

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Maestría en Enseñanza de Lengua



Tesis de Maestría

La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio
de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013:

Una propuesta didáctica

Tesista

Lesvia Elizabeth Madrid Benítez

Asesora de Tesis

M.Sc. Iliana Marissa González

Tegucigalpa, M.D.C.

Junio, 2015

Título de la Tesis

La producción de textos narrativos de los estudiantes de II de Magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, Atlántida del año 2013: Una propuesta didáctica

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Maestría en Enseñanza de Lengua



Tesis para obtener el título de

Magíster en Enseñanza de Lengua

Tesista

Lesvia Elizabeth Madrid Benítez

Asesora de Tesis

M.Sc. Iliana Marissa González

Tegucigalpa, M.D.C.

Junio, 2015

AUTORIDADES

M.Sc. DAVID ORLANDO MARÍN LÓPEZ

Rector

M.Sc. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Vicerrector Académico

M.Sc. RAFAEL BARAHONA LÓPEZ

Vicerrector Administrativo

Ph.D. YENNY AMINDA EGUIGURE TORRES

Vicerrectora de Investigación y Postgrado

M.Sc. DARÍO CRUZ

Vicerrector del CUED

M.Sc. CELFA IDALISIS BUESO FLORENTINO

Secretaria General

Ph.D. ESTELA ÁLVAREZ

Directora de Postgrado

Terna Examinadora

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de Magíster en Enseñanza de Lengua.

Tegucigalpa, 16 de junio de 2015

M.Sc. Sonia Patricia Guity López
Examinadora presidenta

M.Sc. Iliana Marissa González
Examinadora

M,Sc. Rudis Manuel Salinas Martínez
Examinador

Lesvia Elizabeth Madrid Benítez
Tesisista

Dedicatoria

A mi esposo Osmedo y mis hijos: Josué, Nikté, Ariadna y Yerik, que durante mis horas de trabajo han sabido comprender mi ausencia.

A los compañeros docentes, que como yo, intentamos acercar la escritura a nuestros estudiantes.

Agradecimiento

A mi asesora de tesis M.Sc. Iliana Marissa González que con sus orientaciones, sugerencias y palabras de ánimo, me hizo experimentar en carne propia mi tesis: Un texto es posible mejorarlo si se aplican los procesos de escritura.

A Karina Rosales Molina, quien adoptó este proyecto de investigación como si fuese suyo y se convirtió en mi compañera de camino y estuvo hasta el final de esta historia.

Al M.Sc. Eduin Medina quien fue en mi guía en la parte metodológica y que a pesar de sus ocupaciones, siempre encontró un espacio para asesorarme.

A mis compañeros de trabajo Delmis Suazo, Salvador Portillo y Roberto Flores que compartieron conmigo sus conocimientos y me ayudaron a esclarecer las dudas que surgieron durante este proceso investigativo.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	12
1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	16
1.1. Planteamiento del problema.....	16
1.2. Pregunta de Investigación	18
1.3. Objetivos de la Investigación.....	18
1.3.1. General.....	18
1.3.2. Específicos	18
1.4. Preguntas de Investigación	19
1.5. Justificación	20
2. MARCO TEÓRICO.....	24
2.1. Antecedentes.....	24
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	24
2.1.2. Antecedentes regionales y nacionales.....	25
2.1.3. Propuesta oficial del Estado.....	26
2.1.3.1. Currículo Nacional Básico.....	26
2.2. La Escritura	29
2.2.1. Concepciones epistemológicas.....	29
2.1.1.1. Enfoque conductista	29
2.1.1.2. Enfoque cognoscitivista.....	30
2.1.1.3. Enfoque constructivista	30
2.1.2. La escritura y su relación con las concepciones epistemológicas.....	31
2.2. Modelos y enfoques de enseñanza de la escritura.....	33

2.2.1.	Modelos de productos	33
2.2.2.	Modelos de procesos	34
2.2.2.1.	Modelo de etapas	34
2.2.2.2.	Modelos cognitivos	34
2.3.	El Texto.....	38
2.3.1.	Clasificación de textos.....	38
2.3.1.1.	Textos Narrativos	40
2.3.1.2.	La estructura del texto narrativo	41
2.3.1.3.	Elementos del texto narrativo	41
2.3.2.	Propiedades del texto.....	42
2.4.	Producción Escrita.....	44
2.4.1.	Etapas del proceso de escritura	44
2.4.1.1.	La planificación.....	44
2.4.1.2.	La textualización.....	45
2.4.1.3.	La revisión	46
2.4.2.	Niveles de Análisis	47
2.5.	La Intervención Didáctica	49
2.5.1.	El rol del docente en la enseñanza de la escritura	49
2.5.2.	Escritura Creativa	50
2.5.2.1.	Estrategias de Escritura Creativa.....	51
2.5.2.2.1.	Estrategias de planificación de la escritura creativa	52
2.5.2.2.2.	Estrategias de textualización de la escritura creativa	52
2.5.2.2.3.	Estrategias de revisión de la escritura creativa	53
2.5.3.	Talleres de Escritura.....	53

2.5.3.1.	Organización del taller de escritura.....	54
2.6.	La evaluación de la Escritura	56
2.6.3.	Evaluación del proceso de la Escritura	56
2.6.4.	Evaluación del producto de la Escritura.....	58
2.6.5.	Las rúbricas	59
3.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	62
3.1.	Enfoque	62
3.2.	Tipo de Estudio.....	62
3.3.	Tipo de Diseño	63
3.4.	Hipótesis de la Investigación.....	64
3.5.	Variables.....	65
3.6.	Operacionalización de Variables.....	65
3.7.	Matriz de valoración para el texto	66
3.9.	La Muestra.....	68
3.10.	Técnicas de Recolección de Datos.....	69
3.11.	Plan de Análisis.....	72
3.12.	Análisis de Datos.....	72
3.13.	Procesamiento de la Información.....	73
4.	ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	75
4.1.	Análisis Descriptivo	76
4.1.1.	Resultados del Diagnóstico.....	77
4.1.2.	Resultados pruebas finales	78
4.2.	Análisis Comparativo.....	79
4.3.	Hallazgos.....	81

5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	84
5.1.	Conclusiones	84
5.2.	Recomendaciones	86
6.	PROPUESTA DIDÁCTICA:	88
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
	Anexo 1. Instrumento que se utilizó con los estudiantes participantes.	109
	Anexo 2. Instrumento que se utilizó con los estudiantes participantes.	110
	Anexo 3. Plan de estudios de la carrera de Educación Magisterial	112
	Anexo 4. Aplicación del Pretest	114
	Anexo 5. Aplicación de estrategias de Escritura	115
	Anexo 6. Planificación de la Propuesta	117

Índice de Tablas

Tabla 1.	Matrícula de estudiantes	76
Tabla 2.	Matrícula por sexo	76
Tabla 3.	Desempeño de los estudiantes en cohesión y coherencia de producción de textos narrativos: Cuentos.(Preprueba)	77
Tabla 4.	Desempeño de los estudiantes en cohesión y coherencia de producción de textos narrativos: Cuentos	78
Tabla 5.	Estadístico Z	80

INTRODUCCIÓN

La educación nacional actualmente se enfrenta a grandes desafíos. Uno de ellos es lograr que los estudiantes desarrollen la capacidad de expresarse en forma oral y escrita, siendo la escritura una herramienta fundamental que le permitirá mejorar su desempeño en cualquier ámbito que le toque desenvolverse.

Por otra parte, la enseñanza y aprendizaje de la escritura tiene un valor cultural y social que trae consigo muchas ventajas, entre ellas, es una fuente de conocimiento, mejora la comunicación entre las personas y es un legado de quienes han hecho historia. Asimismo, la escritura es de vital importancia para el estudiante ya que enfrenta con mayor éxito su formación académica y su desempeño profesional, pues muchas veces este, depende de la habilidad que haya adquirido respecto a la eficaz utilización de la escritura como herramienta de comunicación. De ahí que el dominio del código escrito sea un objetivo primordial en la escuela, de manera tal, que el educando exprese sus ideas y sentimientos de forma consciente y se comunique efectivamente con los demás. Aunque este objetivo, de enseñar a escribir, se concebía en torno al aprendizaje de la parte gramatical de la lengua. Según Sánchez (1997:44) la tradición gramatical ha sido la más frecuente y dominó por décadas la enseñanza de lenguas.

Sin embargo, los resultados de las evaluaciones actuales realizadas por parte de la Secretaría de Educación relacionadas con las producciones escritas de los estudiantes revelan que no es suficiente solo la enseñanza de aspectos gramaticales, dado que en el acto de escritura intervienen una serie de procesos como la planificación, la textualización y revisión que permiten rescatar la escritura como proceso creador.

En tal sentido, la enseñanza de la escritura no es tarea fácil y su aprendizaje requiere tiempo y entrenamiento, por tanto es necesario plantear propuestas y diseñar estrategias que vengán a mejorar las producciones escritas de los estudiantes. Así como mancomunar esfuerzos para lograr el objetivo esencial de enseñar a escribir con propósitos definidos.

A partir de estas consideraciones se propuso como objetivo general de esta investigación conocer el efecto que produce una propuesta didáctica donde se utilice la escritura creativa basada en las etapas de planificación, textualización y revisión para mejorar el nivel de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela, departamento de Atlántida, en el segundo semestre del año 2013.

De acuerdo con este propósito, se organizó el presente trabajo en la estructura siguiente:

El capítulo I lo constituye el planteamiento del problema, los objetivos que orientaron el proceso investigativo, así como las preguntas de investigación y la justificación que manifiesta las razones para realizar el estudio.

El capítulo II, lo conforma el Marco Teórico en el cual se aborda cada uno de los elementos que fundamentan esta investigación y se plantea los conceptos teóricos que dan soporte a este estudio. En él se destaca lo referente a la propuesta oficial del Estado, en lo que respecta a los Estándares Educativos, así como la escritura y los diferentes modelos y enfoques en los que se basa su enseñanza. De igual manera, se aborda, la producción escrita y sus procesos y niveles, además del texto y lo concerniente a los textos narrativos para finalizar con la intervención didáctica, las estrategias de escritura creativa, el taller de escritura y la evaluación de la misma.

En el capítulo III, se describe los criterios utilizados para el diseño metodológico en la presente investigación el cual está orientado por el diseño cuasiexperimental, con grupo experimental y control, que incluyó una muestra de 85 estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela, Atlántida. Tanto para la elaboración del diagnóstico como para la evaluación de la propuesta didáctica se recurrió a dos pruebas de producción escrita de textos narrativos, aplicadas antes y después de la propuesta didáctica. El instrumento de medición fue una matriz de valoración que contenía los criterios referentes a la cohesión y coherencia del texto.

En el capítulo IV, se detallan los resultados y análisis de los mimos obtenidos en torno al efecto que produjo la propuesta didáctica basada en la escritura creativa y las etapas de planificación, textualización y revisión para mejorar el nivel de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes.

El capítulo V, plantea las conclusiones y recomendaciones con fundamentos en los resultados obtenidos en la investigación, los cuales destacan que la intervención didáctica efectuada mediante la propuesta basada en la escritura creativa y las etapas de planificación, textualización y revisión mejoran el nivel de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico.

El capítulo VI, incluye la propuesta que se implementó durante el proyecto investigativo, la cual se denominó *Produzcamos textos narrativos siguiendo las estrategias y procesos de la escritura creativa*.

Por último, se presenta las referencias bibliográficas utilizadas en el proceso investigación, así como los anexos que muestran evidencias del trabajo realizado.

CAPÍTULO I

1. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. Planteamiento del problema

En las sociedades actuales, la educación y el acceso al conocimiento adquieren dimensiones fundamentales en la formación social, personal y cultural del ser humano. Una de esas formas de entrada al conocimiento lo constituye el dominio de la lengua escrita. Ella cumple una función social que le permite al ser humano lograr ciertos objetivos (Austin,1962,Shmidt,1973 citado en Cassany 1999).Uno de ellos es transmitir, conservar y transformar el conocimiento, pero esta habilidad no se logra de forma espontánea y, como afirma Tusón (1997: 19) la lectura y escritura requieren entrenamiento dentro de un contexto formal: la escuela.

A esta institución educativa se le ha asignado la difícil tarea de enseñar a leer y escribir, como dice Cassany (1997) “a disponer las palabras de modo que expresen con precisión lo que uno quiere transmitir a otros”. Por eso, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura merecen una atención especial dentro de las actividades escolares. Tal como la plantea el Currículo Nacional Básico (CNB): la escuela es la encargada de “brindar igualdad de posibilidades para que la niña y niño logren el dominio lingüístico y comunicativo” (DCNB, 2003: 36) que les permita comprender y generar su propio conocimiento. Por tal razón la escritura se encuentra como un componente fundamental en el área de comunicación del Diseño Curricular Nacional Básico y esta requiere de estrategias didácticas efectivas y funcionales para reformular la labor docente y de los estudiantes en el proceso enseñanza aprendizaje de la misma.

La escritura como modalidad de expresión del lenguaje necesita ser promovida en los centros educativos para favorecer la interacción de sus miembros en la sociedad, puesto que las aplicaciones de la escritura trascienden el ámbito escolar, como bien lo expresa Ferreiro “La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés”(Cassany,1999, p.141).Por eso y de acuerdo a Saville-Trake citado en (Casalmiglia & Tuson, 2004) el

conocimiento del código escrito implica qué decir a quién decir, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Sin embargo, la escuela no está cumpliendo con esta misión, pues existe una queja generalizada en el sistema educativo que los alumnos presentan serias dificultades para comprender lo que leen y mucho más para expresar por escrito sus ideas. Así lo indican estudios efectuados a finales del año 2013 por el Proyecto Midiendo el Desempeño Estudiantil en Honduras, (MIDEH). Los mismos evidencian, que si bien es cierto, se ha avanzado en comprensión lectora, los resultados no favorecen la escritura como proceso. Este estudio señala que la mayoría de los estudiantes encuestados tanto de tercero, sexto y noveno grado se encuentran en un nivel de desempeño insatisfactorio en lo que a escritura se refiere.

Aunque los estudiantes de las escuelas normales no formaron parte de este estudio, se incluyen en esta problemática. Muchos ingresan y egresan de estas instituciones educativas con poco desempeño lingüístico, sobre todo, en lo referente a la lengua escrita en su plano de expresión, lo cual se observa en la pobre calidad de las producciones escritas.

De acuerdo a lo anterior y reconociendo la escritura como la puesta en juego de saberes y competencias en un contexto sociocultural y tomando en cuenta que en las escuelas normales se forjan los futuros docentes, se torna una exigencia diseñar e implementar una propuesta didáctica que permita mejorar los niveles de cohesión y coherencia en la producción de textos.

En este sentido, el objetivo de este estudio consiste en determinar la efectividad que tiene una propuesta didáctica basada en los procesos de planificación, textualización y revisión como procesos de las estrategias de escritura creativa para mejorar el nivel de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela, Atlántida en el II semestre del año 2013.

Para orientar mejor el proceso investigativo, el presente estudio gira en torno a la siguiente pregunta de investigación.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Qué efecto tiene una propuesta didáctica basada en las etapas de planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa en el nivel de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela, Atlántida, en el segundo semestre del año 2013?

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. General

- 1.3.1.1. Conocer el efecto que causa una propuesta didáctica basada en la planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa, el nivel de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela, Atlántida, en el segundo semestre del año 2013.

1.3.2. Específicos

- 1.3.2.1. Determinar las características en relación a la coherencia y cohesión de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela en el segundo semestre del año 2013.
- 1.3.2.2. Diseñar e implementar una propuesta didáctica centrada en las etapas de planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa para mejorar el nivel de cohesión y coherencia en los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela en el segundo semestre del año 2013.

- 1.3.2.3. Analizar el efecto que causa la propuesta didáctica basada en las etapas de planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa, en el nivel de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela en el segundo semestre del año 2013.

1.4. Preguntas de Investigación

- 1.4.1. ¿Cuáles son las características en relación a la cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico en el segundo semestre del año 2013?
- 1.4.2. ¿En qué consiste la propuesta didáctica centrada en las etapas de planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa para mejorar el nivel de cohesión y coherencia en los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela, en el segundo semestre del año 2013?
- 1.4.3. ¿Cuál es el efecto que causa la implementación de la propuesta didáctica basada en las etapas de planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa en el nivel de cohesión y coherencia en los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela, en el segundo semestre del año 2013?

1.5. Justificación

En las sociedades actuales el flujo de comunicación e información requieren de personas competentes en las diversas áreas del saber humano. Entre esas áreas del conocimiento que facilita la construcción de los mismos se encuentra el dominio de la escritura, en sus dos planos: comprensión y expresión. Escribir, para Cassany y otros autores es quizás la habilidad lingüística más compleja, porque entran en juego desde el uso de las mínimas bases de redacción y conocimiento de la lengua, hasta complejos procesos de abstracción y transmisión de la información de manera ordenada y clara. Como lo manifiesta Casalmiglia & Tusón (2004:28) si la escritura “es un invento del ser humano se puede aprender como un artificio” y es la tarea que urge realizar en la escuela.

