quienes les cuesta concentrarse al iniciar una actividad de redacción, centrando su atención en un tema específico y a separar ideas principales de las secundaria. Esta técnica ayuda especialmente cuando la tarea de redacción consiste en describir una imagen o dibujo, o cuando los alumnos deben expandir sus ideas en una narración. También para que puedan escoger la información precisa para elaborar un resumen de la lectura leída.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

La estrategia consiste en usar un organizador gráfico en forma de telaraña, en cuyo centro hay un círculo que contiene el tema o idea central, y a partir del cual los alumnos empiezan a escribir a su alrededor todas las ideas relacionadas con el tema. El uso de organizadores gráficos para la producción escrita y su efectividad en ayudar a los alumnos a generar ideas está ampliamente reconocido en la literatura especializada.

Descripción de la Estrategia

(La aplicación de la estrategia puede incluir videos, power point, películas, textos de otros autores, bibliografía, etc. Considerar la etapa de proceso de aprendizaje).

1. Use la guía “telaraña” (véase en anexo, guías de apoyo) para mostrar gráficamente a los alumnos cómo se hace una telaraña de ideas. Si quiere hacer una plantilla propia, agregando o quitando círculos, use la pestaña “smartart” de Word, donde encontrará diversos estilos de plantillas para distintos tipos de redes.

1. El profesor entrega a los alumnos un tema. Puede ser una idea, frase, imagen, etc.

2. En la plantilla, los niños escriben el tema en el círculo central.

3. Luego, comienzan a generar una lluvia de ideas acerca del tema, y van escribiendo cada idea en un círculo conectado a la idea central.

4. Si desean, puede haber detalles que apoyan a las ideas ubicadas en los círculos alrededor de la idea central, estos detalles pueden ir ubicados de la misma manera en círculos alrededor del otro círculo.

5. Luego, los alumnos pueden presentar a sus compañeros sus telarañas, quienes pueden entregar otras sugerencias para complementar la lluvia de ideas.

6. Recuerde siempre modelar la estrategia a los alumnos.

Nombre de la estrategia: Lista de Chequeo por la Edición y la Revisión

Objetivo de la Estrategia Metodológica

Mediante el uso de esta lista de chequeo, los estudiantes podrán editar su propio trabajo o el de sus pares, y asegurarse de que han abordado los aspectos fundamentales en el ámbito formal de la escritura.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

La efectividad de esta estrategia está muy probada como herramienta de autoevaluación, por lo tanto a partir de ella surgen criterios para que los estudiantes editen su trabajo o colaboren al de sus pares.

Descripción de la Estrategia

- a.** Una vez que sus alumnos (as) han terminado su borrador, organícelos en parejas, y dígales que intercambien sus borradores.
- b.** Entregue a cada estudiante un ejemplar de la lista de chequeo.
- c.** Pida a cada estudiante que lea el borrador de su compañero(a) y complete la lista de chequeo.
- d.** Al finalizar, cada alumno(a) deberá devolver el borrador y la lista de chequeo a su compañero(a).
- e.** La misma actividad puede realizarse como autoevaluación (los estudiantes completan la lista en función de su propio borrador).

Nombre de la estrategia: Revisando las ideas**Objetivo de la Estrategia Metodológica**

Esta estrategia permite a los estudiantes revisar sus textos en función de las ideas, con el fin de asegurarse que exista un orden lógico o secuencia a través de los párrafos, que las ideas sean descritas con claridad, y que el lector pueda seguir con comprensión lo que se ha escrito.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

Los estudiantes, con el docente, en forma individual o en grupos pequeños deben leer y revisar un párrafo cuidadosamente para ver qué oraciones deben eliminarse y cómo deben ordenarse las oraciones en el párrafo para que su lectura sea clara y coherente.

Descripción de la Estrategia

1. Presente a los estudiantes el siguiente párrafo:

Las cápsulas de tiempo describen la vida común y corriente. Haga una lista de ítems que le gustaría incluir en la cápsula. Las cápsulas de tiempo nos dicen cómo vivía la gente en otras generaciones del pasado. Las cápsulas de tiempo nos dicen qué era importante para las generaciones pasadas. La gente incluía objetos de su vida cotidiana en las cápsulas de tiempo. Bolsas de basura, videos, fotos y diarios, son algunos de los objetos que podrían incluirse en una cápsula. Decida cómo hacer interesante su cápsula de tiempo.

La cápsula de tiempo debe ser un contenedor a prueba de cambios climáticos.

2. Lea el párrafo con los estudiantes.

3. Luego, pídales que identifiquen dos ideas principales en el párrafo.

4. A continuación, los estudiantes deberán elegir cuál de las dos ideas principales es la que está mejor fundamentada entre las oraciones del párrafo. Esa deberá ser la oración con la idea principal para el párrafo.

5. Pídales que eliminen cualquier oración que no vaya en el párrafo (que no fundamente la idea principal).

6. Pídales que ordenen las ideas en el párrafo.

7. Finalmente, pídales que compartan las ideas con sus pares.

8. Pídales que escriban el párrafo en su versión final en sus cuadernos.

Debería llegar a la siguiente solución:

*Las cápsulas de tiempo describen la vida común y corriente. (pertenece al párrafo)
Haga una lista de ítems que le gustaría incluir en la cápsula. (NO pertenece al párrafo)
Las cápsulas de tiempo nos dicen cómo vivía la gente en otras generaciones del pasado (idea principal). Las cápsulas de tiempo nos dicen qué era importante para las generaciones pasadas. (pertenece al párrafo)
La gente incluía objetos de su vida cotidiana en las cápsulas de tiempo. (pertenece al párrafo)
Bolsas de basura, videos, fotos y diarios, son algunos de los objetos que podrían incluirse*

en una cápsula. (pertenece al párrafo) Decida cómo hacer interesante su cápsula de tiempo. (NO pertenece al párrafo) La cápsula de tiempo debe ser un contenedor a prueba de cambios climáticos. (NO pertenece al párrafo)

Usted puede crear más ejercicios de este tipo para que sus alumnos y alumnas practiquen la organización textual de manera más permanente.

Nombre de la estrategia: Expandiendo las ideas

Objetivo de la Estrategia Metodológica

El objetivo es que los alumnos y alumnas aprendan a agregar detalles adicionales que fundamenten las ideas principales en el texto que están desarrollando.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

En esta estrategia, los alumnos y alumnas se formulan preguntas para encontrar y elaborar ideas y detalles que enriquezcan su texto en función de la idea principal.

Descripción de la Estrategia

1. Presente a los estudiantes un texto sin mayores detalles como el que se presenta a continuación (el docente puede elaborar otros textos, siempre y cuando estos sean bien básicos y les falten detalles para elaborar más la idea principal):

Las ciudades se forman en zonas que antes fueron áreas naturales. Algunas ciudades son tan grandes y concentradas que les queda muy poco de áreas naturales. La gente ha creado ambientes totalmente artificiales en las ciudades, pero algunas personas tratan de que sean más naturales. En la actualidad, muchas ciudades están “naturalizando” su entorno para que exista un hábitat para los animales.

2. Lean el párrafo en voz alta.

3. Entrégueles una copia o muestre el diagrama Expandiendo las ideas (que se encuentra a continuación). Pida a los alumnos y alumnas que releen el párrafo e identifiquen partes del párrafo en las que pueden agregar información adicional.

4. Ayude a encontrar detalles que mejoren el párrafo, ya sea contándoles anécdotas o dando ejemplos.

5. Discuta con sus estudiantes las respuestas.

Expandiendo las ideas: Cuando escribas, recuerda las tres “E”: ¡expandir, extender, elaborar!

Nombre de la estrategia: Escribiendo un texto narrativo en forma colectiva

Objetivo de la Estrategia Metodológica

Potenciar la escritura narrativa mediante el uso de palabras más precisas para describir acciones y situaciones.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

Una narración es un relato que contiene varios elementos: personajes que realizan acciones en un espacio y tiempo determinados. Las acciones que ocurren en la narración se basan en un conflicto, problema o situación específica, y son narradas por una persona determinada, el narrador. Las acciones que ocurren deben estar organizadas en una secuencia.

Descripción de la Estrategia

1. Para desarrollar esta estrategia necesitará que sus estudiantes estén sentados en círculo. Si no tiene espacio suficiente puede ser en forma de “U” o en dos círculos concéntricos.