La motivación principal de realizar este proyecto es conocer el efecto que causa una propuesta didáctica centrada en las etapas de planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura en el nivel de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela. Así también, adquirir un conocimiento crítico alrededor de las debilidades que presentan los textos escritos producidos por los estudiantes, con miras a fortalecer esta competencia lingüística.

Asimismo, los elementos formativos ofrecidos en esta experiencia contribuirán de manera directa para que los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico, a la vez que sean elementos ejecutores del proceso de escritura, se conviertan en agentes transmisores y reproductores para próximas generaciones, de las habilidades y estrategias didácticas adquiridas en esta competencia lingüística, porque *nadie da lo que no tiene*, si ellos no poseen dicha competencia, no podrán desarrollarlas en sus futuros alumnos y alumnas .

En consecuencia, los estudiantes de magisterio, como próximos guías del proceso de escritura de los nuevos aprendices, necesitan desarrollar estrategias que favorezcan la adquisición de destrezas de la lengua escrita, específicamente de textos narrativos y en forma especial, de cuentos. Además, se espera que

dichas estrategias las apliquen para su beneficio personal y asimismo, ayuden a otros a potenciar competencias textuales. Como bien lo expresa Cassany (1999: 109) “Las habilidades y las limitaciones que tenemos los adultos al componer derivan de nuestra experiencia escritora personal, que buena parte se ha desarrollado en el entorno escolar.” En definitiva, es de suma importancia que al estudiante de magisterio se le enseñe a producir textos de manera consciente, aplicando para ello, las etapas de planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa y con ello se mejore los niveles de cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por ellos mismos.

Además, se justifica la investigación porque la producción de textos narrativos forma parte de los contenidos conceptuales de la educación básica y media del país, por lo tanto, su enseñanza es una responsabilidad educativa. Así lo plantea el Diseño Curricular Nacional Básico en sus Estándares educativos en el área de español. Una de las expectativas que se espera lograr en este campo de conocimiento es que los estudiantes “desarrollen conocimientos y estrategias (cohesión y coherencia) para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes en distintas situaciones comunicativas y de esta manera formarse como productores y productoras autónomos (as) de distintos tipos de textos” (DCNB: 37).

Por otro lado, en los Estándares Educativos se plantea como un nivel de logro que los estudiantes de décimo y undécimo grado escriban diferentes tipos de textos, incluyendo los narrativos de una forma coherente y cohesiva (Estándares Educativos: 13). Si existe esta exigencia de transformación en la forma de enseñar y aprender el Sistema Educativo Nacional, también es una demanda que debe asumir las escuelas normales como formadoras de formadores. Los estudiantes de estas instituciones educativas reproducen de una u otra forma los conocimientos y prácticas pedagógicas aprendidos en las aulas de clase.

En esta línea de acción, la presente investigación tiene como finalidad conocer la efectividad de la implementación de una propuesta didáctica centrada en las etapas de planificación, textualización y revisión cuyo propósito es promover en

los estudiantes habilidades que los lleven a escribir textos narrativos en forma consciente, cohesiva y coherente.

Asimismo, esta investigación aspira ser un marco de referencia, tanto teórico como metodológico, para la realización de otros estudios acerca de la producción de textos narrativos que pretendan profundizar en el tema, así como para aquellos profesionales de la docencia que se desempeñan en la formación inicial de docentes y se proponen mejorar la producción escrita de sus estudiantes en sus aspectos de cohesión y coherencia.

Cabe señalar también, que el presente estudio resulta factible pues demanda poca inversión de recursos materiales, por cuanto la implementación de la propuesta didáctica utilizando la planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de la escritura creativa requiere fundamentalmente de una actitud positiva y decidida del docente para mejorar sus prácticas pedagógicas, aunque ello implique romper con los esquemas tradicionales de enseñanza en relación a la enseñanza aprendizaje de la lengua escrita, además una sobredosis de paciencia y dedicación a su labor docente.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se aborda cada uno de los elementos teóricos que fundamentan esta investigación. Se inicia presentando los antecedentes de propuesta para la producción de textos narrativos, específicamente el cuento, a nivel latinoamericano y nacional. Así también, la propuesta del Estado hondureño para la enseñanza del español como lengua oficial y los lineamientos curriculares establecidos para tal fin.

A continuación se plantean dichos antecedentes.

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Al realizar una revisión de literatura en Internet en las páginas del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) sobre proyectos que buscan la potenciación de la competencia escritural, se observa que en muchos países a nivel latinoamericano se están llevando a cabo estudios relacionados con la producción de textos tanto a nivel básico, medio y superior. Dos son los proyectos que llaman la atención por su relación con el presente estudio. Se sintetizan a continuación:

Cuento de cuentos: Programa de escritura creativa ejecutado por la fundación *Leer en Argentina*. Este es un proyecto que se propone contribuir con la formación de niños lectores y escritores, a través de la generación de una comunidad virtual de aprendizaje. Para ello estimula la práctica de la lectura y de la escritura en los niños, el contacto con autores de literatura infantil y juvenil, además realiza un concurso de escritura colectiva de cuentos entre alumnos de varias escuelas y finalmente ofrece diversos recursos a los docentes.

Los destinatarios del proyecto son tanto alumnos como docentes de escuelas públicas y privadas; los primeros participan activamente en actividades de lectura y producción de cuentos, y los segundos, reciben material de apoyo para el trabajo pedagógico y tienen la posibilidad de compartir sus experiencias con otros

docentes. Actualmente la experiencia se encuentra en su tercer año de implementación. (Saks, 2011)

El segundo, se denomina *La experiencia de escribir*, también ejecutado por la Fundación Leer. Se trata de un programa de escritura creativa dirigido a adolescentes, tiene como propósito acercar recursos y estrategias a los docentes para que puedan promover con sus estudiantes un acercamiento placentero al mundo de la literatura. Está dirigido a los docentes del área de lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica y a adolescentes que pertenecen a familias de nivel socioeconómico bajo, con poco acceso a bienes y actividades culturales. Las principales líneas de acción del proyecto son: formación de "Centros de escritura" en las instituciones beneficiarias, entrega de materiales del programa, capacitación inicial a directivos y docentes, puesta en práctica de 10 proyectos de escritura creativa, apoyo y evaluación (Educación, 2013) y asesoramiento a docentes, (Saks, 2011), ya que como mediadores del proceso de escritura deben ser los primeros en capacitarse y adquirir las herramientas necesarias para implementar dichas experiencias escriturales.

2.1.2 Antecedentes regionales y nacionales

La promoción y animación de la lectura y escritura no es una actividad nueva en la Región Centroamericana. Se han impulsados algunos proyectos como los Centros de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT) y el Cuerpo de Paz, ambos han promovido experiencias que fortalecen los procesos de lectura y escritura de la población escolar en los países de Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Nicaragua). (Fromm, Martínez, Guity, & Arellano, 2006). En Honduras, además de dichas experiencias pueden mencionarse también acciones aisladas como los realizados en los departamentos de Intibucá y Lempira con el Proyecto Fomento de la Educación Básica en Lempira e Intibucá (FLEBI) y financiado por la Cooperación Técnica Alemana (**gtz**), que logró la publicación de los cuentos inéditos en el libro *El ópalo tierno*.

Asimismo, en Olancho puede mencionarse el proyecto *Cuento contigo* que tenía el mismo propósito. De forma más sistemática y continua se mantiene la experiencia de la Escuela Internacional donde la enseñanza y aprendizaje de las habilidades de comprensión y expresión escrita son parte fundamental de su contenido curricular y son promovidas desde la más temprana infancia (Guerra, 2002). De igual manera, el Centro de Investigación e innovación Educativa, (CIIE), ha realizado prácticas pedagógicas de producción escrita, producto de lo cual la Secretaría Educación editó el texto: Creaciones Literaria Infantiles: *Las aventuras de los Niños* (González, 2010), el cual constituyó un recurso didáctico dirigido a las escuelas públicas del país.

Dichas prácticas de lectoescritura, se acercan al objetivo de fortalecer las competencias comunicativas en relación con la lectoescritura aspecto fundamental en la propuesta oficial del Estado.

2.1.3. Propuesta oficial del Estado

Con el devenir histórico en Honduras se ha realizado una serie de transformaciones, llamadas reformas educativas. Actualmente se plantea en el escenario educativo, el Currículo Nacional Básico, que ya desde varios años, como apunta Salgado (1990) procura concretizar una reforma en el Sistema Educativo Nacional. Aunque afirma el mismo autor que las reformas no suceden en el vacío, sino que son producto de un contexto que les da sentido. Uno de los documentos que han dado pie para la realización de las transformaciones a la que apunta el Estado de Honduras es Currículo Nacional Básico como se explicará a continuación.

2.1.3.1. Currículo Nacional Básico

El Currículo Nacional Básico (CNB) se define según el mismo documento, como el instrumento que establece las capacidades, conceptos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que debe conocer y dominar todo estudiante del Sistema Educativo Nacional, en cualquier sitio del territorio nacional, en los niveles, ciclos y modalidades que dirige la Secretaría de Educación (p.16). Este

documento intenta orientar los procesos de enseñanza aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento ya que se constituye en un referente para todo los docentes de los distintos niveles educativos.

El CNB se pone en práctica a través de dos instrumentos:

- La teoría que fundamenta el marco conceptual (CNB) y
- El Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB)

En el primero, aparecen los fundamentos teóricos o marco conceptual que sustenta el nuevo modelo bajo el cual se debe orientar el proceso enseñanza aprendizaje, esto es el Constructivismo. Desde la óptica de este nuevo paradigma educativo, las escuelas del país han de trabajar las distintas áreas del saber. Una de esas áreas es la comunicación, que comprende el campo de conocimiento de español; entre otros. Asimismo, este campo se divide para su estudio en cuatro bloques: lengua oral, lengua escrita (lectura y escritura), expresión literaria y reflexión sobre la lengua. En consonancia con el objetivo de la presente investigación se ampliará con mayor detalle lo relacionado con la lengua escrita.

En este sentido, entre las expectativas de logro manifestadas en esta área del conocimiento de español, se pueden mencionar las que se refieren por un lado, al desarrollo de conocimientos y estrategias para la producción escrita de textos con intenciones y propósito diferentes en distintas situaciones comunicativas y, por otro lado, a mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas para la comunicación oral y escrita a partir de la reflexión sobre las estructuras fonética-fonológica, morfosintáctica y léxico-semántica de la lengua. De acuerdo a lo anterior, no cabe duda que el interés primordial del DCNB en lo concerniente a esta área del saber es que los estudiantes se conviertan en sujetos competentes comunicativamente, capaces de producir sus propios textos y significar distintos tipos de discursos.

Este interés se puntualiza en los Estándares Educativos del DCNB, en el área de comunicación. Específicamente, en el campo de conocimiento de español expresan de manera puntual las competencias que los alumnos estarán en la capacidad de desarrollar o adquirir en relación con la producción de textos:

- a. Escribir en forma coherente, articulada y pertinente, textos narrativos, descriptivos, expositivos y persuasivos, revisándolos y mejorándolos hasta obtener una versión final.
- b. Utilizar una variedad de palabras en la producción de sus textos escritos.
- c. Aplicar normas de la gramática (morfosintáctica, ortográfica, semántica, pragmática), caligrafía y puntuación en la producción de textos coherentes.

En relación a lo anterior, el Diseño Curricular Nacional Básico (DCNB) de la Secretaría de Educación de Honduras, profundiza que la enseñanza como acción educativa se “orienta hacia la adquisición y desarrollo de competencias mediante la apropiación de conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores” (p.23). El aprendizaje se concibe como “un proceso de construcción de significados por parte del sujeto que aprende”. Entretanto enseñar va más allá de la mera transmisión de contenidos y este acto se caracteriza como la intervención activa del docente en “la propuesta de situaciones problematizadoras de aprendizaje” (DCNB: 24).

Desde este marco referencial adoptado por el DCNB, escribir según Cassany, (1999) consiste en “aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretenden que signifiquen en cada contexto” (p. 27). Así la producción de textos escritos está presente en todos los niveles del sistema escolar formal, de manera sistemática y transversal, desde 1° del primer ciclo básico hasta el 12° grado. Asimismo, en el programa de estudio de Educación Magisterial para el II año se incluye la temática referente a las estrategias de producción escrita, así como la tipología textual.

Cabe destacar que los contenidos del bloque de Escritura, específicamente la producción de textos se relaciona con los ámbitos de expresión de ideas, sentimientos y experiencias, manejo de los aspectos formales de la lengua, así también la organización coherente y cohesionada de ideas.

2.2. La Escritura

El concepto de escribir ha ido evolucionando a lo largo de la historia. En los años 50 y 60 una persona sabía escribir si podía copiar un texto o hacer un dictado y firmar. Hoy día, escribir va más allá de esta idea, alguien sabe escribir cuando es capaz de producir un texto de forma coherente y comunica un mensaje. Por ejemplo: una carta, un artículo de opinión sobre un tema determinado, un cuento... Actualmente para que un individuo sea capaz de escribir un texto y comunicar un mensaje debe adquirir una serie de destrezas y habilidades, que por regla general se enseñan y aprenden en la escuela.

Esta institución es la encargada directa de enseñar a leer y escribir. Dicha tarea la ha asumido desde diferentes concepciones epistemológicas como se explica a continuación.

2.2.1. Concepciones epistemológicas

El acto de enseñar y aprender puede entenderse desde varias concepciones, conforme a la perspectiva adoptada, se concibe el que enseña y el que aprende.

Con el devenir de los años, las sociedades han establecido, de acuerdo a su contexto histórico, sus propias formas de encauzar el proceso de aprendizaje. Pero dos han sido los enfoques que mayor influencia han tenido en el ámbito educativo, o como los llama Fromm (2009) macroscopios desde donde se observa el fenómeno educativo: El conductista y el cognoscitivista (Solano, 2002) Y un tercer enfoque más reciente es el constructivismo, que sienta además las bases del DCNB (pp. 23-24). De forma breve se abordará cada uno de ellos

2.1.1.1. Enfoque conductista

El primer enfoque, el conductista es más tradicional y se refiere a la escuela psicológica que reúne el conjunto de teorías denominadas teorías del conocimiento estímulo-respuesta. Sus máximos exponentes de acuerdo a Solano (2002) son Thorndike, Watson, Hull y Skinner.

Según esta teoría la enseñanza se plantea como un programa de contingencias de refuerzos que modifiquen la conducta del alumno. Es decir, la enseñanza está orientada al logro o emisión de las conductas deseadas las cuales son observables y medibles. En consecuencia, el aprendizaje se concibe como resultado de los estímulos mostrados por el educando, mediante una conducta que repite los modelos enseñados y reforzados positiva o negativamente.

2.1.1.2. Enfoque cognoscitivista

Es una teoría representada por diversos autores tales como Jean Piaget, David P. Ausubel (1976), Lev Vygotsky (1978) entre otros, donde se establece que el aprendiz construye sus conocimientos en etapas, mediante una reestructuración de esquemas mentales. En expresiones de Piaget y Ausubel, citado en Solano (2002) el alumno pasa por etapas como asimilación, adaptación y acomodación, llegando a un estado de equilibrio, anteponiendo un estado de desequilibrio, y como sustentaba Vygotsky es un proceso de andamiaje donde aprender es establecer vínculos entre el conocimiento nuevo por aprender y lo que ya se sabe y llevarlo a un nivel mayor, lo cual resulta ser un aprendizaje significativo.

En esta línea, el alumno debe mostrar una actitud positiva ante el nuevo conocimiento y la labor básica del docente, es crear situaciones de aprendizaje; es decir, se debe basar en hechos reales para que resulte significativo. En resumen, el cognoscitivismo es la teoría que se centra en el estudio de los procesos mentales que conducen al aprendizaje en los seres humanos, tomando en cuenta algunos factores no observables o procesos internos que pasa un alumno. (Avendaño & Baez, 2004)

2.1.1.3. Enfoque constructivista

Este enfoque explica o interpreta la manera como el individuo adquiere el conocimiento y los procesos de adquisición de los mismos (Cuellar & Villarreal). En este enfoque aprender es un proceso activo que realiza el sujeto para construir conocimientos a partir de saberes previos.

Estas concepciones tienen gran vinculación con la escritura ya que esta ha sido enseñada bajo estos enfoques, aspectos que se desarrollan a continuación.

2.1.2. La escritura y su relación con las concepciones epistemológicas

El ser humano desde tiempos ancestrales ha sentido la necesidad de interactuar con sus semejantes y dejar huella de su existencia, para ello ha utilizado e inventado diversos sistemas de comunicación, uno de ellos es la escritura cuya función primordial, según Stubbs (1980) y Kress (1982) citado en Calsamiglia (2004) es la conservación de la memoria de los acontecimientos. En este sentido se refiere Jiménez, (2003) cuando dice que “la escritura es una capacidad puramente humana en la que los acontecimientos se pueden fijar a través del tiempo por medio de las palabras.” Pero no solo esta capacidad de conservación le ha dado prestigio a la escritura, sino esa capacidad cognitiva que les permite a las personas interiorizar y reflexionar sobre sí misma y el mundo que le rodea.

En este mismo orden de ideas, Cassany, (1999) expresa que escribir faculta a quienes escriben aprender sobre sí mismos y sobre el mundo y comunicar sus pensamientos a otros. Por consiguiente, el dominio del código escrito se convierte en un poderoso medio de adquisición de conocimiento. Este dominio lingüístico se adquiere por vía educativa y es la escuela, la asignada históricamente como institución formal a enseñar a leer y escribir, dos conceptos que van de la mano y que constituyen la lengua escrita. Esta tarea, como se ha dicho anteriormente, se ha entendido y puesto en marcha desde diferentes enfoques.

Para visualizar mejor la vinculación entre la escritura y las concepciones epistemológicas se sintetiza en el siguiente cuadro la visión que cada enfoque de enseñanza posee sobre el acto de escribir.

CONDUCTISMO	COGNITIVISMO
<ul style="list-style-type: none"> • Posee una visión atómica de la habilidad escritora. • El aprender a escribir se percibe desde una enseñanza tradicional, centrada en el profesor; quien preescribe tareas y evalúa. • Se escribe para el profesor como única audiencia. • El profesorado responde sólo ante el producto final. • Se produce borrador único y lineal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posee una visión holística de la habilidad escritora, en donde se escribe para aprender. • Se basa en el proceso de escritura, por lo que está orientada en el estudiante. • La función del profesor es inspirar y ayudar al alumno a desarrollar su habilidad escritora. • El estudiante escribe para audiencias diferentes. • Se da durante el proceso de escritura una crítica por parte del docente y compañeros. • Se producen varios borradores que se revisan.

Fuente: Bjork & Blomstand, 2005 p.16

En relación a lo anterior el presente estudio se enmarca en línea de **pensamiento epistemológico del cognitvismo, el interés fundamental es que el estudiante realice las diferentes etapas del proceso de escritura, activando la misma mediante diferentes estrategias y produzca varios borradores que le permitirán obtener una versión final de su escrito.**

Para sintetizar, la escritura, como objeto de enseñanza, puede abordarse desde diferentes focos de atención, dependiendo de la concepción que se tenga de ella: Un producto o un proceso. La primera, se refiere al texto en sí y la segunda; al proceso complejo que realiza el escritor antes de llegar al producto final o texto escrito. En otras palabras, la escritura en forma general, se enseña desde dos modelos y enfoques de enseñanza: Modelos de producto y modelos de procesos como se profundizará en la siguiente sección.

2.2. Modelos y enfoques de enseñanza de la escritura

Las propuestas desde estos modelos han estado dirigidas a describir y explicar, del modo más preciso posible, la actividad de escritura. De ahí que esta capacidad se realice en las aulas escolares desde diferentes modelos y enfoques, los cuales se describen enseguida:

2.2.1. Modelos de productos

La primera referencia a esta concepción de la escritura de acuerdo a Díaz (2002) se encuentra en la Gramática Tradicional que da importancia a las reglas que rigen el funcionamiento de la lengua: normas gramaticales básicas, ortografía, puntuación. Es decir, pone énfasis en el desarrollo de la competencia textual de los aprendices desde una perspectiva lingüística (Mata, 2008). Cabe destacar que el acto de escribir se concibió como un fenómeno mecánico centrado en la representación gráfica de la lengua; por lo que importa el trazado de las letras y una copia fiel de los moldes exhibidos. De ahí, que se justifique en las prácticas la idea de la escritura como producto final. Desde esta perspectiva, la escritura no tiene trascendencia en el ámbito personal, escolar y social. Según Hernández (2001) existe por lo menos dos variantes de modelo centrado en el producto, los cuales se mencionan brevemente a continuación:

- a. Enfoque basado en la enseñanza de la gramática: Este considera que el estudiante estará en condiciones de comprender y escribir un texto si domina la ortografía, el léxico, sintaxis y la morfología de la lengua. A la luz de los estudios de la Lingüística Textual este enfoque ha evolucionado y ha incorporado aspectos como coherencia, cohesión y adecuación del texto (Díaz, 2002)
- b. Enfoque basado en funciones o enfoque didáctico textual: Cassany lo denomina enfoque comunicativo y se basa en la idea que la lengua es un instrumento de comunicación y el aprendiz debe aprender a utilizarla en forma pertinente en diferentes contextos, valiéndose de una tipología textual variada.

Dicho de otro modo, “se aprende a escribir mediante la comprensión y producción de distintos tipos de texto escrito (Cassany, Luna & Sanz, 1994).

2.2.2. Modelos de procesos

Los modelos de procesos se pueden clasificar en modelos de etapas y modelos cognitivos, entre otros.

2.2.2.1. Modelo de etapas

El autor más influyente de este modelo fue Rhoman y Wlecke.(1964) Su mayor aporte estriba en que definió la escritura como un proceso constituido por tres etapas: Prescritura, escritura y reescritura (Mendoza, 2003: 254). En la primera etapa después del descubrimiento de ideas se diseña un plan. En la segunda fase se desarrolla el plan redactando la primera aproximación del texto. Y en la tercera; se corrige y reelabora el primer borrador y se escribe el texto final.

A criterio de Camps (1997) son modelos seriales en los que persiste la noción de producto, pues el acento recae en la propagación de ideas, más que en los procesos internos que experimenta el escritor. En otras palabras, los modelos de etapas partían de la premisa fundamental de que la actividad de escribir requiere la puesta en práctica de una serie de fases desarrolladas lineal y sucesivamente: *planificación* o etapa de generación y organización del contenido; *redacción* o plasmación del contenido en el papel; *revisión* o corrección del resultado para editar el producto final; *edición* o presentación definitiva del producto final. No obstante, este modelo según Mendoza (2003) no explica cómo son usados estos procesos durante la composición escrita.

2.2.2.2. Modelos cognitivos

De acuerdo a Mendoza (2003: 254) son modelos “que ponen la mayor atención en la persona que escribe e intentan explicar los procesos internos que sigue el escritor mientras elabora su texto.” El más conocido e influyente es el modelo explicativo de Flower y Hayes (1981) citado por Cassany 1994), para quienes el acto de escribir abarca tres procesos.

El primero de ellos es la planificación, en la cual se plantean metas y se decide qué, cómo y cuándo decir algo. Se formulan objetivos, se generan ideas y se organizan a tono con las necesidades del escritor y futuros lectores.

El otro proceso es la textualización, que consiste en convertir las informaciones almacenadas en la memoria en representaciones lingüísticas concretas. Todo ello en consonancia con los planes ideados.

Una tercera fase es la revisión, basada en el examen y modificación, es decir, se coteja el texto planeado con el construido, para introducir los correctivos apropiados; asimismo, se aspira a mejorar la producción alcanzada.

A estas tres acciones se suma la supervisión, que cumple las funciones de un monitor: se lleva a cabo durante todo el proceso de escritura y su propósito es coordinarlo y regularlo; lo cual entraña el control consciente de dicha tarea. Estas operaciones no ocurren de forma lineal, sino que recursiva. En consecuencia, el escritor debe ser consciente de los problemas que se presentan en el acto de escritura y resolverlos según sus propios conocimientos.

En resumen, los modelos de proceso al igual que los modelos de productos concretizan su visión de la escritura mediante diversos enfoques. Los enfoques de enseñanza orientados al proceso de escritura plantean esta como una actividad compleja y multidimensional que requiere el desarrollo de diversos procesos cognitivos (planificación, organización, textualización, revisión) que intervienen en el proceso de la composición. Enfatizan la enseñanza de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a desarrollar y regular tales procesos, enmarcándose en el contexto de programas concretos de intervención didáctica. La idea fundamental de estos enfoques es que lo importante no es solo enseñar cómo debe ser un producto escrito, sino mostrar y desarrollar todos los pasos intermedios y las estrategias que se ponen en marcha durante el proceso de composición.

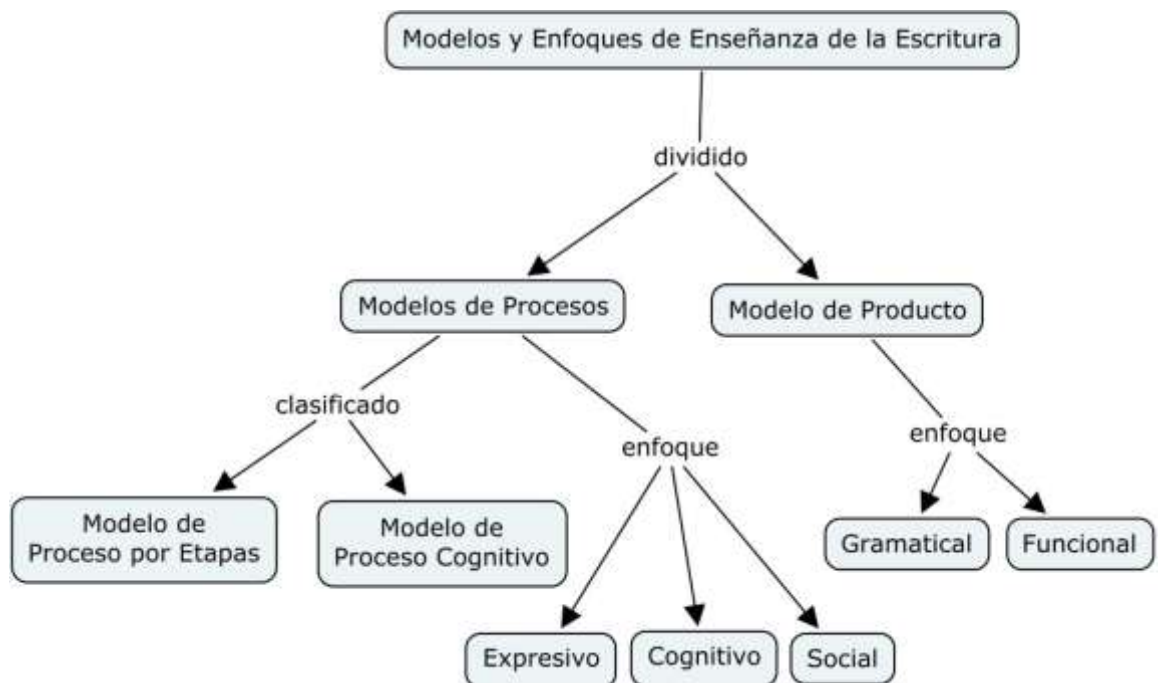
En otras palabras, el enfoque procesual se centra en enseñar los procesos cognitivos que se requieren para la composición de un texto. Estos procesos son planificación, textualización y revisión. Interesa el proceso de elaboración más que

el producto. Centra su atención en el alumnado y no en el texto y se busca desarrollar la creatividad del alumno, utilizando para ello diferentes estrategias.

Aunque no existe una clasificación unificada de los enfoques que derivan del modelo de proceso, Marinkovich (2002) propone los siguientes:

- a. Enfoque expresivo: corresponde a la visión expresiva de la producción de textos escritos y quien escribe debe seguir sus voces internas y buscar expresarse libremente sin un modelo predeterminado.
- b. Enfoque cognitivo: describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo, y quien escribe deberá, mediante una relectura, reflexionar sobre su propio escrito, revisarlo y corregirlo para obtener un texto acabado.
- c. Enfoque social: pone el acento en la conexión entre uso del lenguaje y propósito social de los textos.

Para ilustrar mejor este apartado de los modelos y enfoques de enseñanza de la escritura se presenta el siguiente esquema:



En el presente estudio, se incorporan diferentes estrategias para la composición escrita, sin profundizar en los procesos metacognitivos de reflexión que experimenta el escritor en la producción de textos. Además, hace énfasis que

para lograr un buen producto escrito, es necesario mostrar y desarrollar los pasos intermedios y las estrategias que se ponen en marcha durante el proceso de composición, específicamente los procesos de planificación, textualización y revisión en combinación con técnicas de escritura creativa para la producción del texto. En este sentido, conviene subrayar que la presente investigación se enmarca en un **modelo de proceso en un estadio inicial que es el de etapas.**

Previo a profundizar en las etapas de realización de un texto escrito es conveniente desarrollar aspectos fundamentales del mismo. Estos se abordan en el siguiente apartado.

2.3. El Texto

La palabra texto se refiere a cualquier manifestación, sea oral o escrita que se produzca en un acto comunicativo. Autores como Halliday y Hasan (1993) citado en (Asociación Internacional de lectura, 1996) lo definen como la unidad básica de significado del lenguaje. Profundizando aún más en el concepto, Cassany (1999) lo define “como sistemas complejos de unidades lingüísticas de diferentes niveles y de reglas o criterios de organización de los mismos” (p.32). Entendido como un hecho comunicativo que se manifiesta como una totalidad discursiva, un texto debe poseer unidad lingüística y transmitir de modo comprensible un mensaje coherente y cohesivo (Calsamiglia & Tusón, 2004, p.19), es decir, toma en cuenta aspectos que se relacionan con la superestructura o esquema organizativo y la macroestructura o contenido temático del mismo (Van Dijk, 1978, citado en Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 320).

Para detallar más se puede decir que la superestructura de un texto es la estructura global o armazón que caracteriza el tipo de texto, es independiente del contenido y se refiere más generalmente a la forma en que se presenta la información en el texto.

Cabe destacar que la macroestructura es el contenido general o global de un texto, ya que se refiere al sentido del mismo como un todo, dicho en otros términos, las ideas que son centrales se conforman a través de proposiciones completas y estas responden y prestan sentido unitario y globalizador al texto. Por consiguiente, permite individualizar la información y diferenciar el grado de importancia de unas ideas en relación a otras.

Es necesario considerar que de acuerdo a la intención del emisor, la información se organiza en un determinado formato textual. La sección que sigue amplia un poco más este tema.

2.3.1. Clasificación de textos

Los diferentes tipos de textos cumplen una función comunicativa específica en cada situación de la vida diaria. Por tal razón, se puede encontrar una gran

cantidad de mecanismos de interpretación, comprensión y producción de textos. A pesar de que no existe una única tipología textual, en el presente estudio se reflexiona a partir de la propuesta de clasificación de textos de acuerdo con su función realizada por Fromm, Martínez, Díaz, Guity y Arellano y que está aceptado por la Secretaría de Educación en el Currículo Nacional Básico.

TIPOLOGÍA	TEXTO	FUNCIÓN
Conversacionales	Diálogo, entrevista, reportaje.	Expresiva: manifestar ideas e interactuar en una situación comunicativa.
Descriptivos	Retrato hablado, informe de un experimento.	Caracterizar y describir objetos, personas o procesos.
Narrativos	Cuentos, leyendas, fábulas, novelas, historietas.	Literaria: narrar eventos o acciones en una secuencia temporal, con una intencionalidad estética.
Informativos	Avisos, carteles, afiches, noticias, periódicos, cartas, biografías.	Informativa: dar a conocer y comunicar eventos, datos y hechos.
Instructivos	Recetas ,instructivos y reglas	Señalar ingredientes y pasos para elaborar un producto determinado.
Argumentativos	Ensayos, artículos de opinión y debates.	Apelativa: modificar actitudes al comentar, explicar, demostrar o confrontar ideas sustentando una posición.
Poéticos	Poemas, canciones, rimas y trabalenguas	Expresiva: manifestar la subjetividad del emisor y sus estados de ánimo, al permitir el disfrute de la palabra y la musicalidad.
Funcionales	Lista de asistencia, de compras etc.	Organizar datos para un propósito determinado.

Fuente: Fromm, Martínez, Díaz, Guity y Arellano (2006, p. 62)

Es importante mencionar que para fines de la presente investigación se trabaja con los **textos narrativos**, los cuales se estudian en el siguiente apartado.

2.3.1.1. Textos Narrativos

Uno de los modos de organizar el discurso escrito es la narración. En palabras de Brewer (1980) citado en Condemarín & Chadwick (1990:196) es una de las formas más comunes de enfrentar la composición. A su vez es “una forma elemental y a la vez compleja de la comunicación humana” (Jiménez, 2003, p. 79) y “una de las formas de expresión más utilizada por las personas” (Casalmiglia & Tuson, 2004). Además, siguen expresando los autores, es una forma tan íntimamente instaurada en la manera de comprender el mundo, de acercarse a lo que no se conoce y de dar cuenta de lo que ya se sabe (p. 270).

Como se vio en el cuadro comparativo, la intención de este tipo de textos es contar o relatar un suceso real o imaginario. Su estructura se compone de una serie de episodios que se organizan en una superestructura o parte denominadas planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace (Onieva, 1995). Para Van Dijk (1992) citado en Jiménez (2003) este tipo de esquema abstracto establece el orden global del texto.