2. Necesita además dos o tres hojas de oficio pegadas una después de la otra, de manera que el papel sea lo suficientemente largo como para que cada estudiante escriba un par de líneas dejando dos líneas de separación entre una escritura y otra.

3. En el papel, escriba lo siguiente en la primera línea: “Lo que me sucedió hace dos días es digno de ser contado.”

4. Explique a los estudiantes que escribirán un cuento en conjunto, que trata de una experiencia vivida por el narrador, y que comienza de la siguiente forma: “Lo que me sucedió hace dos días es digno de ser contado.” Cada estudiante tendrá 2 o 3 minutos para agregar algo a la historia, procurando usar palabras lo más precisas posibles para describir los acontecimientos, situaciones, personajes, o ambiente. Si es necesario, explique las características del texto narrativo.

5. Pase el papel al primer estudiante y de unos 2 o 3 minutos para que escriba. Pídale que se lo pase al estudiante que está a su lado, y que éste también escriba a continuación. Una vez que pasen los 2 o 3 minutos, pídale que doble el papel de manera que el alumno que sigue no pueda ver lo que él escribió. Repita este paso hasta que todos los estudiantes hayan escrito (cada estudiante sólo puede ver lo que escribió el alumno inmediatamente anterior a él o ella, no el resto de la historia).

6. Cuando hayan terminado, desdoble el papel y lean la historia todos juntos. Comenten el resultado.

Nombre de la estrategia: Usar verbos activos en las narraciones y descripciones

Objetivo de la Estrategia Metodológica

Ayudar a los estudiantes a mejorar su producción escrita mediante la incorporación de verbos que denoten acciones más específicas y concretas.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

Con el fin de mejorar la producción escrita, resultan efectivas diversas estrategias de corrección y revisión. Por ejemplo, preguntas precisas, brindar oportunidades de ver modelos, sugerir listas de adjetivos o verbos, etc. Para llegar a un texto final de la más alta calidad posible, el seguimiento de proceso ha de ser lo más completo posible también para dar oportunidades de aprendizaje y mejora.

Descripción de la Estrategia

1. Escriba el siguiente párrafo en la pizarra:

El jaguar es el felino más grande y fuerte del bosque. Su mandíbula es lo suficientemente fuerte como para romper el caparazón de una tortuga. Los jaguares también tienen patas muy poderosas que les permiten saltar de rama en rama para cazar a su presa.

2. Pida a los alumnos que desarrollen una lluvia de ideas para mejorar el párrafo.

Para ello, haga dos columnas en la pizarra:

Sustantivos..... Verbos

Jaguar salta, brinca, se abalanza

Patatas del jaguar las patas rebotan para alcanzar mayor altura al saltar

Los dientes del jaguar los dientes del jaguar despedazan

La boca del jaguar la boca del jaguar devora

3. La lista puede ser tan extensa como usted desee, trate de incluir la mayor cantidad de ideas de los estudiantes.

4. Luego, junto con ellos, reescriba el párrafo para mejorarlo. Por ejemplo:

A medida que el sol desaparecía del horizonte de la selva, el jaguar se abalanza a través del follaje, sus patas rebotan entre la hierba para saltar con más fuerza. Ve una tortuga deslizándose por el río. El felino entonces brinca ferozmente, y

despedaza con sus dientes la tortuga y su caparazón, devorando su presa con gran placer.

Esta estrategia se puede complementar con las siguientes actividades que se encuentran en la página 80 del programa de cuarto año básico 2013 y también apuntan a la revisión de la escritura:

Escribir y revisar con preguntas

Los estudiantes escriben sus relatos siguiendo las instrucciones entregadas por el docente. Una vez que terminan la primera versión, leen su texto considerando las siguientes preguntas:

¿Qué información necesito incluir para que los lectores entiendan todo lo que escribí? ¿Qué detalles puedo agregar para describir mejor las acciones que realizan los personajes? ¿Qué palabras puedo cambiar o incorporar para que el vocabulario del texto sea variado y preciso?

¿Cómo puedo asegurar que el lenguaje que usé haga que el relato sea entretenido y comprensible? Agregan y mejoran los aspectos del texto que así lo requieren, cambian términos o expresiones generales por palabras más precisas y reemplazan las palabras repetidas por sinónimos.

Pedir sugerencias para mejorar la escritura

Los estudiantes intercambian los relatos que están escribiendo para revisarlos. Cada uno lee lo que escribió el compañero y subraya las oraciones que no entiende con un color.

Luego, devuelven el texto a su compañero y piden al autor que les aclare lo que no comprendieron oralmente. A raíz de esta conversación, cada uno corrige su trabajo, tomando en cuenta la explicación que dio al otro.

Nombre de la estrategia: Generando tensión

Objetivo de la Estrategia Metodológica

Ayudar a los escritores a crear tensión en textos narrativos.

Definición de la Estrategia y fundamentación teórica y/o evidencia práctica

La tensión es un componente fundamental de los textos narrativos que se logra con una adecuada secuencia de eventos y un vocabulario rico en detalles. Este es un ejemplo sencillo que le ayudará a sus estudiantes a comprender cómo generar más tensión en sus textos escritos.

Descripción de la Estrategia

1. Tome un elástico y enróllelo en su dedo frente a sus alumnos y alumnas. Hágales ver que si el elástico está enrollado no está tenso, de hecho, parte del elástico cuelga de su dedo.

2. Luego, dígales “sin embargo, cuando lo estiro y apunto (no a un estudiante!), el elástico se vuelve más interesante. Es la tensión, su potencial energía, que llama la atención de ustedes. ¿Hacia dónde va a saltar? ¿Qué tan lejos va a llegar? Lo mismo ocurre con la escritura.

3. Luego, escriba lo siguiente en la pizarra:

Piense en un amigo o amiga que sea especial para usted. Narre algo que su amiga o amigo haya hecho por usted, usted haya hecho por él o ella, o que hayan hecho juntos.

Enfatice a los estudiantes que no quiere respuestas simples o básicas como “mi amiga fue simpática o generosa” sino que quiere que piensen, por ejemplo, en lo difícil que es perdonar a un amigo que nos ha hecho algo que nos duele, por ejemplo. Dedique algunos minutos a conversar o bien modele escribiendo las oraciones que los estudiantes le dicten.

Nombre de la estrategia: Lectura de textos narrativos o informativos para adquirir léxico en una producción escrita

Objetivo de la Estrategia Metodológica:

La lectura de textos narrativos e informativos puede ser utilizada para adquirir y utilizar un léxico adecuado en la producción escrita. Así como el docente puede ayudar y guiar la escritura de sus estudiantes, la lectura de textos tanto narrativos como expositivos pueden constituir buenos modelos en base a los cuales pueden elaborar sus propios textos.

A continuación veremos dos descripciones de un personaje para modelar la escritura con ayuda de un cuadro gramatical de adjetivos:

El pobre chico de este modo burlado se llamaba Luisito Cadalso, y era bastante mezquino de talla, corto de alientos, descolorido, como de ocho años, quizá de diez, tan tímido que esquivaba la amistad de sus compañeros, temeroso de las bromas de algunos, y sintiéndose sin bríos para devolverlas. Siempre fue el menos arrojado en las travesuras, el más soso y torpe en los juegos, y el más formalito en clase, aunque uno de los menos aventajados, quizás porque su propio encogimiento le impidiera decir bien lo que sabía o disimular lo que ignoraba.

(Benito Pérez Galdós, *Miau*)

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro. Lo dejo suelto, y se va al prado, y acaricia tibiamente con su hocico, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: «¿Platero?», y viene a mí con un trotecillo alegre que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal... Come cuanto le doy. Le gustan las naranjas mandarinas, las uvas moscateles, todas de ámbar, los higos morados, con su cristalina gotita de miel... Es tierno y mimoso igual que un niño, que una niña...; pero fuerte y seco por dentro, como de piedra. Cuando paso sobre

él, los domingos, por las últimas callejas del pueblo, los hombres del campo, vestidos de limpio y despaciosos, se quedan mirándolo: —Tien' asero... Tiene acero. Acero y plata de luna, al mismo tiempo.