Por otro lado, para Condemarín & Chadwick (1990, p.197) “la narración presenta una serie de hechos o sucesos situados en el tiempo a través de una cadena temática o causal.” (p.197). Esto implica contar una historia desde una perspectiva dinámica en la que intervienen unos personajes en un universo paralelo al escritor y que tienen su referente en el mundo real.

Por eso, el texto narrativo para Pérez (1999) y Condemarín & Chadwick (1990) ofrece muchas prerrogativas para la enseñanza de la escritura, entre ellas:

- Es un tipo de texto que se aprende con mayor facilidad, posiblemente por el hecho de haber sido ejercitadas en múltiples ocasiones en forma oral.
- Demanda menos esfuerzo cognitivo ya que contiene elementos de una particular representación de la realidad. El propósito es llevar al lector a aceptar esa representación de la realidad por medio de la interacción de la trama, los personajes y el contexto.

- Las narraciones forman la base de muchos actos de habla en la vida cotidiana de la mayoría de los seres humanos.

Por otro lado, es parte fundamental del desarrollo de habilidades para la escritura que se incluyen en los programas de estudio de educación magisterial así como en los contenidos conceptuales que se plantean en el DCNB.

Además, de estas virtudes los textos narrativos cuentan con una estructura organizativa que es de fácil identificación y aplicación como se señala a continuación:

2.3.1.2. La estructura del texto narrativo

El texto narrativo está compuesto por estas tres partes esenciales (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 336):

- a. Introducción o planteamiento: Sirve para introducir los personajes. Presenta una situación inicial, un conflicto que le sucede a unos pocos personajes en un tiempo y en lugar determinado.
- b. Nudo o conflicto: Se desarrollan los acontecimientos planteados en la introducción.
- c. Desenlace o solución: En esta fase se resuelve el conflicto planteado en la fase inicial.

2.3.1.3. Elementos del texto narrativo

La información en el texto narrativo se da a conocer mediante hechos que se relacionan por medio de un hilo conductor, el cual gira en torno a estos elementos, (Serafini, 1997, p.195):

- a. El narrador: Es quien cuenta los hechos de la historia.
- b. Los personajes: Son las personas, los animales o las cosas que intervienen en el relato.
- c. La ambientación: Incluye el tiempo, espacio o lugar en los que se desarrolla los hechos de la historia.

Los textos narrativos como cualquier otro tipo de texto pueden convertirse en un recurso para desarrollar las competencias comunicativas, especialmente en lo que respecta a la expresión escrita.

Independientemente del tipo de texto que se seleccione, en este caso, el narrativo, es necesario que llene ciertos requisitos, los cuales se detallan en la sección siguiente:

2.3.2. Propiedades del texto

De acuerdo a Pérez (1999: 32) “se llama propiedades del texto a todas las reglas que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse texto”. Para efectos de este estudio, estas propiedades serán referidas al texto escrito.

Según Cassany en su libro *Enseñar lengua*, son cinco los requisitos que debe reunir un texto:

- 2.3.2.1. **Adecuación:** Es el conocimiento y dominio de la diversidad lingüística. El autor sabe escoger dentro de la gama de palabras que le ofrece la lengua, los más apropiados para la comunicación. Otros autores lo definen como el grado de adaptación del discurso a la situación comunicativa.
- 2.3.2.2. **Coherencia:** Hace referencia al dominio del procesamiento de la información de acuerdo a la situación de la comunicación. Abarca el aspecto semántico y se encarga de la información o contenido, afecta al significado profundo del texto. Los aspectos a tomar en cuenta en esta propiedad son la cantidad, calidad y estructuración de la información. Dicho de otra forma, la coherencia es la propiedad textual que indica cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de formular (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.)

- 2.3.2.3. **Cohesión:** Esta propiedad textual se refiere a las articulaciones o conexiones gramaticales que afecta la estructura superficial del texto .O sea que esta propiedad tiene que ver con las oraciones que conforman el discurso, ya que estas no son unidades aisladas e inconexas, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una red de conexiones lingüísticas.
- 2.3.2.4. **Estilística:** Analiza la capacidad expresiva del texto.
- 2.3.2.5. **Presentación:** Se refiere a la forma que se presenta el canal escrito y tiene que ver con el formato del texto, los márgenes, encabezamiento, espaciado etc. (p.p. 315-330)

Sin embargo, Beurgrande y Dressler (1981) citado en Casalmiglia & Tusón, (2004, p.221) proponen un modelo con siete estándares que ha de cumplir cualquier texto: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. Para estas autores, dos de estos estándares tienen que ver con la organización e interrelación de los elementos que le da unidad al discurso, estos son: la cohesión y la coherencia. Aunque algunos autores emplean estas dos propiedades como sinónimos, otros indican la distinción entre ambas; es decir, la coherencia, la identifican con el significado profundo del texto y a la cohesión con unas relaciones a nivel superficial.

Por lo anteriormente expuesto y para efectos y propósitos de este trabajo investigativo se trabajará con dos propiedades textuales: **coherencia y cohesión** las cuales son un punto de partida para estudiar la producción escrita de un texto, como se ve a continuación.

2.4. Producción Escrita

La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. En la producción textual es necesario valerse, según Cassany de tres procesos: La pre-escritura, referida a un proceso inicial en el que se hace una especie de borrador con las ideas que posiblemente permitirán desarrollar el tema. La escritura, requiere un proceso más complejo porque en ella se hace una depuración de aquellas ideas para escoger solo las que más se ajusten al tema. La re-escritura, implica una revisión autoevaluativa para llegar a un producto final, es decir, la elaboración del texto propuesto. Otros autores como Serafini (1989) expresan que para aprender a redactar es fundamental determinar las diferentes fases de su realización: planificación, reunión y organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final. De modo general, se puede decir que la producción de textos comprende tres etapas: Planificación, textualización y revisión.

Estas etapas constituyen el proceso de la escritura y cada una contiene microhabilidades que fortalecen la competencia escrita en los estudiantes como se amplía en el siguiente apartado.

2.4.1. Etapas del proceso de escritura

A continuación se describe cada una de las etapas del proceso de escritura.

2.4.1.1. La planificación

La planificación del texto es la primera etapa del proceso de escritura que consiste en elaborar un esquema mental de los elementos de forma y de fondo que contendrá el escrito. En esta etapa de acuerdo a Serafini (1997, p. 32) el estudiante necesita desarrollar una serie de microhabilidades como: la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles

lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto.

En la planificación se debe pensar en la audiencia o posibles destinatarios del texto como en la intención comunicativa de quien escribe. Por eso durante esta etapa habrá que dar respuestas a muchas interrogantes entre ellas:

¿A quién estará dirigido el texto?

¿Cuál es la relación del autor con el destinatario?

¿Con qué propósito escribe?

¿Qué tipo de texto se escogerá de todos los posibles?

También en esta primera etapa se considera el tipo de vocabulario que se utilizará al momento de escribir.

En definitiva, la ejecución de esta fase ayuda al escritor a tener mayor claridad del por qué y para qué desea escribir, lo que permite orientar el proceso de composición.

2.4.1.2. La textualización

Para Casalmiglia y Tusón (2004, p. 219) la textualización es el proceso de expresar con palabras los contenidos mentales manifestados en la linealización de la escritura, dicho de otra forma, es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan, se trata de transformar el proyecto de texto en un discurso lineal. (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 267). Es decir, lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso que se plasma en un borrador. Dicho de otro modo, aparece en esta etapa una primera versión, de lo que será el texto final. En él se incluye una colección de oraciones sintácticamente estructuradas que expresan en un orden lógico el significado que pretende el escritor. Esta primera aproximación, que será el futuro texto, le permite al escritor, por primera vez, contrastar lo que quiere significar con una materialización del código escrito de esa intención. Lo que aquí importa es que el

escritor dé rienda suelta a su pensamiento, siempre orientado por las decisiones tomadas en el proceso de planificación.

2.4.1.3. La revisión

Esta etapa se orienta a mejorar el resultado de la textualización, por lo que es la fase más importante y hay que realizarla durante todo el proceso de elaboración del texto. Para Serafini (1997, p. 96) la revisión debe verificarse en dos aspectos fundamentales: contenido y forma. Para ello, se requiere, que el escritor se convierta en lector de su propio texto y haga una lectura atenta del mismo y comparta su escrito con otros lectores con el propósito de detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento. En esta etapa se da respuesta a interrogantes, como:

- ¿Hay coherencia entre los diferentes apartados del texto?
- ¿Las palabras empleadas están escritas correctamente?
- ¿El registro empleado es el más adecuado?
- ¿Sintácticamente, las expresiones están bien construidas?
- ¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad?
- ¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia?
- ¿Hay unidad en la presentación de las ideas?

La etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso de producción textual, lo cual constituye un proceso de la metacognición, referida a los conocimientos que se tienen de los propios procesos y productos cognitivos. Flavell (1976) citado en Mateos (2001: 21) abarca las diversas etapas, pues en todo momento se presenta la necesidad de corroborar si se está haciendo bien las cosas o no.

Luego, viene la revisión final que permite hacer una valoración global del texto y comprobar si ha cumplido el objetivo propuesto en la planificación. Las revisiones que se hacen en el proceso de composición, son revisiones que

afectan a la parte formal del texto y al contenido, así como a la expresión sintáctica y léxica. Una vez revisado, corregido y reescrito el texto se puede editar el mismo para su publicación o archivo personal o escolar.

En resumen, la etapa de revisión tiene que ver con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión transcrita bajo la orientación del plan. El propósito de este momento es ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar la organización del mismo para que finalmente llegue a su óptima forma y pueda ser leído fácilmente y con agrado.

Cabe destacar que la producción escrita de textos puede ser estudiada y valorada desde diferentes niveles como seguidamente se enuncia.

2.4.2. Niveles de Análisis

En los Estándares Educativos Nacionales de Español, publicados por la Secretaría de Educación, se establece como criterio de valoración de los textos escritos la coherencia, la cohesión y pertinencia de los mismos en una variedad de tipología textual (p.13) o niveles estructurales de un texto.

- 2.4.2.1. **Nivel intertextual:** Referida a la cohesión local la cual se vincula al nivel interno de la oración, se constituye en la microestructura del texto. Esta implica la realización adecuada de enunciados. Además, tiene en cuenta la producción de proposiciones delimitadas semánticamente, así como la coherencia interna de las mismas. En este nivel se evidencia, la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número; así como la delimitación de proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación mediante algún recurso, utilización de pronombres y artículos para mantener la referencia en el escrito. En resumen, en este nivel se refleja la propiedad textual de la cohesión.

2.4.2.2. **Nivel intratextual:** Este apunta a una Coherencia global, la cual es entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción, es decir, la progresión temática que se sigue para presentar la información. Constituye un nivel macro-estructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

2.4.2.3. **Nivel extratextual o pragmático:** Este nivel hace alusión a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita; es decir, la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad, al uso de un registro del lenguaje pertinente y a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación comunicativa. Como se observa, este nivel extratextual se configura por la intención comunicativa y la superestructura del texto.

En síntesis, un texto puede estudiarse a nivel de microestructura, macroestructura y superestructura. Los dos primeros parten del texto mismo, y la última, a su esquema organizativo.

Es importante reconocer que la escritura como proceso complejo se aprende en la escuela y requiere del concurso del profesorado para facilitar, animar, orientar, valorar la actividad escritora de los estudiantes mediante una adecuada intervención didáctica como se explica en la siguiente sección.

2.5. La Intervención Didáctica

2.5.1. El rol del docente en la enseñanza de la escritura

El rol del docente en la enseñanza de la escritura dependerá del enfoque desde el cual aborde este fenómeno. Si se instala en una óptica predominantemente gramatical su papel será de transmisor de conocimientos y se limitará a proponer tareas escriturales: elaboración de proyectos, informes, exámenes, artículos de opinión y pocas veces indagará si el estudiante ha adquirido las competencias para elaborar sus propuestas de escrito. Al respecto Cassany (1999) plantea que en la escuela: "Se escribe mucho pero se enseña poco a escribir." En otras palabras, las prácticas de escritura, cuyo objetivo debería ser incrementar las capacidades compositivas del estudiante son esporádicas, limitadas y sin la sistematización debida. Las producciones tienen la investidura de deberes escolares susceptibles de cumplirse dentro o fuera del aula, pero no se acompañan con las orientaciones pertinentes para su tratamiento.

En cambio, si se funda en el *modelo de proceso* el docente asumirá un rol de asesor y acompañamiento en el proceso de escritura. Es decir, admite su responsabilidad desde el punto de vista teórico y didáctico para dar las directrices más idóneas.

Por tal razón, es fundamental que el docente al desarrollar la intervención didáctica con la escritura como proceso, trabaje con textos que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Si se parte de la idea que el ser humano no crea de la nada, sino a partir de experiencias vividas por el mismo o por otros, tejiendo una red de pensamientos que muchas veces se expresan en forma oral o escrita, se puede afirmar que la expresión escrita, requiere en la mayoría de los casos, de estímulos que motiven y lleven al estudiante a componer un texto.

Por otro lado, para favorecer la producción escrita de los estudiantes, el docente debe replantearse la manera tradicional de enseñar la composición

escrita e incursionar en una metodología activa que promueva el protagonismo del estudiante y lo lleve a un mejor desempeño de su escritura.

Asimismo, el docente al diseñar su programa de enseñanza necesita plantearse sus objetivos, seleccionar y jerarquizar contenidos y actividades, de acuerdo a las necesidades surgidas de un diagnóstico. Todo ello, con miras a realizar una intervención didáctica, mediante una propuesta que permita la utilización de la lengua como instrumento de comunicación y favorecer la producción de textos como formas diversas de expresión. De esta manera, alcanzar uno de los grandes objetivos de la escuela: enseñar a escribir.

Con el propósito de mostrar una forma diferente de enseñar a escribir se presenta, lo que algunos autores han denominado escritura creativa como se verá en el siguiente apartado y que es parte de la propuesta del presente estudio.

2.5.2. Escritura Creativa

De acuerdo a la definición de Borden, González, *et. al.* citado en Acquroni (2008) “es un colectivo que se reúne bajo la supervisión de un coordinador para practicar la escritura”. También puede conceptualizarse como un espacio para que un grupo de personas se encuentre y comparta procesos de creación, corrección y evaluación de textos escritos. (Acquroni, 2008). Para activar dichos procesos es fundamental un tipo de redacción que constituya un ejercicio de preparación liberador que haga fluir a la conciencia su memoria lingüística. El trabajo con consignas es una clave para activar la imaginación y el proceso creador.

Aunque algunos autores ponen objeción al término de escritura “creativa” por considerar que todo acto de escritura conlleva un proceso creador; muchos otros, como Gianni Rodari, apuestan por una propuesta de escritura creativa. Ya en su libro *Gramática de la Fantasía* sugiere una variedad de estrategias de que pueden experimentarse en la clase de lengua para que el estudiante pierda el temor a la hoja en blanco y potenciar la capacidad de jugar con las palabras. De manera que se relacione con el lenguaje escrito de forma espontánea y libre. En definitiva, como bien lo dice este mismo autor, el estudiante necesita experimentar “el valor

de la liberación que puede tener la palabra. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”. (Rodari, 1992)

Es por ello, que el docente debe valerse de todos los procedimientos y recursos posibles que le permita promover en los espacios pedagógicos donde realice su acción educativa esta experiencia de escribir desde la libertad de la palabra. En tal sentido, este aspecto se amplía a continuación.

2.5.2.1. Estrategias de Escritura Creativa

De forma general, la estrategia se concibe como una forma de proceder que de manera flexible y adaptativa permite concretar un propósito previamente establecido. Por otro lado, se puede decir que es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida.

Si se especifica aún más en el campo educativo, las estrategias didácticas se definen como “los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las actividades de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa” (Feo: 2010, p. 225). Si se particulariza hacia el docente, se establece que estrategia de enseñanza, se refiere a aquellos dispositivos que utiliza quien enseña para promover procesos de aprendizaje enmarcados en el contexto de uno o varios enfoques. (DCNB, p. 24). En otras palabras, la estrategia didáctica es un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones desde diferentes puntos de vista que le permiten orientar el proceso educativo y lograr las metas propuestas.

En ese sentido, al proceso de escritura se vinculan ciertas estrategias cuya utilización influyen de manera determinante en la producción de un texto escrito, en cada una de las etapas del mismo. Cassany *et al* (1994, p. 268) las presentan así:

2.5.2.2.1. Estrategias de planificación de la escritura creativa

La tarea del maestro en esta fase es:

- Especificar el objetivo de aprendizaje que se persigue.
- Preparar los materiales necesarios para su evaluación.
- Facilitar a los alumnos la bibliografía.
- Determinar la temporalización de la actividad.
- Establecer los criterios de evaluación.