Platero (Juan Ramón Jiménez)

La siguiente tabla es una herramienta muy útil para ayudar a sus estudiantes a pensar en palabras más específicas para incluir en sus descripciones:

ADJETIVOS PARA DESCRIBIR A UN PERSONAJE	
Pelo	Áspero, blanco, encrespado, descuidado, desordenado, escaso, grasiento, rubio, moreno, ondulado, recogido, rizado, rojizo, ...
Cara	Ancha, arrugada, rolliza, amplia, afligida, ascética, desconfiada, chupada, dulce, dura, castigada, confiada, endurecida, curtida, triste, expresiva, fina, franca, fresca, impenetrable, inexpresiva, inteligente, jovial, juvenil, larga, llana, llena, delgada, redonda, salvaje, seca, serena, severa, simpática, tranquila, ...
Frente	Amplia, arrugada, baja, estrecha, inteligente, lisa, abombada...
Ojos	Ausentes, bajos, azulados, concentrados, despiertos, duros, movedizos, fugitivos, impenetrables, intensos, lagrimosos, maliciosos, maquillados, negros, redondos, abultados, soñadores, tiernos, turbios, tristes, vivos...
Nariz	Aguileña, chata, amplia, redonda, fina, larga, puntiaguda, recta, torcida...
Boca	Fina, fresca, grande, dura, firme, pequeña, redonda, habladora...
Cuello	Corto, fino, grueso, elegante, largo...
Dientes	Alineados, blancos, amarillentos, torcidos, desiguales...
Mejillas	Rollizas, caídas, hinchadas, redondas, rudas, suaves, blandas, rojas, chupadas, ...

Labios	Blanquecinos, estrechos, finos, grandes, herméticos, delgados, voluptuosos, sensuales...
Pestañas	Espesas, largas, negras, claras, rizadas...
Cejas	Arqueadas, espesas, gruesas, juntas, delgadas, separadas, peludas, canosas...
Orejas	Grandes, largas, redondas, pequeñas, enrojecidas...
Color	Pálido, rosado, albino, moreno, ceniciento, amarillento, bronceado, tostado, aceitunado, enfermizo, oscuro...
Manos	Ágiles, blancas, cálidas, cuidadas, rugosas, delicadas, finas, torpes, firmes, grandes, gruesas, rudas, jóvenes, sensibles...
Piernas	Atléticas, delgadas, gruesas, enclenques, flacas, fuertes, secas, rechonchas, robustas, musculosas,...
Aspecto general	Alto, atlético, bajo, robusto, corpulento, ligero, esbelto, delgaducho, nervioso, débil, firme, fuerte, gordo, deportivo, ágil, joven, canijo, torpe, envejecido, maduro, barrigudo, flaco, sano, macizo,...
Vestido	Desastrado, discreto, elegante, feo, chillón, pobre, sencillo, sofisticado, llamativo...
ADJETIVOS PARA DESCRIBIR EL CARÁCTER	
Amable, alegre, simpático, antipático, apasionado, atento, atrevido, trabajador, atolondrado, educado, ingenioso, exigente, entusiasta, generoso, huraño, hosco, intratable, estúpido, extravagante, inexpresivo, listo, malhumorado, malicioso, mentiroso, gruñón, valiente, bobo, burlón, despierto, fanático, fanfarrón, feliz, fiel, honrado, listo, chulo, presumido, desvergonzado, miedoso, prudente, memo, zopenco, bruto, majadero, calmoso, confiado, contestatario, cobarde, serio, culto, sincero, bárbaro, soez, chiflado, sabiondo, salvaje, sensato, solitario, soso, soñador, cazurro, decidido, desordenado, divertido, dócil, idiota, iluso, imbécil, insolente, inteligente, orgulloso, campechano, rebelde, risueño, llorón, triste, tímido, extrovertido... <i>y muchos más.</i>	

Forma de Evaluación N° 1: Trabajando con Adjetivos

Pida a sus estudiantes que trabajen en parejas. Distribuya fotos de personas. Dígales que por separado, en 3 minutos hagan una lista de adjetivos que describen a la persona en la foto. Los adjetivos deben ser:

- ✓ coherentes con la imagen
- ✓ variados
- ✓ referidos a distintas características

Pasados los 3 minutos, pídales que comparen sus listas de adjetivos. El que tenga adjetivos más cantidad, más originales y/o precisos para la descripción será el ganador.

Comparta con todo el curso aquellos mejores resultados de manera que provea oportunidades de aprendizaje de nuevos adjetivos para todos los estudiantes.

Forma de Evaluación N° 2 Escribiendo Historias

a) Escriba en la pizarra la siguiente lista de frases:

- ✓ Un día frío en el mar
- ✓ En un bote de remos
- ✓ Mi hermano, mi tío y yo
- ✓ Una aventura increíble
- ✓ Mucho miedo

b) Pídales que redacten en parejas una historia a partir de las frases que usted escribió (deben incluirlas todas). Recuérdeles que se trata de un texto narrativo y que un componente esencial de este tipo de textos es la tensión. Para lograr tensión, deben pensar muy bien en los acontecimientos que incluirán en el texto, así como también la descripción de cómo ocurrieron las cosas, cómo se sintieron los personajes durante los acontecimientos, qué ocurría en el ambiente. El final de la historia es también un elemento clave.

c) Una vez que terminen (seguramente necesitarán más de una hora de clases), pida a los estudiantes que compartan sus cuentos con otros compañeros, juntando a las parejas en grupos de 4: los dos autores de un cuento con los otros dos autores de otro cuento). Una pareja lee su cuento y la otra entrega retroalimentación usando la Ficha de Revisión del Taller de Escritura:

Taller de Escritura. Ficha de revisión
Título:
Lo que más me gustó de tu texto es:
Lo que no me quedó claro/ no entendí de tu texto fue:
Mis sugerencias para mejorar tu texto son:

Forma de Evaluación N° 3

Escriba las siguientes palabras en la pizarra:

- ✓ Gimnasio del colegio
- ✓ Fantasilandia
- ✓ Cordillera de los Andes
- ✓ Ensalada de Fruta

a) Diga a sus estudiantes que tendrán 2 minutos para escribir todos los adjetivos que se les ocurran para cada una de las palabras que usted les dio. Insista en que

sean palabras que describan muy bien o se relacionen muy bien con las palabras, ya que después van a tener que escribir un párrafo con ellas.

b) Asigne 2 minutos para cada palabra.

c) Al cabo de los 8 minutos, revise con el curso las listas. Si es posible, anótelas en el pizarrón debajo de cada una de las palabras que usted les dio.

d) Dejando las palabras en la pizarra, de 10 minutos a los estudiantes para que elijan una de las listas de palabras y escriban un párrafo de al menos 12 líneas que describa muy bien el lugar u objeto.

Corrija los párrafos según la siguiente pauta:

ELEMENTO	Excelente (3 Ptos.)	Bien (2 Ptos.)	Necesita mejorar (1 Pto.)
Sigue un orden lógico en la descripción.			
Incluye al menos 5 palabras de la lista.			
La descripción es creativa y novedosa			
La descripción es completa y corresponde con el concepto/lugar/objeto.			

Nombre de la estrategia: paso a paso en mi relato

Objetivo de la estrategia: Brindarle las herramientas, recomendaciones necesarias a los (as) estudiantes para que puedan redactar una anécdota.

1.- Primero solicítele a su estudiante que comience su escrito con expresiones como: un día, el verano pasado, una tarde..., es decir, que mencione el tiempo en el que ocurren los hechos a lo largo del relato.

Además, que incluya expresiones como: al poco rato, a continuación, después... que ayudan a saber cuánto tiempo tardan en suceder los hechos que se cuentan.

2.- Luego, recuérdale que a lo largo de su redacción debe utilizar la primera persona del verbo y de los pronombres, si cuenta una historia que le ha ocurrido a él o ella, es decir, si el protagonista es él mismo: me pasó, subí las escaleras, me caí, giré...

Si cuenta una historia que le ha ocurrido a otra persona, que elija la tercera persona: le pasó, subió las escaleras, se cayó, giró...

También, que en los relatos se pueden combinar los dos tipos de narraciones, en primera y en tercera persona, si es que está contando una anécdota que le ocurrió a él o ella, pero había otras personas, para que incluya en su escrito lo que les sucedió a ellas. Porque los personajes, principales y secundarios, están conectados en la narración.