2.5.2.2.2. Estrategias de textualización de la escritura creativa

En esta fase el docente debe valerse de aquellas técnicas y recursos que promuevan la escritura de textos, entre ellos se destacan los utilizados en la propuesta y que fueron tomados de varios autores como Rodari (1992) Landone y Andrueto (2003), aunque, cabe señalar, que no son los únicos:

- **Escritura por consignas:** En el marco de un taller de escritura, es una fórmula breve que invita y motiva a la producción de un texto. La consigna se entrecruza con el juego y el aspecto lúdico de la palabra, pero a su vez es un trampolín que induce al estudiante a enfrentar el desafío de escribir mediante la estimulación de ideas y dejando volar su imaginación.
Al respecto de las estrategias para activar la escritura se pueden emplear, entre otras, las siguientes: “*Había una vez*” para hacer la presentación del cuento, “*El reino del revés*” “*¿Y qué pasa después?*” para establecer el nudo; “*Los mundos invisibles*”, para describir el ambiente y “*Colorín colorado*” para desarrollar el final del texto.
- **Historias para manipular:** Que consiste en rehacer una historia, ya sea dándole un principio o un final determinado, variando sus elementos o personajes.

2.5.2.2.3. Estrategias de revisión de la escritura creativa

El docente procura que el estudiante se convierta en un lector crítico de su propio texto y le da pautas para que el mismo revise su texto, para ello puede utilizarse rúbricas de evaluación. Asimismo propicia espacios para que se revisen entre pares, dado que estudios e investigaciones reconocen el valor de las interacciones sociales y sus efectos en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje de la escritura. La interacción social y el intercambio de opiniones, pueden permitir la creación de una escritura cooperativa. De este modo, los estudiantes se tornan simultáneamente en lectores y escritores. Postulantes de esta estrategia de escritura grupal son Barriga y Hernández (1998) citado en Caldera (2003). Esta estrategia se menciona, dada la experiencia que se tuvo con la coedición como estrategia grupal que permitió la ayuda y revisión de los textos entre compañeros y favoreció la edición final de los mismos.

La escritura creativa que conlleva estrategias de planificación, redacción y revisión se ejecuta con mayor énfasis en el taller de escritura o taller de expresión escrita.

2.5.3. Talleres de Escritura

Es un espacio en donde se pretende experimentar la escritura a través de la misma escritura. Por eso se puede ver como un lugar de encuentro donde el estudiante pierde el miedo a la hoja en blanco y se siente en la libertad de expresarse y disfrutar el placer de la palabra escrita. Brota en él la satisfacción de la propia creación a medida que va explorando y desarrollando sus capacidades a medida experimenta con una serie de estrategias sencillas que le ayuden a promover y mejorar el proceso de escritura.

A pesar que la escritura en el taller es individual, (eso dependerá de cómo lo organice el docente) junto al grupo se apoyan, ayudan y estimulan unos a otros. Se escribe a partir de propuestas creativas concretas acudiendo a la teoría y a textos de autores profesionales cuando sea necesario. Se evitan los juicios de

valor resaltando aquellos aspectos considerados como logros, y motivando, a través de los comentarios tanto del guía, como del grupo, la reescritura del texto.

En un Taller cada participante busca en la escritura una forma de expresarse en su propio estilo y avance en su propio ritmo. Quizás no todos los participantes alcanzarán los más elevados estándares de calidad de un escrito, pero habrán tenido la experiencia de disfrutar con la palabra, intentando escribir lo mejor que cada uno puede llegar a escribir. .

2.5.3.1. Organización del taller de escritura

Desarrollar el proceso de producción de un texto no se logra en una sola hora de clase. Este es un proceso que requiere tiempo y paciencia por parte del estudiante, como del docente. Pero es este último el que debe proponer las estrategias que le ayuden al segundo a producir un texto escrito.

Cassany *et al* (1994) es de la opinión que para organizar el taller de escritura o expresión escrita se debe tomar en cuenta los siguientes puntos:

- a. Los temas de redacción: Deben ser motivantes y variados a lo largo del periodo académico. Lo ideal es que la clase decida sobre qué quiere escribir.
- b. El papel del docente: como se explicó anteriormente, si el docente opta por una metodología de la enseñanza de escritura como proceso debe dejar su papel tradicional y convertirse en un asesor y guía de los estudiantes en todas las etapas del proceso de composición: planificación, textualización y revisión. Además es el organizador y planificador de experiencias de aprendizaje y contenidos que permitirá favorecer las capacidades de sus estudiantes.
- c. Procesos de redacción: Como bien lo expresa Cassany, lo fundamental en el taller es que el estudiante desarrolle estrategias de composición competente y encuentre su propio estilo, por eso el docente debe asesorar en forma particular a cada participante del taller.

Además, el docente como mediador del proceso de escritura es el indicado para establecer las formas de evaluar el trabajo de sus estudiantes con la

intención de ayudarle a perfeccionar sus escritos. De esto se tratará el apartado siguiente:

2.6. La evaluación de la Escritura

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y esta se realiza con diferentes propósitos y criterios. El principal propósito de la evaluación es proporcionar información al estudiante para que pueda mejorar su desempeño como escritor. De acuerdo a esto, la evaluación puede tener dos enfoques: uno formativo y otro sumativo. El primero, según Caldera (2006) enfatiza el proceso de elaboración del escrito; entre tanto, el segundo procura la calificación del producto terminado. De ahí que se hable de una evaluación del proceso de la escritura y una evaluación de producto del texto escrito, como se amplía a continuación.

2.6.3. Evaluación del proceso de la Escritura

La evaluación de proceso enfoca su atención en el método de trabajo que utiliza el escritor para producir un texto. Dentro de la evaluación de proceso es necesario aplicar dos estrategias: Evaluación interna que se verifica principalmente mediante la autoevaluación y evaluación externa que demanda la ayuda de un experto.

La autoevaluación, en opinión de Caldera (2006) es una condición inherente al proceso de la producción del texto escrito, ya que los estudiantes en su posición de escritores deben revisar constantemente sus escritos. En tal sentido, los borradores cobran vital importancia debido a que en ese proceso de ensayo y error se construye el texto definitivo, ya que es mucho más provechoso que el docente, o quien corrige el texto, se concentre en la corrección de los borradores o de las versiones intermedias del mismo.(Cassany,2000). Según este mismo autor, “los estudiantes mejoran su escritura si se les corrige durante el proceso de composición, antes de dar el producto textual por acabado” (p.39).

En este sentido, cabe señalar, de acuerdo a lo expresado por Serafini (1997:149) que “la corrección es el proceso durante el cual se transcriben, se reúnen y se catalogan los errores efectuados por el alumno y las impresiones del que corrige.” Tradicionalmente, el docente es quien ha realizado la revisión de textos de sus estudiantes, sin embargo, mediante criterios ya establecidos, esta

actividad la pueden realizar los mismos estudiantes, en consecuencia, la evaluación del escrito se convierte un proceso colaborativo (Cassany, 2000, p. 46).

Por tanto, el docente necesita tener claro los aspectos a evaluar y enfocarse en ellos. Así también debe involucrar a sus estudiantes en la corrección y evaluación de los escritos para que ellos mismos conozcan sus propias debilidades y fortalezas. De esta forma, establecer estrategias para mejorar la producción de los textos.

Según Cassany (1999 p.p. 213- 214) durante este proceso se puede hacer uso de varios procedimientos evaluativos, entre los cuales se puede citar:

- **Cooperación entre iguales:** Consiste que dos o más estudiantes colaboran durante la composición con el propósito de mejorar sus textos, verbalizar sus procesos y comparar puntos de vista.
- **Tutoría:** El docente y el estudiante interactúan durante el proceso para animar, comentar y reflexionar sobre los escritos.
- **Autoevaluación:** El estudiante controla en forma autónoma su proceso de composición con ayuda de un guión o pauta.
- **Observación de aula:** Docente o alumnado observa y toman notas de la conducta que desarrollan durante la composición.
- **Corrección escrita:** El docente recoge los escritos del alumnado durante el periodo instructivo, los corrige fuera del aula y los devuelve anotados y valorados.
- **Prueba:** El docente (u otra persona o institución ajena al centro escolar) prepara, administra, corrige y valora un ejercicio escrito con el propósito de medir las capacidades escritoras del educando.
- **Carpeta:** El estudiante presenta sus escritos: borradores y versiones finales que ha realizado durante determinado periodo para su valoración respectiva.

Como se puede observar la mayoría de estos procedimientos se centran en el producto escrito ya que en él se puede distinguir el análisis de la actividad

escritora general, es decir, la habilidad y dominio de la expresión escrita. (Cassany, 1999: 214). Por lo apuntado anteriormente, es importante profundizar en la evaluación del producto escrito.

2.6.4. Evaluación del producto de la Escritura

Este tipo de evaluación valora la calidad del texto que el individuo es capaz de redactar. Casany, Luna y Sanz (1994) plantean que “la técnica más válida y global para evaluar la capacidad de expresión es la redacción de un texto completo.”

En opinión de Serafini (1997) cuatro son los tipos fundamentales para evaluar la composición escrita, entre ellos se mencionan: la evaluación holística y la analítica. El primer modelo es un método general y según Cooper (1977), citado en Serafini, (1997) las muestras de escritura son consideradas entidades completas por lo que “la valoración final se alcanza enseguida después de la lectura, basada en la impresión del profesor.” (p. 154). Dicho de otra forma, en la evaluación holística, el evaluador lee la composición para luego asignarle un puntaje basado en una impresión general. Por el contrario, en los métodos analíticos consideran la composición como una colección de elementos que juzgan de forma independiente a criterios establecidos. (Serafini, 1997)

Al respecto expresa Cassany (1999) que dichos criterios, cualquiera que sea el método empleado, se organizan en listas de rasgos, guías o breves descripciones presentadas en forma de escalas, parrillas o rúbricas “graduados de varias categorías, que permiten obtener al examinador una única puntuación de cada texto, representativa del conjunto de sus cualidades y defectos (p. 254).

Esta forma de evaluar ayuda a que la valoración del escrito sea lo más objetiva posible y se establezcan los parámetros en los cuales es necesario enfocarse para obtener el máximo desempeño en la producción textual. Para conocer un poco más sobre esta manera de valorar el escrito se presenta en este último apartado:

2.6.5. Las rúbricas

Estas se definen como herramientas de evaluación que especifican ciertos criterios para la realización de un trabajo. En el Manual de Evaluación de Aprendizajes de la Secretaría de Educación se expresa que en las rúbricas se establece el nivel de desarrollo esperado para obtener diferentes niveles de calidad. Estos pueden estar expresados en términos de una escala (Avanzado, Satisfactorio, Necesita Mejorar) o en términos numéricos (4,3,2,1) que al final se suman para determinar un resultado al que se le asigna una nota.

Las escalas o rúbricas se construyen de acuerdo al objetivo que se persigue. Asimismo, sirven para valorar procedimientos, contenidos o actitudes, entre otros. Se elaboran conforme a la necesidad o se puede tomar modelos ya predeterminados.

Para ejemplificar lo anterior, se presenta una rúbrica, tomada del libro *Construir la escritura* sobre la composición :

		Siempre	Bastante	A veces	Nunca
Procesos de composición	Analiza los elementos de la comunicación.				
	Planifica su proceso de comunicación.				
	Busca y desarrolla ideas.				
	Utiliza técnicas para desarrollar ideas.				
	Produce varios borradores.				
	Relee, revisa y modifica los borradores.				
	Utiliza ayudas: diccionarios, gramáticas.				
	Pasa a limpio el texto.				

Análisis del escrito	Adapta dialecto y registro de la situación.				
	Selecciona la información pertinente.				
	Estructura los datos en forma lógica.				
	Organiza el texto en párrafos,				
	Respetar la estructura del tipo de texto.				
	Conecta las frases.				
	Puntuar correctamente.				
	Domina la normativa.				
	Utiliza recursos expresivos variados.				
Actitudes generales	Se siente motivado a escribir				
	Toma la iniciativa al escribir.				
	Encuentra fácilmente temas de redacción.				
	Se arriesga a usar lenguaje nuevo.				
	Tiene control y conciencia sobre la composición.				
	Aprende de sus compañeros				
	Valora críticamente sus textos.				

Fuente: Cassany, 1999, p. 303

Como se explicó en el párrafo anterior las rúbricas pueden adaptarse dependiendo del tema o aspectos que se desee valorar. Cabe destacar, que es sumamente importante que el estudiante conozca bajo qué parámetros o criterios se está evaluando y él mismo lleve control de su propio proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se describen los criterios utilizados para el diseño metodológico en la presente investigación sobre **el efecto que produce la implementación de una propuesta didáctica de escritura creativa donde se aplica las etapas de planificación, textualización y revisión para mejorar el nivel de cohesión y coherencia en los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico en el año 2013.**

3.1. Enfoque

La presente investigación se efectuó dentro del enfoque cuantitativo. La investigación cuantitativa, según Hernández, Fernández & Baptista (2003) se dedica a recoger, procesar y analizar datos cuantitativos sobre variables previamente determinadas. En el caso del presente estudio se mide numéricamente la variable dependiente (producción de textos). Una forma de recoger datos cuantitativos en esta investigación es la aplicación de una rúbrica de evaluación de escala sintética a un texto de género narrativo como preprueba y posprueba. Los mismos permitieron determinar si la implementación de la propuesta didáctica causó efectos significativos en la producción de textos narrativos de los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela, en el año 2013.

3.2. Tipo de Estudio

El tipo de estudio fue correlacional-causal, como explica Hernández, Fernández & Baptista (2003, p. 154) estos diseños “describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa-efecto”. En este caso, se trató de conocer el efecto que existía entre las estrategias de escritura creativa en donde se aplicaron las etapas de planificación, textualización y revisión frente al nivel de coherencia y cohesión en los textos narrativos creados por los estudiantes después de aplicada la propuesta didáctica. Se pretendió pues, conocer por medio de un grupo control, si al suministrar al

grupo experimental la propuesta didáctica, (tratamiento experimental), se mejora significativamente la cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos.

3.3. Tipo de Diseño

El tipo de diseño es experimental del modo cuasi-experimental con pre-prueba y pos-prueba y con grupo control. Como lo explican Hernández et al. (2003: 255) “los diseños cuasiexperimentales manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables independientes” Con este diseño, se estudian dos grupos que se han ensamblado ya en forma natural. Estos diseños, citando a los mismos autores “se utilizan cuando no es posible asignar los sujetos en forma aleatoria a los grupos que recibirán los tratamientos experimentales. Esta falta de aleatorización introduce posibles problemas de validez interna y externa” (p. 256).

Para tener un parámetro inicial de comparación, a ambos grupos, el Control y Experimental, se les administró una pre prueba, que proporciona alguna información en cuanto a su “igualdad” antes de la administración del tratamiento experimental. Como ya se mencionó anteriormente se aplicó una pre prueba y una pos prueba en la cual se le solicitó a los estudiantes producir un cuento. Los escritos producidos en ambas etapas se evaluaron mediante una rúbrica con el propósito de comparar resultados y concluir si existen diferencias significativas en los grupos antes y después de la intervención didáctica. Es decir, la efectividad de la estrategia se establece a partir de la valoración de los textos narrativos de un grupo control que no utiliza la estrategia didáctica de escritura creativa en su proceso de producción escrita y un grupo experimental que sí los utiliza.

G1	O1	X	O2
G2	O3	—	O4

Este diseño es el más apropiado en situaciones naturales, en los que no se pueden controlar todas las variables, dado que se trabajó con grupos intactos o sea, que ya estaban constituidos antes de iniciar el experimento.

Los grupos experimentales corresponden a las secciones 9 y 10; los de control, lo constituyen los estudiantes del 2 y 3. Todos ellos, inscritos en el curso de Magisterio, en el segundo semestre de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela, departamento de Atlántida del año 2013. Estos grupos poseen características comunes: la mayoría de sus miembros son egresados de centros básicos públicos, pertenecen a la misma condición social, cursan el mismo semestre, oscilan entre rangos de edad similar (17 años).

El desarrollo de la investigación de acuerdo con el tipo cuasiexperimental se ejecutó en tres momentos:

- a. Aplicación de la pre prueba a los grupos participantes
- b. Aplicación del tratamiento al grupo experimental
- c. Aplicación de la pos prueba a los grupos participantes

Para determinar las características de los textos narrativos que producen los estudiantes se le aplicó una pre prueba al inicio del semestre a cada uno de los grupos. Al finalizar el mismo se le aplicó una pos prueba con el objetivo de verificar si hubo cambios o diferencias significativas al estado inicial de los textos.

El objetivo de la aplicación de los dos tipos de prueba es la de comparar los resultados entre ambas pruebas con cada uno de los grupos, por tanto, miden un antes y un después de la intervención, para el caso del G1 y la no intervención en el G2.