3.- Que utilice los verbos de acción en pasado para contar los hechos o sucesos que se cuentan: salí, salía, subí, subía, bajé, bajaba, se agarró, se tiró...

4.- Que indique el espacio en el que tienen lugar los hechos: en la playa, en lo alto de la torre Eiffel, en la Plaza Mayor de tu localidad o en tu casa, en el mar.

5.- Para escribir bien dónde tienen lugar los hechos que cuentas utiliza expresiones como: en el medio, a la derecha, a un lado, en lo alto, desde allí...

6.- El estudiante tiene que saber que, si se narra lo que le ha ocurrido a otros, el punto de vista desde el que se cuentan los hechos es objetivo, porque son externos al narrador y éste no está implicado. Pero, si lo cuenta un narrador que ha vivido la anécdota desde dentro, adopta un punto de vista subjetivo, es decir, relata los hechos con interpretación personal.

Redacta la anécdota en tres párrafos:

1º párrafo (planteamiento): aquí se escribe qué sucedió al principio para que ocurriera la anécdota: por ej.: Una mañana en casa de mi abuela me encontré un gato blanco... Una noche durante una larga travesía el viento...

2º párrafo (nudo): aquí se narran los hechos que sucedieron, se van contando en orden cronológico en el que ocurrieron, es decir, se escribe una narración lineal. Puedes utilizar expresiones como: y de repente (para darle emoción al suceso clave y curioso que de la anécdota), entonces, más tarde, un poco después...

3º párrafo (desenlace): en él se cuenta cómo acabó todo. Puedes iniciar la redacción del último párrafo con expresiones como: al final, para acabar, y resultó que...

Basándonos en las indicaciones metodológicas de Gianni Rodari, Vladimir Propp y Algirdas Greimas, se plantean actividades para desarrollar la imaginación, secuencias, organización y coherencias de textos narrativos, así mismo, se considera la morfología de textos narrativos:

PRIMERA SESIÓN:

- Juegos con el cuento (equivocar las historias originales cambiando personajes, escenarios..., cuentos al revés, cuentos inconclusos, qué sucede después, ensalada de cuentos...)
- Comenzamos contando, no leyendo, el cuento de Caperucita.
- Omitimos detalles significativos.
- Cambiamos las voces.
- Interrumpimos la narración para introducir preguntas que vayan anticipando las funciones de Propp y las tablas de Greimas.
 - ¿Cómo suelen comenzar los cuentos?
 - ¿Qué personajes intervienen en la historia?
 - ¿Qué cualidades presentan los distintos personajes del cuento?
 - ¿Dónde comienza el cuento? ¿Dónde termina?

SEGUNDA SESIÓN:

Entregamos material escrito sobre el cuento tradicional:

- Origen.
- Funciones.
- Valores.
- Estereotipos.

- Todos estos materiales se comentan y valoran en clase.
- Entregamos también las 31 funciones de Propp y la tabla de Greimas. Se comenta esta última y se ejemplifican sus contenidos con cuentos conocidos por todos.

LOS 31 PUNTOS DE PROPP

- 1) ALEJAMIENTO: El protagonista o uno de los miembros de la familia se aleja de la casa
- 2) PROHIBICIÓN: Sobre el protagonista o protagonistas recae una prohibición o recibe una orden,
- 3) TRANSGRESIÓN: Se transgrede la prohibición.
- 4) INTERROGATORIO: El agresor intenta obtener noticias.
- 5) INFORMACIÓN: El agresor recibe informaciones sobre su víctima.
- 6) ENGAÑO: El agresor intenta engañar a su víctima para apoderarse de ella o de sus bienes.
- 7) COMPLICIDAD: La víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar.
- 8) FECHORÍA O CARENCIA:

El agresor daña al protagonista o uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios. También a veces les falta algo o tienen ganas de poseer algo.
- 9) MEDIACIÓN: Se divulga la noticia de la fechoría o la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta, una orden, se le llama o se le hace partir.
- 10) CONSENSO DEL HÉROE: El héroe buscador acepta o decide actuar.

II) PARTIDA: El héroe se va de su casa.

12) HÉROE SOMETIDO A LA PRUEBA DEL DONANTE:

El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque... que le preparan para la recepción de un objeto o de un auxiliar mágico.

13) REACCIÓN DEL HÉROE:

El héroe reacciona ante las acciones del futuro donante.

14) DONACIÓN DEL ATRIBUTO MÁGICO:

El objeto mágico pasa a disposición del héroe

15) DESPLAZAMIENTO DEL HÉROE:

El héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de su búsqueda

16) COMBATE: El héroe y su agresor se enfrentan en un combate.

17) HÉROE MARCADO: El héroe recibe una marca

18) VICTORIA- El agresor es vencido.

19) REPARACIÓN DE LA MUTILACIÓN O CARENCIA INICIAL:

La fechoría inicial es reparada o la carencia colmada.

20) VUELTA DEL HÉROE: El héroe regresa.

21) PERSECUCIÓN DEL HÉROE: El héroe es perseguido.

22) EL HÉROE SE SALVA: El héroe es auxiliado.

23) LLEGADA DE INCÓGNITO A CASA:

Regresa a su casa de incógnito o a otra comarca.

24) PRETENSIONES DEL FALSO HÉROE: Un falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas.

25) TAREA DIFÍCIL: Se propone al héroe una tarea difícil.

26) TAREA CUMPLIDA: La tarea es realizada.

27) RECONOCIMIENTO DEL HÉROE.

28) DESENMASCARAMIENTO DEL FALSO HÉROE O ANTAGONISTA

29) TRANSFIGURACIÓN: El héroe recibe una nueva apariencia

30) CASTIGO: El falso héroe o agresor es castigado

31) MATRIMONIO: El héroe se casa y asciende al trono.

- Plantea una estructura circular.
- El cuento comienza y acaba en el mismo lugar.
- Reina la felicidad pero se trunca
- Uno o varios personajes deben partir a buscar la solución del problema.
- Encuentra a alguien que tiene lo que buscaba y debe luchar con él para obtenerlo
- Logra, por fin, lo que buscaba.
- Vuelve a casa y repone la felicidad perdida.

TERCERA SESIÓN / ESQUEMA DE GREIMAS:

ESQUEMA ACTANCIAL O ACTUACIONAL

- | | |
|---------------|-----------------|
| 1) DESTINADOR | 2) DESTINATARIO |
| 3) SUJETO | 4) OBJETO |
| 5) AYUDANTE | 6) Oponente |

Se divide en dos sesiones de dos horas

- Visionado de la película: Sherk.
- Durante el visionado los alumnos/as tendrán delante las funciones de Propp y la tabla de Greimas.
- El profesor/a interrumpirá la película para indicar cuál de las funciones aparece en ese momento.
- En la segunda de las sesiones de video el profesor/a intentará que sean los propios alumnos/as los que descubran las funciones.

ALGUNOS DE LOS PUNTOS DE PROPP Y GREIMAS EN IMAGENES

- ✓ Al principio reina la felicidad y nuestro protagonista vive feliz en su casa y en su entorno.
- ✓ Nada le perturba y su situación es idílica.
- ✓ Es el punto de partida del cuento y como comprobaremos, dada su circularidad, también sirve para situar el final del mismo

ALGUNOS DE LOS PUNTOS DE PROPP Y GREIMAS EN IMAGENES

PARTIDA. El héroe debe abandonar su casa y ponerse en camino para solucionar su problema.

HÉROE SOMETIDO A LA PRUEBA DEL DONANTE. El héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque...

ALGUNOS DE LOS PUNTOS DE PROPP Y GREIMAS EN IMÁGENES

PRETENSIONES DEL FALSO HÉROE. Un falso héroe (Fasquaard) reivindica para sí pretensiones engañosas.

EL HÉROE REGRESA. Logra, por fin, lo que buscaba y repone la felicidad perdida.

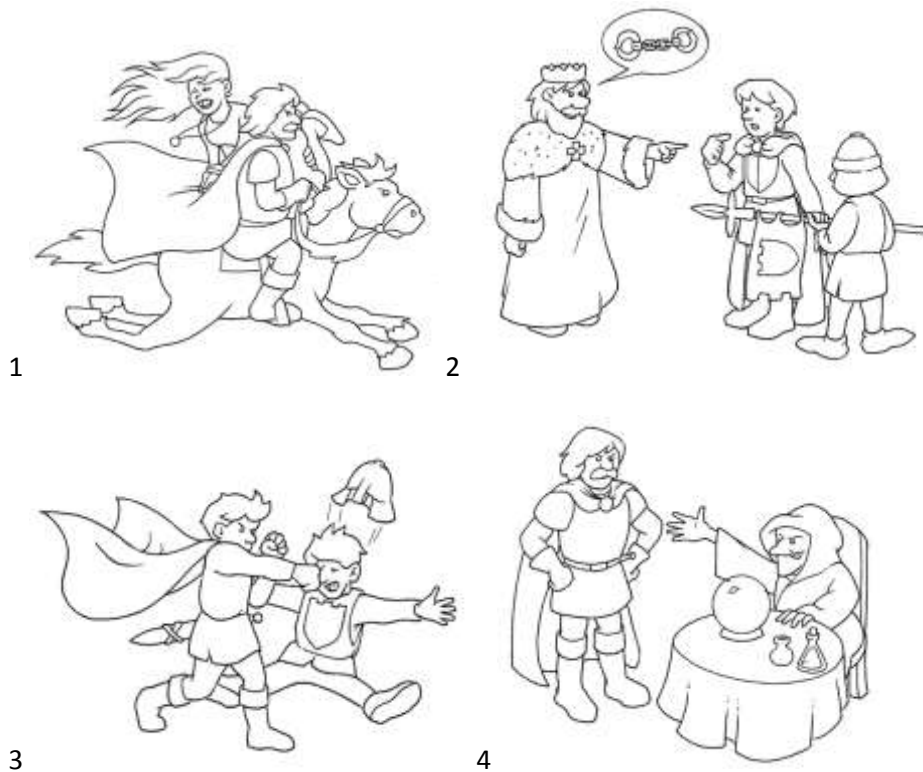
El cuento vuelve a su punto de origen y cierra el círculo.

CUARTA SESIÓN:

Se presentan los puntos para la elaboración de un trabajo monográfico sobre el cuento, su origen, principales autores...

- Se estudia la figura de Perrault y su obra. Los alumnos deben investigar sobre su vida y producción bibliográfica.
- Se especifica una de sus obras Caperucita Roja. El cuento seleccionado deberá ser analizado siguiendo las funciones de Propp.

IMÁGENES DE PROPP





5



6



7



8



9



10



11



12



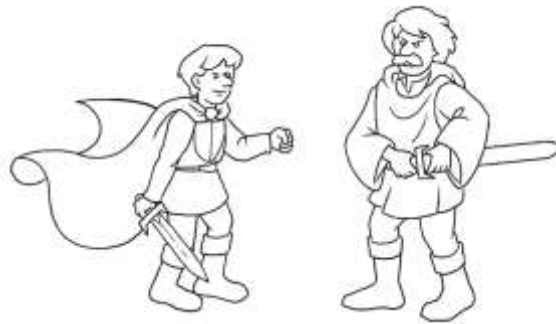
13



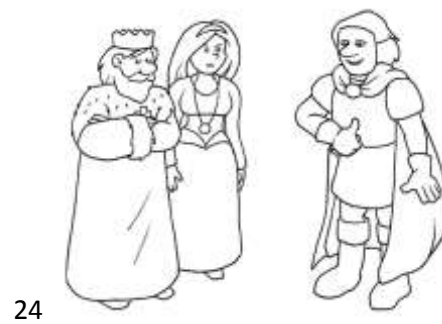
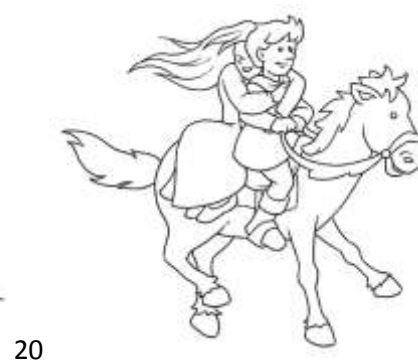
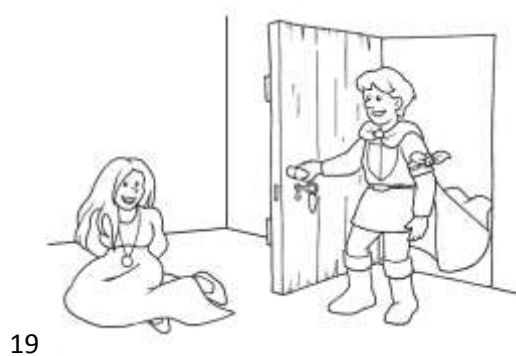
14



15



16





25



26



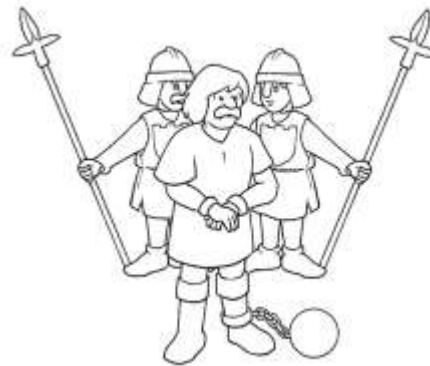
27



28



29



30

31



4.2.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIONES AUTÉNTICAS

Rúbrica de corrección: CARTA

Criterios	1	2	3
a) Estructura	Escrito no presenta los elementos mencionados o los presenta de manera incorrecta.	Escrito presenta un mensaje pero la estructura no es clara o no es la adecuada.	Escrito presenta fecha, saludo, desarrollo y despedida correctamente.
b) Puntuación	Presenta un escrito donde no hay presencia de párrafos.	Su escrito presenta párrafos mal estructurados donde la idea no fue bien desarrollada.	Utiliza un mínimo de 3 y un máximo de 5 párrafos separados por un punto aparte.
c) Coherencia Conectores	No utiliza conectores al inicio de los párrafos.	Algunos párrafos presentan conectores o los utiliza pero éstos no se relacionan con la información del párrafo.	Organiza su texto utilizando conectores seleccionados al inicio de cada párrafo.
Conectores locales	No utiliza conectores locales al interior de sus párrafos.	Utiliza conectores locales pero estos están utilizados de forma incorrecta al interior del párrafo.	Utiliza los conectores locales seleccionados para organizar ideas al interior del párrafo lógicamente.
d) Cohesión Correferencia	No utiliza variadas palabras provocando la repetición de un mismo concepto.	Utiliza palabras para no repetir un mismo tema solo que estas no concuerda entre sí.	Utiliza variadas palabras para referirse a un mismo tema.

• Pronominalización	No utiliza pronombres dentro de su escrito por lo que repite un mismo nombre constantemente.	Utiliza pronombres en su escrito solo que estos en vez de reemplazar provocan confusión.	Utiliza correctamente pronombres dentro de su escrito para referirse al personaje de la historia.
e) Ideas	Las ideas tenían cierta organización, pero no fueron muy claras. Tomó más de una lectura a la carta para comprender de qué trataba.	Las ideas fueron expresadas en una manera muy clara, pero la organización pudo haber sido mejor.	Las ideas fueron expresadas en una manera clara y organizada. Fue fácil de comprender de qué trataba la carta.

« Cuentos chilenos para niños »

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: 23/06/2014

OA18: Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.

Indicaciones: Lee las siguientes instrucciones para producir tu texto noticioso:

- ✓ Elige un cuento del libro a evaluar “Cuentos chilenos para niños”.
- ✓ Antes de comenzar tu redacción debes leer y guiarte con los indicadores de la rúbrica.
- ✓ Luego debes planificar tu noticia respondiendo las palabras claves.
- ✓ Después tienes que redactar tu noticia.
- ✓ Finalmente, antes de entregar debes revisar tu texto noticioso y verificar si posee todo lo que se ha solicitado en la rúbrica.
- ✓ Puedes utilizar lápiz mina y lápices de colores.