3.4. Hipótesis de la Investigación

Como afirma Hernández & Fernández (2003 p. 140) las hipótesis” son guías para una investigación” y en ellas se enfatiza el proceso investigativo, por tal razón se plantea en el presente estudio las siguientes hipótesis:

3.4.1. Hipótesis de Trabajo

La planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa mejoran el nivel de coherencia y cohesión de los textos

narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela.

3.4.2. Hipótesis Nula

La planificación, textualización y revisión como las estrategias del proceso de escritura creativa NO mejoran el nivel de coherencia y cohesión de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela.

3.5. Variables

3.5.1. Variable Independiente:

Escritura Creativa:

- Definición conceptual: Se concibe como un acto de expresión personal a través de un medio escrito, por lo que es una de las formas más elementales y más importantes de la comunicación. (Acquaroni, 2008)
- Definición operativa: Vista con sus etapas de planificación, textualización y revisión.

3.5.2. Variable Dependiente:

- Nivel de coherencia y cohesión en la producción de textos narrativos producidos por los estudiantes.
- Producción de textos es la capacidad de escribir, es decir, producir diferentes tipos de textos, en forma coherente y cohesiva, en situaciones reales de comunicación (Cassany, Luna & Sanz, 1994, p. 257)

3.6. Operacionalización de Variables

Variable	Indicadores	Sub-indicadores	Instrumento
Estrategia de escritura creativa para la producción de textos.	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Generar las ideas • Organizar las ideas • Formulación de objetivos- 	Lista de cotejo
	Textualización	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del lenguaje • Gramática y ortografía 	

Variable	Indicadores	Sub-indicadores	Instrumento
	Revisión	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura textual • Produce borradores. • Lee el texto producido. • Estrategias de autocorrección. • Rescritura del texto. 	
Nivel de Cohesión y Coherencia en la producción de textos narrativos	Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta la estructura sintáctica de las oraciones. • Uso de conectores. • Uso de signos de puntuación. • Uso de pronombres para evitar repeticiones. 	Matriz de valoración
	Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue un eje temático • Respeto y desarrollo de la estructura del texto narrativo. 	

3.7. Matriz de valoración para el texto

CRITERIO	INDICADORES	NIVEL DE DESEMPEÑO			
		4	3	2	1
Cohesión	1. Escribe oraciones teniendo en cuenta su estructura sintáctica.				
	2. Utiliza conectores para hacer la ilación de frases y párrafos.				
	3. Utiliza adecuadamente los signos de puntuación				
	4. (. , ; :) para segmentar el texto, el párrafo y las oraciones.				
	5. Evita la repetición innecesaria en la elaboración de frases y				

CRITERIO	INDICADORES	NIVEL DE DESEMPEÑO			
		4	3	2	1
	párrafos.				
Coherencia	1. Combina hechos reales y ficticios en el desarrollo del texto.				
	2. Se identifica claramente la estructura organizativa del texto.				
	3. Sigue un eje temático a lo largo del texto.				
	4. Se sigue una secuencia en las acciones.				
	5. Desarrolla el inicio de la narración y presenta de manera directa o indirecta los personajes, el tiempo y el espacio de la narración.				
	6. Plantea y desarrolla el conflicto como elemento esencial del texto narrativo.				
	7. Desarrolla el cierre o desenlace de la narración				
	8. Asigna un título al texto que se relaciona con su contenido.				

La matriz de valoración aplicada se adoptó de los criterios de evaluación que propone Cassany y los cuatro niveles de desempeño que fueron definidos por docentes y Autoridades educativas de la Secretaría de Educación para el Sistema Educativo Hondureño (MIDEH, 2013)

La puntuación otorgada en cada reactivo, de acuerdo a lo propuesto en las pruebas estandarizadas para evaluar desempeños en el país, es una máxima de 4 y un mínimo de 1. También existe una calificación intermedia de 2 y 3.

Para clasificar los textos producidos por los estudiantes, tanto en la pre prueba y pos prueba se tomó como referencia la escala de valoración propuesta por la Secretaría de Educación que es la siguiente:

Rango	Categoría
De 0-35	Insuficiente
36-69	Debe mejorar
70-80	Satisfactorio
81-90	Muy satisfactorio
91-100	Avanzado
0-69	Reprobado
70-100	Aprobado

Fuente: Acuerdo N° 0700-SE-2013

Sin embargo, para ubicar los textos según el nivel de coherencia y cohesión alcanzado en los textos, se utilizó la siguiente escala:

Rango	Categoría
De 0-24	Insatisfactorio
25-37	Debe mejorar
38-42	Satisfactorio
43-48	Muy Satisfactorio

Fuente: Elaboración propia con base al Acuerdo N° 0700-SE-2013

3.8. Población

La población donde se realizó la experiencia investigativa corresponde a los 211 estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela quienes se encontraban inscritos en la jornada matutina del II semestre del año 2013.

3.9. La Muestra

El tipo de muestreo es no probabilístico, de tipo intencionado o por conveniencia. Dos de las secciones han sido designados a la investigadora como

parte de su carga académica y las otras dos, asignadas a la compañera Josefa Karina Rosales, docente que aceptó ser parte de la investigación.

La muestra la conforman 85 estudiantes distribuidos en cuatro secciones, con un promedio de 21 estudiantes por sección. Las edades de esta población generalmente oscilan entre los 16 y 17 años. Se escogió II año de Magisterio por ser un curso de grado intermedio en su formación inicial y porque en los programas de estudio de este curso se establece como temática prioritaria la escritura de diferentes tipos de textos y que coinciden con los propuestos en DCNB.

3.10. Técnicas de Recolección de Datos

Las fuentes de información en esta investigación fueron los textos narrativos, específicamente los cuentos producidos por los estudiantes, en sus diferentes versiones (borradores) antes de su edición final, con esta última se elaboró un compendio. Además forma parte de las evidencias del proceso los textos escritos por los estudiantes a partir de las consignas que motivaban la escritura.

Los cuentos producidos por los participantes sirvieron para obtener los resultados del presente estudio y fueron valorados de forma independiente, en dos momentos. En un primer momento, que fue al inicio del semestre, se aplicó una pre prueba para diagnosticar la producción de textos de los alumnos del grupo experimental y de control, antes de la aplicación de la propuesta didáctica de escritura creativa, y posteriormente una prueba final, aplicada al finalizar el semestre, para evaluar el resultado después de la intervención experimental. Cabe mencionar que el modelo de las pruebas fue adaptado de las pruebas formativas de aula que aplica la Secretaría de Educación.

A los textos producidos se le aplicó una rúbrica de evaluación, con una escala de valoración diseñadas para registrar el nivel de cohesión y coherencia de dichos textos. La misma se presenta a continuación:

NIVEL	VALORACION DEL CONTENIDO Y LA ESTRUCTURA	PUNTOS
Muy Satisfactorio	<p>El texto se produce atendiendo siempre la estructura sintáctica. Se emplea siempre conectores para relacionar frases y párrafos. Utiliza correctamente los signos de puntuación y evita repeticiones innecesarias. Se sigue siempre un eje temático y se plantea muy bien los personajes, tiempo y espacio de la narración y la estructura propia del texto narrativo.</p>	43-48
Satisfactorio	<p>El texto se produce atendiendo muchas veces a la estructura sintáctica. Se emplea bastante bien los conectores para relacionar frases y párrafos. Utiliza bastante bien los signos de puntuación y tiene muy pocas repeticiones innecesarias. Se sigue casi siempre un eje temático y plantea bien los personajes, tiempo y espacio de la narración y la estructura propia del texto.</p>	38-42
Debe Mejorar	<p>El texto se produce atendiendo pocas veces a la estructura sintáctica. Se emplea pocas veces los conectores para relacionar frases y párrafos. Utiliza pocas veces los signos de puntuación y tiene pocas repeticiones innecesarias. Se sigue pocas veces un eje temático y los personajes, tiempo y espacio de la narración no está bien enmarcados y la estructura propia del texto no está bien definida.</p>	25-37

Insatisfactorio	El texto casi nunca atiende la estructura sintáctica. Carece de los conectores para relacionar frases y párrafos. No utiliza o utiliza mal los signos de puntuación y tiene muchas repeticiones innecesarias. No sigue un eje temático y los personajes, tiempo y espacio de la narración y la estructura del texto no están definidos.	1-24
-----------------	---	------

Fuente de elaboración propia con base Cassany, 1994 p. 295

La escala utilizada, como se mencionó anteriormente, para clasificar los textos, según su nivel de cohesión y coherencia es la siguiente:

NIVEL	Insatisfactorio	Debe mejorar	Satisfactorio	Muy satisfactorio
Escala	1-24	25-37	38-42	43-48

Por otro lado, se llevó un control mediante una lista de cotejo de los procesos de escritura: planificación, textualización y revisión que realizaron los estudiantes del grupo experimental durante la investigación. Esta información se utilizó para verificar quiénes y cuántos jóvenes completaron los procesos de escritura.

Asimismo, las evidencias del proceso se archivaron y organizaron en un portafolio por grupo. En él se encuentran los textos producidos por los estudiantes después de cada taller. Cabe señalar que en el caso del grupo experimental se registraron las fichas de escritura, borradores de los cuentos y matriz empleada para valorar los mismos.

3.11. Plan de Análisis

Análisis de datos	Método estadístico	Descripción del Método Estadístico
1. Confiabilidad	Alfa de Cronbach	Sirvió para obtener la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los participantes. Su estimación se realizó por el coeficiente que oscila entre 0 y 1 donde el cero representa nulidad y 1 máximo de confiabilidad.
2. Validez de contenido	Juicios de experto	Se distribuyó el instrumento a un grupo de expertos para que lo califique en base a lo que se pretende medir. En este caso, la coherencia y la cohesión de un texto narrativo.
3. Cohesión y coherencia	Prueba Z	Con esta prueba de hipótesis se evaluó si dos proporciones o porcentajes difirieron significativamente entre sí.

3.12. Análisis de Datos

El análisis es de tipo cuantitativo, se utilizó la estadística descriptiva y comparativa. En otras palabras, el análisis de datos se realizó sobre los resultados obtenidos durante la aplicación del test de cada una de las dos pruebas y se finalizó con un contraste entre dichas pruebas, de esta manera se logró determinar si hubo o no nivel de significancia de la propuesta de intervención.

Como uno de los grandes objetivos de este estudio es comparar resultados para determinar si los grupos, en ambas pruebas, difieren significativamente y en qué medida lo hacen, si fuere el caso, se utilizó la prueba Z, que es una prueba de hipótesis, la cual se define según Hernández *et al* (2003, p. 322) como “una prueba estadística para evaluar si dos proporciones o porcentajes difieren significativamente entre sí.”

La fórmula con la que se trabajó es:

$$Z = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{\frac{P_1*Q_1}{n_1} + \frac{P_2*Q_2}{n_2}}}$$

Para obtener los resultados se tomaron los productos en forma de porcentaje y se sacó el promedio de los indicadores de cohesión y coherencia de las pruebas de ambos grupos, antes y después de la propuesta didáctica. En ambos casos se compararon las diferencias de los promedios. En otras palabras, se tomó una proporción antes de la aplicación de la propuesta didáctica, posteriormente se aplicó la intervención experimental y se aplicó la misma medida. El interés fue saber si hubo diferencia estadísticamente significativa entre el antes y después de ambos grupos, como resultado de la implementación de la propuesta didáctica.

3.13. *Procesamiento de la Información*

Los resultados de los diferentes momentos de la investigación se registraron y analizaron teniendo en cuenta el nivel de cohesión y coherencia de los textos producidos por los estudiantes, según los diferentes criterios establecidos en un instrumento (rúbrica) diseñado y empleado para el registro y evaluación de la producción de textos. El análisis de esta información permitió establecer las fortalezas y debilidades encontradas en los textos escritos por cada estudiante y del grupo en general, en cuanto a las propiedades textuales específicamente cohesión y coherencia del texto narrativo. Esto permitió realizar un contraste de resultados y su respectiva interpretación para identificar si existió efectividad de la propuesta de intervención, al finalizar el proceso.

Con los datos recabados, tanto del grupo control como experimental, antes y después de la intervención experimental, se elaboró una sola base de datos, vaciando esta información en una hoja tabular. Se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 15.0. Posteriormente se realizó el respectivo análisis para establecer las conclusiones del trabajo investigativo.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.

Con el propósito de conocer el efecto de la propuesta en la producción de textos narrativos como ser el cuento, se aplicó a las muestras una prueba diagnóstica o pre test para la fase inicial y una post prueba o post test para la fase final previo a una fase de intervención en la que se aplicó una propuesta didáctica basada en la planificación, textualización y revisión como estrategias de escritura creativa.

Para la revisión de los textos producidos se utilizó una matriz de valoración adaptada de la propuesta de Cassany, Luna & Sanz (1994, p. 295) y la escala de valoración de las Pruebas Formativas Mensuales de la Secretaría de Educación.

Los ítems se agruparon en dos grandes propiedades textuales: Cohesión y Coherencia. En la primera propiedad se esperó que el estudiante al escribir, respetara la estructura sintáctica de las oraciones, usara adecuadamente conectores y signos de puntuación, así como los pronombres para evitar repeticiones innecesarias en el texto.

De igual manera, en la segunda propiedad referida a la coherencia se partió de la idea de que el estudiante al redactar su texto tomó en cuenta la combinación de hechos reales y ficticios en el desarrollo del mismo, al mismo tiempo, la identificación clara de la estructura organizativa del cuento. Además de seguir con un eje temático y una secuencia de acciones a lo largo del mismo.

Por otro lado, se observó si el estudiante desarrolló el inicio de la narración y presentó de manera directa o indirecta los personajes, el tiempo y el espacio de la narración. Igualmente, si planteó y desarrolló el conflicto como elemento esencial del texto narrativo, así también, el cierre o desenlace de la narración asignándole un título al texto, relacionado con su contenido.

4.1. Análisis Descriptivo

Según Hernández, Fernández & Baptista (2010, p. 287) la primera tarea del investigador es describir los valores o puntuaciones obtenidas mediante la distribución de frecuencias para luego hacer relaciones entre las variables.

Por otra parte, este tipo de análisis permite la presentación y el procesamiento de los datos numéricos. Luego de juntar los datos se usan para describir y presentar gráficamente ciertos aspectos del conjunto de mediciones obtenidas.

Uno de los primeros datos es la caracterización de la muestra, la cual está clasificada en dos grupos: G1, que corresponde al grupo experimental, constituido por las secciones 9 y 10; y G2, que es el grupo control, conformado por las secciones 2 y 3.

Tabla 1. Matrícula de estudiantes

Grupos participantes	Secciones que comprende	N° de estudiantes
G1	9 y 10	42
G2	2 y 3	43

Fuente: Información obtenida de la Secretaría de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico, año 2013.

Otro dato de la muestra es con relación al sexo de los participantes, donde el 78% son mujeres y el 22% del sexo masculino.

Tabla 2. Matrícula por sexo

Grupos participantes	Mujeres	Hombres	Total
G1	30	12	42
G2	33	10	43

Fuente: Secretaría de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico, año 2013.

4.1.1. Resultados del Diagnóstico

A continuación se presenta los resultados obtenidos en la fase diagnóstica del nivel de cohesión y coherencia de los textos producidos (cuentos) por los estudiantes tanto del Grupo Experimental como del Grupo Control.

Tabla 3. Nivel de cohesión y coherencia en la producción de textos narrativos: cuentos. Pre prueba

Grupos	Cohesión y coherencia	Muy satisfactorio		Satisfactorio		Debe Mejorar		Insatisfactorio	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Experimental	Pretest	1	2%	4	10%	25	59%	12	29%
Control		1	2%	6	14%	26	61%	10	23%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la pre prueba

Como se puede observar en la tabla 3, los textos producidos por los estudiantes de ambos grupos, en la prueba diagnóstica apunta en la mayoría de los **casos a Debe mejorar** y si se toma en cuenta que según la escala de valoración más del 90% de los estudiantes estarían reprobados, esto indica que en el estudiantado existe serias deficiencias para lograr un texto cohesivo y coherente.

Ahora bien, una de las deficiencias que se hicieron más notorias en la propiedad de cohesión fue la falta de utilización de conectores entre frases y párrafos, pues generalmente los estudiantes recurrieron principalmente a la conjunción “y”. Otra falencia que se evidenció fue la poca aplicación de los signos de puntuación. El signo de mayor uso fue el punto y aparte para indicar el final de un párrafo, que por lo general los textos solo contaban con dos párrafos.

Es de hacer notar además, que el registro de palabras utilizados en los cuentos, en la mayoría de los casos, se volvió monótono y reiterativo al hacer poco uso de pronombres y sinónimos.

Por otro lado, en la propiedad de coherencia, los estudiantes también presentaron muchas debilidades, sobre todo en la claridad de las ideas, debido al mal uso de los signos de puntuación y a la falta de estructuración de los párrafos conforme al tipo de texto que se produce.

Igualmente se notaba que el estudiante tenía una idea de las partes de un cuento, sin embargo, fueron presentadas de forma vaga e imprecisa, restándole importancia a cada una de ellas o mezclándolas entre sí. Es decir, el texto no tenía bien definido, la introducción, el nudo y el desenlace.

Cabe señalar que el aspecto más favorecido fue el título, que en la mayoría de los casos iba en concordancia con el contenido del cuento. Esto se debe según Serafini (1997) a que son “raros los títulos que requieren un escrito creativo, además, las composiciones tratan temas sobre “lo personal, la actualidad, las costumbres y los valores morales y sociales.”(p.118).

4.1.2. Resultados pruebas finales

Tabla 4. Nivel de cohesión y coherencia en la producción de textos narrativos: cuentos. Pos prueba

Grupos	Cohesión y coherencia	Muy satisfactorio		Satisfactorio		Debe Mejorar		Insatisfactorio	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Experimental	Pos prueba	14	33%	20	48%	7	17%	1	2%
Control		3	7%	13	30%	24	56%	3	7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba final

Los resultados evidencian que después de la intervención, **el nivel de cohesión y coherencia de los textos producidos por los estudiantes del grupo experimental alcanzaron entre la escala satisfactorio y muy satisfactorio un 81%. Visto de otro modo, los resultados de la pre prueba y la**

pos prueba en el grupo experimental de 4 estudiantes que se encontraban en las escalas anteriormente mencionadas aumentaron a 34 y la escala del debe mejorar y no satisfactorio disminuyó a un 19%. Ello evidencia que los textos presentaron mejoría al mostrar mayor cohesión y coherencia. En cuanto a lo primero, es decir, a la forma en que fue presentada la información, las oraciones, frases y párrafos guardan una estructura organizativa, separados lógicamente por los signos de puntuación y relacionados con otros conectores distintos a “y” que le dieron conexión lógica al texto. Por otra parte, el vocabulario utilizado fue más enriquecido al emplear sinónimos y pronombres, lo que evitó la repetición de ideas en la mayoría de los casos.

En lo que se refiere al contenido del texto se observó un mejor desarrollo de la habilidad de utilizar información pertinente y relacionarla entre sí para una mayor comprensión del cuento. Además, se manifiesta el cuidado que tuvo el estudiante de establecer relaciones para dar cuenta de su escrito y ubicar al lector en el contexto de la historia.

Es de hacer notar que uno de los mejores logros observados fue la identificación clara de estructura organizativa de los textos narrativos producidos por los estudiantes, en donde se pudo establecer, sin mayor problema, la introducción, el nudo y el desenlace. Por norma general, una historia se estructura en un orden cronológico de acontecimientos, que va desde una situación inicial a una final. (Onieva, 1995, p. 102)

No obstante, los resultados del grupo control aunque se notó cierta mejoría en la reducción de los porcentajes de Insatisfactorio y Debe mejorar, continuaron evidenciando debilidades en cuanto a la cohesión y coherencia del texto narrativo.

4.2. Análisis Comparativo

Según lo expresado por Hernández, Fernández & Baptista (2010, p.132) “el investigador(a) debe tener, al menos, un punto de comparación: dos grupos, uno al que se le administra el estímulo y otro al que no” para así tener la posibilidad de saber con certeza si el estímulo influyó o no en el grupo experimental. De acuerdo

a lo anterior, en este estudio se tuvieron dos grupos: uno experimental y otro control, dado que uno de los propósitos del presente trabajo investigativo es comparar grupos, como una manera para probar hipótesis y así establecer que existen diferencias significativas entre ellos.

Para tal fin se aplicó el estadístico de la prueba Z que “es una prueba estadística para analizar si dos proporciones o porcentajes difieren significativamente entre sí” Hernández *et al* (2010, p. 322). Los resultados de la misma fueron los siguientes:

Tabla 5. Estadístico Z

Indicadores	G1		G2		Prueba Z	
	Pre prueba	Pos prueba	Pre prueba	Pos prueba	G1	G2
Cohesión y coherencia	58.47%	83.23%	59.4%	71.06%	-2.61	-1.17

Fuente: Elaboración propia a partir del resultado comparativo de la prueba Z a ambos grupos en pre prueba y pos prueba.

En la tabla anterior puede apreciarse que la prueba estadística Z para diferencias de proporciones, donde los valores Z encontrados de acuerdo a son menores que -1.96 o mayores que 1.96, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. (Hernández, Fernández & Baptista, 2003, p. 543)

Como se evidencia en la tabla anterior, aparentemente en los resultados del grupo control y los del experimental en la pre prueba, la diferencia entre los porcentajes es mínima, sin embargo, estos cambian en el post test. Al aplicar la prueba de hipótesis se nota una variación mayor en los resultados del grupo experimental a los del grupo control después de aplicado el estímulo experimental, por lo que se puede afirmar, que la aplicación de una propuesta didáctica centrada en la escritura creativa y en los procesos de planificación, textualización y revisión mejora la cohesión y coherencia de los textos narrativos de los estudiantes, por tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo : **La**

planificación, textualización y revisión como estrategias del proceso de escritura creativa mejoran el nivel de coherencia y cohesión de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de Tela.

4.3. Hallazgos

Los resultados del pre test coinciden con las evaluaciones del rendimiento académico que se les aplica cada año a los escolares del Sistema Educativo Nacional en cuanto al bloque de escritura. Las cuales indican que un 67% de los estudiantes, se encuentran en un nivel insatisfactorio (Cáceres, 2013, p. 26) y que no cuentan con las competencias para escribir textos coherentes. Esto se evidenció en los problemas gramaticales, de coherencia, cohesión y estructura en los textos escritos producidos por los jóvenes.

Por lo anterior, se deduce que la mayoría de los estudiantes carecen de habilidades para escribir, y se hace notoria la necesidad de enseñarles estrategias de composición cuyo propósito sea que adquieran habilidades escritoras y logren crear textos coherentes y cohesivos.

Para lograr este objetivo se diseñó la propuesta didáctica centrada en la escritura creativa y en los procesos de planificación, textualización y revisión, con la cual se intervino el grupo experimental obteniéndose un mejor dominio de la escritura, en los aspectos de cohesión y coherencia, ya que como dice Serafini (1997) "Aprender a escribir significa adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo" y para ello fue preciso determinar y realizar las diferentes fases de la composición escrita. No obstante, en el aprendizaje de la misma intervienen variables, que en este estudio no se tomaron en cuenta y que surgieron durante el desarrollo del mismo, como fue la motivación del estudiante y las actividades escolares imprevistas que restaron tiempo a las actividades planificadas. Por lo que fue necesario realizar las adecuaciones pertinentes y buscar alternativas de solución y continuar y alcanzar los propósitos trazados.

Asimismo, el hecho de tener un enfoque de enseñanza definido, objetivos precisos y contar con una propuesta de trabajo permitió favorecer la escritura como proceso y orientar a los jóvenes a repensar sus textos para mejorarlos y adquirir aprendizajes importantes en torno al acto de escribir. Desde esta visión se afirma que en las instituciones educativas de todos los niveles, se debe promover la reflexión del profesorado con respecto a las formas de enseñar a escribir. Ya que como expresa Cassany (1999) en los centros escolares “se escribe mucho pero se enseña poco a escribir” (p. 128). O lo que es peor “no se enseña a escribir para pensar y aprender” (p. 129).

Con el interés de cambiar, por lo menos de forma personal esta práctica escritural, dado como herencia pedagógica, se concibió y realizó la propuesta didáctica centrada en la escritura creativa y en los procesos de planificación, textualización y revisión, la cual mejoró la cohesión y coherencia de los textos producidos por los estudiantes. En el proyecto se dio preeminencia a los textos narrativos y se comprobó lo expresado por Casalmiglia & Tusón (2004, p. 271) “la narración constituye un recurso didáctico de primer orden” que permitió al estudiante expresarse libremente y exteriorizar su propio universo en un acto liberador.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

A partir del análisis de los datos en la presente investigación puede formularse las siguientes conclusiones:

5.1.1. Los textos producidos en el pretest por los estudiantes tanto del grupo control como el experimental evidencian que existe en la población estudiantil serias deficiencias para lograr un texto cohesivo y coherente. A nivel de cohesión se hizo notoria la falta de utilización de conectores entre frases y párrafos y la poca aplicación de los signos de puntuación. Además de la pobreza de registro de palabras. No obstante, los resultados en el postest muestran que después de la intervención, los textos producidos por los estudiantes del grupo experimental presentaron mejoría al reflejar mayor cohesión y coherencia que se evidenció en la manera de presentar la información, en la estructura de las oraciones y relación entre párrafos, uso de otros signos de puntuación, diferentes al punto. Por otro lado, se identificó claramente la superestructura de acuerdo a la tipología textual en estudio. Por consiguiente, se puede afirmar que el logro obtenido es producto de la implementación de la propuesta didáctica.

5.1.2. La propuesta didáctica centrada en la escritura creativa y en los procesos de planificación, textualización y revisión se constituyó en una herramienta de trabajo, la cual permitió, de acuerdo a los resultados, mejorar la cohesión y coherencia de los textos producidos por los estudiantes. De ningún modo, es una receta que deba seguirse al pie de la letra, más bien, pretende ser un espacio abierto que abre la posibilidad de incorporar nuevos enfoques, procedimientos y estrategias que vengán a enriquecer y perfeccionar las formas de enseñar a escribir.

5.1.3. El análisis de los textos evidencian resultados alentadores sobre la pertinencia de la propuesta didáctica centrada en la escritura creativa y en los procesos de planificación, textualización y revisión para mejorar la cohesión y coherencia de los textos narrativos producidos por los estudiantes. Sin embargo, es necesario aplicar estos procesos de escritura en forma continua y constante a otros tipos de textos hasta que los estudiantes se familiaricen con ellos y los incorporen a su dominio cognitivo.

Por otra parte, el docente debe ejercer una mediación más directa y consciente del proceso, diseñando para tal fin formas de control y monitoreo del desarrollo de la competencia escritora de los estudiantes, ya que ellos no están acostumbrados a planificar, reescribir y revisar sus textos.

5.1.4. A pesar que los resultados favorecen la intervención didáctica, la cual se realizó durante un semestre y en la que se le brindó asesoría al estudiante, persisten muchos problemas que es necesario solventar con la ayuda de todo el cuerpo de docente del centro educativo; ya que la enseñanza de la escritura como proceso requiere tiempo y esfuerzo de todo el profesorado y debe desarrollarse en todas las materias del currículum. Además de “enfocarse de modo epistémico y cooperativo entre autor, docente y compañeros. (Cassany,1999:130)

5.1.5. La experiencia de la propuesta de escritura coincide con lo expresado por Jiménez (2003) cuando se escribe con el ojo de la interioridad se puede tener la capacidad de soñar o imaginar mundos alternativos que fue lo que expresaron muchos de los estudiantes en sus historias.

5.2. Recomendaciones

Considerando las conclusiones anteriormente expuestas, se prosigue a brindar algunas recomendaciones.

5.2.1. Para favorecer la escritura como proceso es conveniente integrar esta propuesta u otras que surjan para tal fin en el Proyecto Educativo de Centro, ya que aprender a escribir es “responsabilidad de toda la escuela” Golberg (1989) citado en Cassany (1999) de manera que la institución educativa se convierta en un factor de cambio en el proceso enseñanza aprendizaje. Asimismo, el aula se transforme en un espacio de experimentación que favorezca los aprendizajes significativos.

5.2.2. Realizar en el centro educativo más estudios empíricos que examinen la efectividad de diferentes propuestas sobre los procesos de escritura con el fin de mejorar la competencia textual de los estudiantes. Más aún, es necesario repensar otras estrategias, que motiven a los estudiantes para que asumen un compromiso con su propio aprendizaje.

5.2.3. Gestionar, por parte de la institución capacitaciones a los docentes sobre el proceso y estrategias de escritura con el propósito de fortalecer la competencia de la expresión escrita en los estudiantes, así como se establece en el DCNB, ya que desde el aula que se generan las verdaderas transformaciones educativas.

CAPÍTULO VI

6. PROPUESTA DIDÁCTICA:

PRODUZCAMOS TEXTOS NARRATIVOS SIGUIENDO LAS ESTRATEGIAS Y PROCESOS DE LA ESCRITURA CREATIVA.

I. DATOS GENERALES

A. Institución beneficiada: Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico

B. Ubicación: Colonia SITRATERCO, Tela, Atlántida

C. Período de duración: 4 meses

D. Lugar y fecha: Tela, julio de 2013

II. PRESENTACIÓN

En la presente propuesta didáctica se describen y explican las estrategias creativas para la producción de textos narrativos, particularmente del cuento, de los estudiantes de II de Educación Magisterial de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico. Se espera que con su aplicación se mejore expresión escrita de los estudiantes.

Asimismo, se indica la estructura general en que se desarrolla la propuesta didáctica, la cual contiene la introducción, objetivo general, metodología empleada, recursos, contenidos, duración, evaluación.

III. ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

- Introducción
- Objetivos Generales
- Metodología
- Recursos
- Contenidos
- Duración
- Evaluación

3.1. INTRODUCCIÓN

Una de las direcciones principales del trabajo educacional en Honduras, la enseñanza del área de comunicación, especialmente en la asignatura de Español constituye una prioridad y está dirigida hacia la formación de un educando competente que sepa escuchar, leer, hablar y escribir, siendo una de las tareas de la asignatura el estudio de los procesos de comprensión, análisis y construcción textual, así como su competencia lingüística en diferentes situaciones comunicativas.

En las Escuelas Normales, la asignatura de Español se ha mantenido de forma constante en los planes de estudios de la formación inicial de docentes, sin embargo, las dificultades que presentan los jóvenes en el dominio de habilidades lingüísticas y comunicativas persisten hasta la fecha.

Por tal razón, se plantea una propuesta centrada en las etapas de escritura: planificación, textualización y revisión que podría contribuir, de alguna manera a mejorar la producción de los escritos de los estudiantes sobre todo a nivel de coherencia y cohesión del texto, según los resultados evidenciados en el presente estudio.

La propuesta se ha estructurado de forma tal que los temas respondan a las tres fases fundamentales del proceso de escritura: la primera encaminada al desarrollo de la planificación del texto; la segunda, la textualización, es decir, al desarrollo de la expresión escrita como tal, interesada en lograr que cada estudiante pueda construir sus cuentos y la tercera, la revisión del texto, dirigida a obtener, a través del trabajo colaborativo, la construcción coherente y cohesiva de sus producciones.

Para la elaboración de la estrategia metodológica se siguieron varios momentos:

- Diagnóstico de la habilidad de expresión escrita a los estudiantes de II de Magisterio.

- Fundamentación teórica que sustenta la propuesta y búsqueda, recopilación y selección de estrategias que integran la propuesta
- Planificación y organización de las acciones de aprendizajes.
- Implementación de la propuesta.

El marco de referencia que sustenta la estrategia metodológica tiene un enfoque integrador, porque permite incluir aportes de las diferentes teorías lingüísticas, pedagógicas y psicológicas. En cuanto a la presentación de los fundamentos que sustentan este proyecto, la propuesta articula desde la pedagogía, los aportes de la Teoría Cognitivo-Constructivista y desde la lingüística, los planteamientos de la Lingüística Textual. Los que permitieron desde el punto de vista teórico dar coherencia, científicidad y organización a la propuesta. La estrategia para la dirección del trabajo con la expresión escrita asume los postulados del constructivismo, en la construcción de aprendizajes significativos a partir de los saberes previos de los estudiantes, por lo que “aprender es un proceso de atribución de significados” Ausubel (1963) y Coll (1992) citados por Riveros en el libro *Transformar la formación docente inicial*.

Desde la perspectiva Lingüística, este proyecto se fundamenta en la Lingüística Textual que según Bernárdez, citado en Moreno (1998) por ser una disciplina que plantea el texto como unidad de comunicación del lenguaje, con una estructura definida adecuada a la intención comunicativa del autor y con unas propiedades interdependientes que dan cuenta de su unidad y de su lógica, nos permite disponer de elementos suficientes para identificar problemas en la estructura y en el uso del texto en diferentes contextos comunicativos, para conocer los mecanismos que garantizan su cohesión y coherencia; así como también, para determinar la estructura que el texto debe presentar de acuerdo a la intención comunicativa del escritor.

3.2. OBJETIVOS

3.2.1. Mejorar el nivel de cohesión y coherencia en la expresión escrita mediante producción de textos narrativos en los estudiantes de segundo

año de la carrera de Magisterio, a través de la intervención pedagógica pertinente.

- 3.2.2. Generar situaciones vivenciales de escritura mediante talleres donde se desarrollen estrategias de escritura creativa basadas especialmente en las fases de la producción de un texto.