Rúbrica

Indicadores / Dimensiones	Logrado 3	Semi logrado 2	Por lograr 1
Estructura de una noticia	El texto presenta la estructura de una noticia (Epígrafe, título, baja de título, lead o entradilla, cuerpo de la noticia e imagen) e incluye más detalles.	Falta 1 o 2 características que debe poseer una noticia (Epígrafe o título o baja de título, lead o entradilla, o cuerpo de la noticia o imagen).	Faltan 3 o 4 características que debe poseer una noticia (Epígrafe o título o baja de título, lead o entradilla, o cuerpo de la noticia o imagen).
Desarrollo de ideas o atributos en el texto	Agrega descripciones y ejemplos para profundizar las ideas.	Agrega descripciones o ejemplos para profundizar las ideas.	Incorpora alguna idea o comentario en el texto.
Redacción	El texto es pertinente a lo solicitado, presenta dos ideas principales del cuento elegido.	El texto es pertinente a lo solicitado, pero presenta una idea principal del cuento elegido.	El texto no es pertinente a lo solicitado, presenta solo comentarios similares del cuento elegido.
Ortografía	El texto presenta hasta dos errores ortográficos (literal, puntual o acentual)	El texto presenta tres errores ortográficos (literal, puntual o acentual)	El texto presenta cuatro o más errores ortográficos (literal, puntual o acentual)
Vocabulario	El texto presenta un uso variado del vocabulario .	El texto presenta un uso precario del vocabulario .	El texto presenta repetición de palabras en forma constante.
Legibilidad de la letra	La escritura es legible y se puede comprender con facilidad lo que quiere expresar.	La escritura es medianamente legible , pero se puede comprender lo que quiere expresar.	La escritura es ilegible , no se puede comprender con facilidad lo que quiere expresar.

PLANIFICACIÓN

¿Qué? (sucedío)	
¿Quién? (participa)	
¿Cómo? (sucedío)	
¿Cuándo? (sucedío)	
¿Dónde? (sucedío)	
¿Por qué? (razón)	

Redacta aquí tu noticia:

"Emilio"

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: 12 /08 /2014

Puntaje ideal: 20 puntos.

Puntaje obtenido:

OBJETIVO DE APRENDIZAJE: Redactar un artículo de opinión relacionado con los conflictos que acontecen en la lectura complementaria “Emilio”

Indicaciones: Esta escala de apreciación, es un instrumento de evaluación que te servirá para que te guíes en la producción correcta de un artículo de opinión. En conjunto con la profesora evaluarán los indicadores, según tu producción escrita.

INDICADORES DE EVALUACIÓN	L	ML	PL	NL
PUNTAJE	3	2	1	0
1.-Redacta la introducción del tema, del cual va a opinar.				
2.- Presenta dos o más conflictos que suceden en la lectura “Emilio”				
3.- Presenta las posibles soluciones que haría en el lugar de “Emilio”				
4.- Presenta sus opiniones en la conclusión.				
5.- Desarrolla el tema en al menos cuatro párrafos, respetando la estructura de un artículo de opinión.				
6.- Incorpora datos, descripciones, ejemplos o reflexiones provenientes del texto leído.				
7.-. Explica información relevante y acorde con el tema.				
8.- En su redacción incluye palabras claves acorde a un artículo de opinión (coherencia entre verbo y pronombre personal)				
9.- Incorpora una bibliografía de las fuentes utilizadas, siguiendo un formato definido.				
10.- Redacta utilizando una letra legible.				
L: (Logrado) logra cumplir completamente con los requisitos planteados. ML: (Medianamente logrado) logra cumplir parcialmente con los requisitos planteados. PL: (Por lograr) debe superarse por cumplir los requisitos planteados. NL: (No logrado) no logra redactar un artículo de opinión, debe superarse y reforzar contenidos adquiridos.				

OBSERVACIONES:.....

Planifica tu artículo, no olvides responder a las preguntas claves:

Redacta aquí tu artículo

ESCALA DE APRECIACIÓN

Producción de texto “Artículo informativo”

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: 07/11/2014

Puntaje ideal: 30

Puntaje real:

Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema (OA 15).	Indicadores de logro: ✓ organiza el texto en una estructura clara. ✓ desarrolla una idea central por párrafo. ✓ agrega las fuentes de información utilizadas.
--	--

Indicaciones: Esta escala de apreciación, es un instrumento de evaluación que te servirá para que te guíes en la producción correcta de un artículo informativo. Debes marcar con una equis “X” si consideraste los indicadores para escribir tu texto informativo.

INDICADORES	3 (L)	2 (ML)	1 (PL)	0 (NL)
1.- Elige un tema de contingencia nacional para escribir.				
2.- Planifica su texto mediante un listado de ideas para organizar la información.				
3.- Organiza el texto en una estructura clara: problema-solución o introducción-desarrollo-conclusión.				
4.- Desarrolla el tema en al menos tres párrafos.				
5.- Elabora un subtema por párrafo y lo ilustran con ejemplos, datos o explicaciones.				
6.- Incorpora datos, descripciones, ejemplos provenientes de los textos leídos.				
7.-. Explica información relevante y acorde con el tema.				
8.- Incluye palabras y expresiones específicas del tema tratado (vocabulario contextual).				
9.- Incorpora bibliografía de las fuentes utilizadas, siguiendo un formato definido.				
10.- Redacta utilizando una letra legible; utiliza todas las líneas solicitadas en su escritura.				
L: (Logrado) logra cumplir completamente con los requisitos planteados. ML: (Medianamente logrado) logra cumplir parcialmente con los requisitos planteados. PL: (Por lograr) debe superarse por cumplir los requisitos planteados. NL: (No logrado) no logra redactar un artículo informativo, debe superarse y reforzar contenidos adquiridos.				

ESCALA DE APRECIACIÓN

Producción de texto “Noticia”

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: 25 /06/2014

Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad (OA 18)	Indicadores de logro: ☐ agregan ejemplos, datos y justificaciones para profundizar las ideas ☐ emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado ☐ releen a medida que escriben ☐ aseguran la coherencia y agregan conectores ☐ editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación ☐ utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, ☐ corregir ortografía y gramática, y dar formato
---	--

Indicaciones: Esta escala de apreciación, es un instrumento de evaluación que te servirá para que te guíes en la producción correcta de una noticia. Debes marcar con una equis “X” si consideraste los indicadores para escribir tu texto noticioso.

INDICADORES	L	ML	PL
1.- Incluye la información registrada en la organización previa.			
2.- Desarrolla ideas que son relevantes para el tema.			
3.- Responde a palabras claves: qué, quiénes, dónde, cuándo, cómo, por qué.			
4.- Utiliza un registro acorde al destinatario y al propósito del texto.			
5.- Utiliza conectores y elementos de correferencia para mantener la cohesión del texto. (<i>primero, luego, después, entonces, por eso, porque, antes de que, además, cuando, entre otros, pero, etc.</i>)			
6.- Mejora el texto: o agregando datos, adjetivos, descripciones o ejemplos para profundizar las ideas.			
7.- Mejora los textos: acortando o combinando oraciones para que el texto sea más fluido o eliminando o reubicando ideas.			
8.- Aclara sus dudas de ortografía a medida que redactan.			
9.- Relee y marca en su texto: a) oraciones que no se comprenden b) ideas que hay que explicar mejor c) párrafos en los que falta información			
10.- Reescribe su texto: a) revisando la concordancia de persona y número b) corrigiendo la ortografía literal, acentual y puntual c) adecuando el formato al propósito del texto para publicarlo			
11.- Reemplaza palabras, corrige ortografía y gramática, y respeta la estructura de una noticia.			
10.- Redacta utilizando una letra legible.			
L: (Logrado) logra cumplir completamente con los requisitos planteados. ML: (Medianamente logrado) logra cumplir parcialmente con los requisitos planteados. PL: (Por lograr) debe superarse por cumplir los requisitos planteados.			

LISTA DE COTEJO

Objetivo: Producir un comentario a partir de un texto leído en clases.

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** 11/12/2014

* Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas, desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos (OA 16). * Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad (OA18)	Indicadores de logro: ✓ Redacta un borrador a partir de un texto leído en clases para comentar su contenido. ✓ Revisar y reeditar un texto elaborado para transmitir sus ideas con claridad.
--	---

Indicaciones: Esta lista de cotejo, es un instrumento de evaluación que te servirá para que te guíes en la producción correcta de un comentario a partir de un texto leído en clases. Debes marcar con una equis “X” si consideraste los indicadores para escribir tu comentario.

INDICADORES	L	ML	PL
1.- Relee si considera propicio nuevamente algún texto leído en clases.			
2.- Escribe comentarios de al menos tres párrafos (cinco líneas cada uno)			
3.- Expresa una postura sobre un personaje y una situación de un texto leído.			
4.- Fundamenta su postura con ejemplos del texto.			
5.- Incorpora palabras y expresiones específicas del tema tratado.			
6.- Utiliza un registro acorde al destinatario y al propósito del texto (lenguaje formal).			
7.-. Utiliza conectores y elementos de correferencia para mantener la cohesión del texto.			
8.- Agrega datos relevantes, adjetivos, descripciones o ejemplos para profundizar las ideas.			
9.- Aclara sus dudas de ortografía a medida que redacta.			
10.- Relee y marca en su texto: oraciones que no se comprenden o ideas que hay que explicar mejor o párrafos en los que falta información.			
11.- Reescribe sus textos: revisando la concordancia de persona y número o corrigiendo la ortografía literal, acentual y puntual.			
12.- Reemplaza palabras, corrige ortografía y gramática, y da formato a sus textos			
L: (Logrado) logra cumplir completamente con los requisitos planteados. ML: (Medianamente logrado) logra cumplir parcialmente con los requisitos planteados. PL: (Por lograr) debe superarse por cumplir los requisitos planteados.			

Observaciones:

.....

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. CONCLUSIONES

La presente tesis ha pretendido dar cuenta de la importancia que tiene el proceso de escritura y que para que esta se lleve a cabo de la manera más amena posible y educativa, necesita de estrategias que estén acorde al nivel académico que cursan los estudiantes, en este caso quinto año básico, así como el disponer de diferentes instrumentos de evaluación auténticos para dar respuesta a las necesidades educativas de los y las estudiantes.

Tanto la investigación teórica como la experiencia en aula, deben estar en constante armonía, ya que de nada sirve que un docente se nutra de conocimientos teóricos, sin lograr hacer una bajada didáctica de esos saberes tan esenciales que marcan la diferencia entre un estudiante que egresa de su enseñanza básica con buenos logros académicos a uno que solo contempla lo mínimo requerido por el curriculum nacional.

Es por ello, que se ha contemplado una variedad de constructos teóricos y didácticos para sopesar el equilibrio entre el saber y hacer en el aula. Considerando la lingüística didáctica y sus interdisciplinas, social, neuronal, psicológica y pedagógica, para brindarles a nuestros estudiantes un abanico de oportunidades para el desarrollo de habilidades lingüísticas, para que aprendan a comunicarse y expresarse mediante la interacción entre sus pares y sus maestros (as).

Así mismo, es necesario que estemos en constante cuestionamiento de nuestro quehacer pedagógico, como formadores de niños productores de textos, ya que no se debe evadir una problemática tan evidente como la evaluación de un proceso de escritura, considerando los saberes adquiridos en la didáctica de la lengua y que es inevitable recordar que al momento de evaluar se debe considerar las características idiomáticas de los estudiantes, para comprender cuáles son sus errores frecuentes de redacción y cuáles son propio de su lengua materna.

Al evaluar un docente debe tener presente las variedades lingüística de sus estudiantes, considerando que cada vez son más los niños (as) extranjeros que

están presentes en el aula. Así como enseñar a valorar el lenguaje escrito, ya que es producto de todo el potencial cognitivo que posee, observando sus avances de producción escrita en la estructura que posee un texto, su coherencia y cohesión, la adecuación del código lingüístico, además de considerar los aspectos ortográficos y gramaticales que son necesarios para una buena redacción.

Esta investigación ha significado un universo de conocimientos y habilidades que a medida que se indagaba en diferentes fuentes bibliográficas, solo podría citar a Sócrates, “Solo sé que nada sé”, ya que es infinita la necesidad de adquirir información para darla a conocer y lograr mejores resultados con los estudiantes con los cuales se ha trabajado arduamente.

Con respecto a nuestro objetivo de investigación: “Fortalecer la producción de textos escritos narrativos, informativos y de opinión de los quintos años básicos, del Colegio Providencia”, considero que ha sido efectivo, ya que más del cincuenta por ciento de los estudiantes han obtenido resultados satisfactorios considerando su nivel académico y los objetivos de aprendizajes que exige el MINEDUC en quinto año básico. Véase datos estadísticos en las páginas 68, 69 y 70.

En cuanto a la hipótesis planteada, se debe reconocer que el uso frecuente de instrumentos de evaluaciones en aula, favorece un buen aprendizaje en la medida que es o la estudiante tome conciencia de qué es lo que sabe y cuánto puede ir mejorando dependiendo del análisis que realice cuando se corrigen en conjunto con él o la docente las actividades de escritos que se realizan en el aula así como el llegar con estrategias más lúdicas para que el aprender sea más significativo.

Aunque un punto muy importante que se debe considerar también, es la falta de tiempo y el exceso de trabajo que involucra el monitorear y revisar los escritos de los estudiantes cuando el número de estudiantes llega casi a cincuenta niños por sala, pues se necesita de al menos dos docentes por aula para dar la retroalimentación adecuada a cada estudiante, según sus necesidades.

5.2. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las proyecciones que contempla esta investigación el próximo año, es seguir monitoreando al mismo curso para ver los resultados después de un trabajo en el cual se ha contemplado más de una arista para mejorar los procesos de escritura en esta edad, ya que entre los nueve y diez años, los niños (as) tienen en mente los juegos u otros temas personales, que estar escribiendo textos extensos, por eso es primordial que se continúe el trabajo metodológico que cubra sus necesidades y contemple sus intereses, así como entregarles las herramientas necesarias para que sean capaces de darse cuenta de sus logros académicos como de sus errores para aprender de ellos, siendo reflexivos y críticos en su monitoreo y autoaprendizaje.

No me cabe ninguna duda que en las próximas evaluaciones estandarizadas, los niños y niñas dejarán plasmado en sus escritos lo que han aprendido con mucha dedicación y pasión, ya que cada día se transforman en nuevas personas, cada día aprenden algo nuevo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, Ricardo (1997). *“Vygotsky y el aprendizaje escolar”*. Buenos Aires. Ed. Aique S.A.
- Beaugrande. R.A., Wofgang U.D. (1999). *Introducción a la Lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Condemarín, Mabel y Chadwick, Mariana. (2006). *La escritura creativa y formal*. Chile, Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Donoso, Ángela. (2008). *Manual Esencial Santillana. Lengua Castellana y Comunicación*. Santiago, Chile: Editorial Santillana.
- Echeita, G. y Ainscow, M (2010). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. [en línea]. Disponible en www.uam.es [Consulta Diciembre de 2015]
- García Marcos, Francisco. (1993). *Nociones de Sociolingüísticas*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Gil, José María. (1999). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Santiago: Melusina / RIL editores.
- Graves, Donal H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos, Baptista, Pilar. (2004). *Metodología de la investigación*. Santiago, Chile: McGraw – Hill, Interamericana.
- Inostroza, Gloria y Jolibert, Josette. (2002). *Aprender a formar y escritores. Talleres de formación docente*. Santiago, Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Jurado Valencia, Fabio. 2009. “El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación”. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20 N°2 (2009/4) 343-354 [en línea] Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0909220343A/15310>. [Consulta el 15/01/2015]

Lomas, Carlos. 1999. *Enseñar a hacer cosas con las palabras Vol. II. Teorías y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

Lorenzo, Enrique. 1995. *Fundamentos de Lingüística para docentes de enseñanza primaria y media*. Argentina: Ediciones Colihue.

Martín García, Adolfo. 2012. "La Teoría de Redes Relacionales: Correlatos neurológicos de un modelo lingüístico conexionista". *ONOMÁZEIN* 26 (2012/2): 221-257, *Revista de lingüística, filología y traducción UC* [en línea]. Disponible en <http://www.onomazein.net/> [Consulta 15/01/2015]

Mendoza Fillola, Antonio. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Mendoza Fillola, Antonio; López Valero, Amando; Martos Núñez, Eloy. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ed. Akal. S.A.

Parodi Sweis, Giovanni. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Revista signos*, 33(47) 151-166. [en línea] Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342000000100012&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-09342000000100012. [Consulta el 20/02/2015]

Peronard, Marianne. 1999. "La psicolingüística: el difícil transitar de una interdisciplina". *BFUCH XXXVII* (1999): 969-984 [en línea]. Disponible en <http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/issue/view/1999> [Consulta el 15/01/2015]

Saussure, Ferdinand. (1972). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza.

Van Dijk, Teun A. (1992). "La ciencia del texto", Barcelona, España: Ed. Paidós,

ANEXOS

OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Según los *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, Actualización 2009*, establece que los estudiantes de quinto año básico deberían saber en escritura lo siguiente:

“16. Producción individual o colectiva, manuscrita y digital, de textos de intención literaria y no literarios, que expresen, narren y describan hechos, personajes, opiniones o sentimientos, organizando varias ideas o informaciones sobre un tema central, apoyadas por algunas ideas complementarias.

17. Producción de textos escritos y audiovisuales ajustados a propósitos y Requerimientos del nivel, que pueden incluir, por ejemplo: noticias, diarios de vida, textos literarios, descripciones de los comportamientos de personas, personajes y animales, presentados audiovisuales, avisos publicitarios y propaganda, entre otros.

18. Manejo, en los textos que describen, en forma selectiva y adecuada a la situación comunicativa, de nuevas palabras y expresiones relacionadas con variados temas.

19. Utilización, en los textos que escriben, de oraciones coordinadas y subordinadas de uso frecuente, y conectores casuales, temporales y aditivos, respetando las concordancias tanto de elementos oracionales como entre oraciones, así como la ortografía necesaria para la adecuación del texto.

20. Aplicación del proceso general de escritura (planificación, escritura, revisión, reescritura, edición) ajustándose al texto y a los requerimientos de la tarea, con énfasis en aspectos formales propios del nivel.

21. Escritura individual y colectiva con énfasis en las capacidades de imaginar, expresar, organizar y comunicar a los demás ideas y temas personales.” (MINEDUC, 2009: 56)

EJE ESCRITURA QUINTO BÁSICO

13.- Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.

14.- Escribir creativamente narraciones (relatos de experiencias personales, noticias, cuentos, etc.) que:

- Tengan una estructura clara
- Utilicen conectores adecuados
- Incluyan descripciones y diálogo (si es pertinente) para desarrollar la trama, los personajes y el ambiente

15.- Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema:

- Presentando el tema en una oración
- Desarrollando una idea central por párrafo
- Agregando las fuentes utilizadas

16.- Escribir frecuentemente para compartir impresiones sobre sus lecturas, desarrollando un tema relevante del texto leído y fundamentando sus comentarios con ejemplos.

17.- Planificar sus textos:

- Estableciendo un propósito y destinatario
- Generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación
- Organizando las ideas que compondrán su escrito

18.- Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad. Durante este proceso:

- Desarrollan las ideas, agregando información
- Emplean un vocabulario preciso y variado, y un registro adecuado
- Releen a medida que escriben
- Aseguran la coherencia y agregan conectores
- Editan, en forma independiente, aspectos de ortografía y presentación
- Utilizan las herramientas del procesador de textos para buscar sinónimos, corregir ortografía y gramática, y dar formato (cuando escriben en computador)

**GUÍAS DE APOYO: MAPA DE CUENTO, TELA DE ARAÑA,
LISTA DE CHEQUEO**

PRODUCCIONES TEXTUALES DE LOS ESTUDIANTES

La Telaraña: como estrategia para el análisis y producción de cuentos

Actividad de Aprendizaje Digital

La RED o TELARAÑA

¿Qué es?

Es un **organizador gráfico** que muestra de qué manera unas categorías de información se relacionan con sus subcategorías. Proporciona una estructura para ideas y/o hechos elaborada de tal manera que ayuda a los estudiantes a aprender cómo organizar y priorizar información.

¿Cuál es su estructura?

El concepto principal se ubica en el centro de la telaraña y los enlaces hacia afuera vinculan otros conceptos que soportan los detalles relacionados con ello.

¿Para qué contenidos es ideal?

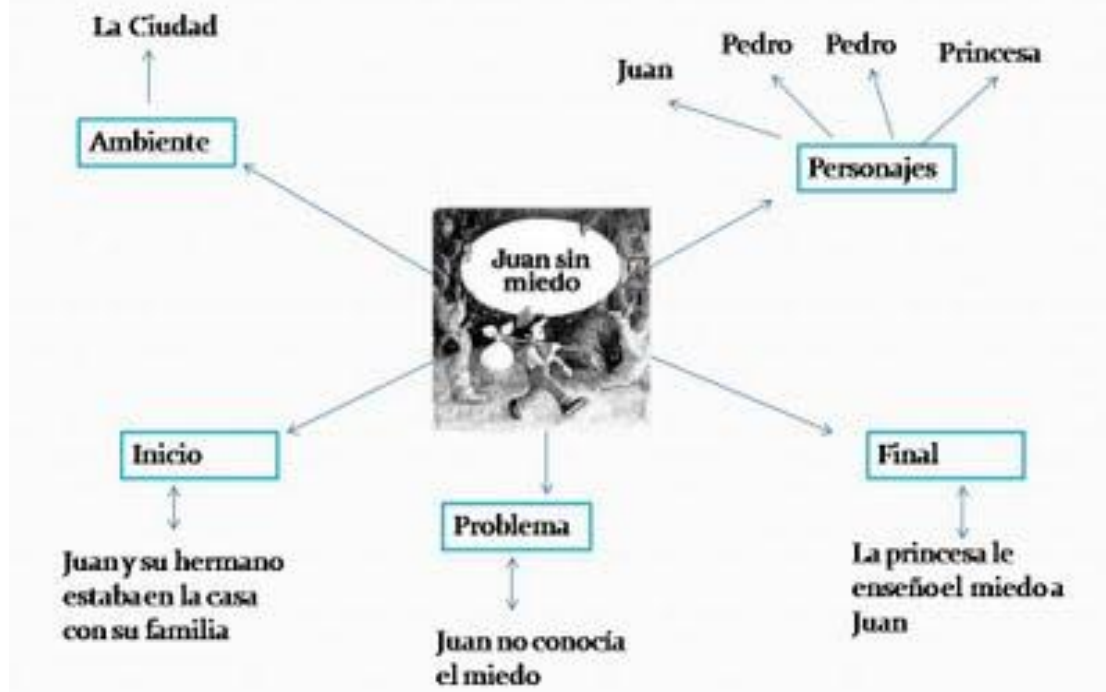
Generalmente se utilizan para generar lluvias de ideas, organizar información y analizar contenidos de un tema o de una historia para organizar las ideas de producción textual.

¿En qué se diferencia con otros tipos de organizadores?

Se diferencian de los Mapas Conceptuales por qué no incluyen palabras de enlace entre conceptos que permitan armar proposiciones. Y de los Mapas de Ideas en que sus relaciones sí son jerárquicas.

La siguiente imagen es un ejemplo de **TELARAÑA**, en el área de Lenguaje y Comunicación, específicamente con el análisis de un cuento. Tomando en cuenta la estructura de este organizador gráfico, se definieron las categorías (Ambiente, Personajes, Inicio, Nudo y Final) y sus detalles, organizándolos alrededor del título.

Analizando el Cuento con una Telaraña



A continuación se presenta la **Actividad de de Aprendizaje Digital**, para que las y los estudiantes realicen el **análisis de un Cuento** con el uso del organizar gráfico en estudio.

Nombre _____ Fecha _____

Mapa del cuento 1 (Story Map 1)

Escribe notas para completar cada sección.

El cuento tiene lugar en:	¿Cuándo ocurre?:	¿Dónde ocurre?:



Los personajes:



El problema:



La trama o los eventos:

La solución:

Nombre _____ Fecha _____

Mapa del cuento 2 (Story Map 2)

Escribe notas para completar cada sección.

El cuento tiene lugar en: ¿Dónde ocurre?: ¿Cuándo ocurre?:		
↓		
Los personajes principales: Los personajes secundarios:		
↓		
La trama o el problema:		
↓	↓	↓
Evento 1:	Evento 2:	Evento 3:
↓	↓	↓
La solución:		

Nombre _____ Fecha _____

Mapa del cuento 3 (Story Map 3)

Escribe notas para completar cada sección.

Comienzo



Medio



Final

Copyright © Houghton Mifflin Company. All Rights Reserved.