3.3. METODOLOGÍA

La propuesta didáctica se enmarca en un modelo de enseñanza de la escritura como proceso y las etapas de producción de un texto: planificación, textualización y revisión. Para animar la escritura en la etapa de textualización se emplearon algunas consignas tomadas de autores como Rodari (1992), Lardone & Andrueto (2003) en sus libros *La didáctica de la fantasía* y *Construcción del Taller de escritura* respectivamente.

Cabe mencionar que existe una gran cantidad de estrategias de animación de la escritura, pero se tomaron las que más se adaptaban a la superestructura del texto narrativo, es decir, se buscaron estrategias que ayudaran a los estudiantes a plantear el inicio del texto; algunas, para darle secuencia a la narración y proponer conflictos y otras; sugerir un final a sus producciones narrativas.

Por otro lado, se adopta el taller como modalidad organizativa de enseñanza aprendizaje. Este se define como un espacio en donde se pretende experimentar la escritura a través de la misma escritura. Por eso se puede ver como un lugar de encuentro donde el estudiante pierde el miedo a la hoja en blanco y se siente en la libertad de expresarse y disfrutar el placer de la palabra escrita. Brota en él la satisfacción de la propia creación en tanto, explora y desarrolla sus propias capacidades en la medida que experimenta con una serie de estrategias sencillas que le ayuden a promover y mejorar el proceso de escritura. Este tipo de modalidad se centra en el estudiante y el docente se convierte en un guía del proceso.

El recorrido por los talleres se inicia con una fase en la que se brindaron conceptos teóricos en relación al texto, se continúa con una etapa de planificación, en la que se le induce al estudiante a pensar sobre lo que desea escribir mediante unas fichas de planificación. Posteriormente se sigue con la textualización y se finaliza con la revisión de las producciones escritas. En la segunda y tercera fase, la lectura de cuentos y aplicación de estrategias de escritura creativa constituyen un punto de partida para iniciar la producción de los textos. Por último, en la etapa de revisión, los estudiantes se convierten en lectores y correctores de sus propios escritos hasta obtener una versión final.

La estrategia metodológica consta de tres etapas:

- Etapa preparatoria
- Etapa de producción
- Etapa de revisión

En cada una de las etapas se propone un objetivo, extraído de los Estándares Educativos para undécimo grado y algunas acciones que se pueden ejecutar en la consecución de los mismos.

A continuación se describen cada una de las etapas como parte de la estrategia metodológica.

3.3.1. ETAPA PREPARATORIA

Objetivo

- Planifica definiendo el propósito, destinatario y tema de su texto.

Esta fase incluye los talleres I, II y III

Taller I

El propósito de este taller es la activación de saberes previos a partir de la lectura de textos motivadores entre los que se puede mencionar algunos como *“La mejor limosna”* del autor hondureño Froylán Turcios, *“La Botija”* del cuentista salvadoreño Salarrué, *“El corazón delatador”* del escritor Edgar Allan Poe, *“Genio y Figura”* del nicaragüense Rubén Darío.

Además, pretende generar los contenidos conceptuales como el texto y su tipología.

Acciones

- Leen diferentes tipos de textos
- Establecen diferencias entre cada tipo de textos
- Identifican cada uno de los tipos de textos.
- Ejemplifican los diferentes tipos de textos.

Taller II

La realización de este taller procura profundizar en el texto narrativo: Características, elementos y estructura organizativa.

Acciones

- Recopilan diferentes textos narrativos.
- Leen textos narrativos recopilados.
- Comparan los elementos que tienen en común.
- Identifican los personajes, el ambiente, el narrador, los conflictos...
- Señalan la estructura organizativa del texto.

Taller III

En este taller se invita a los estudiantes a pensar en un posible texto. Para ayudarles en esta tarea se le proporciona una ficha, la cual contiene la siguiente información:

Tipo de texto	
Propósito del texto:	
Destinatarios	
Estructura del texto	
Tipo de lenguaje a utilizar	

También se elabora una ficha del texto que es un esquema del posible escrito, se busca que el estudiante visualice su narración, por eso incluye información como los personajes, el ambiente, tipo de narrador, el problema que enfrenta el o los personajes y el desenlace:

Ficha del texto

Personajes	
Lugar o lugares donde se desarrolla la historia	
Tipo de narrador	
Problemas a los que se enfrentan los personajes	
Desenlace al conflicto	
Posible título de la historia	

3.3.2. ETAPA PRODUCCIÓN TEXTUAL

En esta etapa se verifica con el **Taller IV** y en él se produce la textualización, que consiste en un conjunto de operaciones por las que las ideas almacenadas o previamente anotadas toman forma lingüística. Es el proceso que entraña mayor complejidad, porque exige haber desarrollado habilidades motoras y lingüísticas para resolver los problemas que se plantean en el acto de escribir: ortografía, puntuación, elección de un léxico adecuado y de los conectores pertinentes, procedimientos sintácticos, organización del contenido, etc. También surgen problemas pragmáticos sobre la intención, el destinatario y la estructura textual, entre otras. Es por ello que en etapa de textualización, el estudiante produce varios borradores para corregir aquellos errores o problemas que se presentan en el proceso de escritura.

Esta etapa se puede concretizar en dos formas: una compartida en grupo, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de escribir textos colectivos y la otra, individual, que es el momento en que el estudiante produce sus propios escritos, a partir de las estrategias utilizadas tanto de animación de escritura como de planificación de la misma.

Cabe señalar que las estrategias utilizadas para activar la escritura fueron tomadas esencialmente de los libros: *La construcción del taller literario* de Lardone y Andrueto y *Didáctica de la Fantasía* de Rodari

Objetivo

- Escribe textos narrativos utilizando diferentes estrategias de escritura creativa.

Acciones

Aplican de estrategias que procuran activar el ejercicio escritor. Se puede emplear, entre otras, las siguientes: “*Había una vez*” para hacer la presentación del cuento, “*El reino del revés*” “*¿Y qué pasa después?*” para establecer el nudo; “*Los mundos invisibles*”, para describir el ambiente y “*Colorín colorado*” para desarrollar el final del texto.

A continuación se explica el procedimiento de las mismas:

▪ Estrategia: Había una vez

En esta estrategia se utilizan copias de cuentos maravillosos. En este caso se escogió *El corazón delator* del escritor estadounidense Edgar Allan Poe.

Realizan una lectura del cuento y se fijan en el inicio del mismo. También pueden leerse otros inicios de cuento que los mismos estudiantes quieran compartir.

Escogen el inicio de un cuento, según los presentados u otro que los participantes prefieran. La consigna es escribir un texto a partir del inicio elegido.

Comparten su producción con sus compañeros.

- **Estrategia: ¿Y qué pasa después?**

Para realizar esta estrategia se necesita escribir en carteles o en la pizarra, frases como las siguientes:

“Escapé, aquella noche...”

“Cierta día, el hombre de sombrero negro desapareció...”

“La abeja se acercaba peligrosamente...”

Se les muestra a los participantes y se les pide elegir una de las frases para darle continuidad a una historia.

En el texto original se plantea para iniciar una narración.

- **Estrategia: El reino del revés**

Se inicia la clase con la canción *Érase una vez* que dice así:

Érase una vez un lobito bueno

al que maltrataban todos los corderos

Había también, un príncipe malo,

una bruja hermosa y un pirata honrado.

Todas estas cosas había una vez

cuando yo soñaba un mundo al revés(bis)

Comentan el contenido hipotético de la canción y se presenta la consigna mediante las siguientes preguntas:

¿Qué pasaría si un rey se volviera sirviente?

¿Qué pasaría si tu maestra se volviera alumna?

Seguidamente, el estudiante toma un tiempo para pensar y escribir la respuesta.

- **Estrategia: Los mundos invisibles**

Previo a la realización de esta estrategia es necesario que el docente con anticipación haya seleccionado los fragmentos de los cuentos que ofrezcan la

descripción de ambientes o de mundos diferentes. Los cuentos pueden ser sustituidos por imágenes que reflejen este concepto.

En la propuesta se empleó fragmentos de la obra de *El principito*.

Leen los textos seleccionados y describen con sus propias palabras los lugares que se relatan en los mismos.

Imaginan un planeta extraño, absurdo o imposible y lo describen en forma escrita.

Comparten su escrito, si así lo desean.

- **Estrategia: Colorín colorado**

Para su aplicación se parte de un cuento, en este caso el de *La mejor limosna*, de Froylán Turcios y se interroga a los estudiantes sobre el final:

¿Qué les pareció el final del cuento? ¿Están de acuerdo con la actuación del bandido? ¿Qué le cambiarían a este final?

En parejas, piensan en un nuevo final y lo comparten con los demás compañeros.

Una vez concluida, la aplicación de las estrategias, los estudiantes tienen la oportunidad de repensar su ficha de planificación del texto para enriquecerla con nuevos elementos o cambiarla, si lo estima conveniente. Una vez, que ya tiene definido sobre lo que quiere escribir, inicia con la escritura de su historia.

Durante la fase de la producción textual, el docente como orientador del proceso asiste a los estudiantes en su tarea, tanto en las horas clase como en tiempo extracurricular para despejar dudas, dar sugerencias y comentarios a los escritos.

El grado de independencia que los estudiantes logren dependerá en gran medida de la adecuada orientación que se realice en cada una de las etapas y acciones anteriores, por lo que el docente deberá “explotar” al máximo todas las potencialidades de los cuentos y las estrategias empleadas.

3.3.3. ETAPA DE REVISIÓN

Esta etapa la constituye los **talleres V y VI**.

En el taller V se reflexiona sobre las producciones escritas. Se ejecuta en forma colaborativa dentro del aula de clase con el propósito de rectificar lo que se crea conveniente. Por ello, se puede realizar en cualquier momento de la actividad y no solo al final, ya que la etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso de producción textual. Las continuas revisiones conllevan a un proceso recursivo, donde pueden surgir nuevos planteamientos en la etapa de planificación y la textualización.

En el VI y último taller se editan los cuentos y se construye un libro con las producciones de los estudiantes. Esta actividad estimula a los estudiantes ya sus escritos pueden ser leídos por otras personas.

Objetivo

Escribe textos coherentes y cohesivos atendiendo la estructura propia del cuento, revisándolo y mejorándolo hasta obtener una versión final.

Acciones

En esta última etapa el alumno debe aplicar estrategias de lectura y rescritura:

1. Leer

- Comparan el texto producido con los planes previos.
- Leen de forma selectiva, fundamentalmente en distintos aspectos: contenido o forma para ello puede auxiliarse de una matriz de valoración del texto. *(ver sección de evaluación)*

2. Rehacer

- Dan prioridad a los errores: rehacer primero los problemas de contenido y a continuación los de forma.
- Toman en cuenta las sugerencias y comentarios tanto de los compañeros como del docente.

- Aplican diversas formas de rehacer un texto: tachar palabras, asteriscos, flechas, entre otras.

Como actividad final de esta etapa se editan los textos, incorporándoles ilustraciones afines a las producciones narrativas, para su posterior recopilación en un libro artesanal.

IV. RECURSOS

Se emplean recursos como:

- Proyector de imágenes
- Computadora
- Copias de diferentes tipos de textos narrativos
- Fichas de planificación del texto
- Fichas de cuento
- Rúbricas de evaluación.
- Libros de lectura de diferentes grados(Secretaría de Educación)

V. CONTENIDOS

Los contenidos que se abordan son los que corresponden a:

- El texto
- Lectura de diferentes tipos de textos
- Clasificación de textos y su función
- Propiedades textuales
- Estructura de textos narrativos
- Elementos de la narración

VI. DURACIÓN

La experiencia del taller de escritura se llevó a cabo a lo largo del semestre del año 2013, el cual comprendió del 15 de julio al 8 de noviembre para hacer un total de 14 semanas. No se incluye tres semanas de agosto porque los estudiantes estuvieron en planificación y ejecución de su práctica docente.

Los talleres se realizaron durante las 15 semanas que duró el semestre, se ejecutaron 6; dos por semana: uno de 90 minutos y otro de 45 que es lo que dura las sesiones de clase en un horario normal de la institución. Se empleó un total de 47 horas clase.

VII. EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso en el cual se construyen juicios de valor que buscan comprender y comparar lo que se evalúa con unos criterios de enseñanza y conocer el fin que se persigue con dicho instrumento.

La finalidad pedagógica de esta propuesta es lograr que el estudiante mejore el desarrollo de la habilidad escritural. Se empleó una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Para ello se hizo coevaluación o evaluación entre pares, la autoevaluación y la valoración del docente.

Una manera de realizar una evaluación en las tres formas antes mencionadas es la aplicación de una rúbrica como la que se presenta a continuación :

Dimensión	Categoría	4 Avanzado	3 Satisfactorio	2 Insuficiente	1 Debe mejorar
COHESION	Estructura sintáctica	Escribe siempre oraciones teniendo en cuenta su estructura sintáctica. (sujeto y predicado)	Escribe muchas veces oraciones teniendo en cuenta su estructura sintáctica. (sujeto y predicado)	Escribe pocas veces oraciones teniendo en cuenta su estructura sintáctica. (sujeto y predicado)	Nunca escribe oraciones teniendo en cuenta su estructura sintáctica. (sujeto y predicado)
	Conectores	Utiliza siempre conectores para hacer la ilación de frases y párrafos.	Utiliza muchas veces conectores para hacer la ilación de frases y párrafos.	Utiliza pocas veces conectores para hacer la ilación de frases y párrafos.	Nunca utiliza conectores para hacer la ilación de frases y párrafos.
	Signos de puntuación	Utiliza siempre en forma adecuada los signos de puntuación (. , ; :) para segmentar el texto, el párrafo y las oraciones.	Utiliza muchas veces en forma adecuada los signos de puntuación (. , ; :) para segmentar el texto, el párrafo y las oraciones.	Utiliza pocas veces en forma adecuada los signos de puntuación (. , ; :) para segmentar el texto, el párrafo y las oraciones.	Nunca utiliza en forma adecuada los signos de puntuación (. , ; :) para segmentar el texto, el párrafo y las oraciones.
	Recursos lingüísticos	Evita siempre la repetición innecesaria en la elaboración de frases y párrafos.	Evita algunas veces la repetición innecesaria en la elaboración de frases y párrafos.	Evita pocas veces la repetición innecesaria en la elaboración de frases y párrafos.	Nunca evita la repetición innecesaria en la elaboración de frases y párrafos.

Dimensión	Categoría	4 Avanzado	3 Satisfactorio	2 Insuficiente	1 Debe mejorar
COHERENCIA	Contenido	Combina siempre hechos reales y ficticios en el desarrollo del texto.	Combina muchas veces hechos reales y ficticios en el desarrollo del texto.	Combina pocas veces hechos reales y ficticios en el desarrollo del texto.	Nunca combina hechos reales y ficticios en el desarrollo del texto.
	Eje temático	Sigue siempre un eje temático a lo largo del texto.	Sigue muchas veces un eje temático a lo largo del texto.	Sigue pocas veces un eje temático a lo largo del texto.	Nunca sigue un eje temático a lo largo del texto.
	Presentación	Desarrolla siempre el inicio de la narración y presenta de manera directa o indirecta los personajes, el tiempo y el espacio de la narración.	Desarrolla algunas veces el inicio de la narración y presenta de manera directa o indirecta los personajes, el tiempo y el espacio de la narración.	Desarrolla pocas veces el inicio de la narración y presenta de manera directa o indirecta los personajes, el tiempo y el espacio de la narración.	Nunca desarrolla el inicio de la narración y presenta de manera directa o indirecta los personajes, el tiempo y el espacio de la narración.
	Nudo	Plantea y desarrolla siempre el conflicto como elemento esencial del texto narrativo.	Plantea y desarrolla algunas veces el conflicto como elemento esencial del texto narrativo.	Plantea y desarrolla pocas veces el conflicto como elemento esencial del texto narrativo.	Nunca plantea y desarrolla el conflicto como elemento esencial del texto narrativo.
	Desenlace	Desarrolla siempre el cierre o desenlace de la narración	Desarrolla algunas veces el cierre o desenlace de la narración	Desarrolla pocas veces el cierre o desenlace de la narración	Nunca desarrolla el cierre o desenlace de la narración
	Título	Asigna siempre un título al texto que se relaciona con su contenido.	El título al texto que se relaciona con su contenido.	Asigna un título al texto que se relaciona con su contenido.	Asigna un título al texto que se relaciona con su contenido.

Fuente: Elaboración propia

Para ubicar las producciones textuales de los estudiantes se puede utilizar una matriz de banda sintética (Cassany, 1994, p. 295) como la que se presenta a continuación:

NIVEL	VALORACION DEL CONTENIDO Y LA ESTRUCTURA	PUNTOS
Avanzado	El texto se produce e atendiendo siempre la estructura sintáctica. Se emplea siempre conectores para relacionar frases y párrafos. Utiliza correctamente los signos de puntuación y evita repeticiones innecesarias. Se sigue siempre un eje temático y se plantea muy bien los personajes, tiempo y espacio de la narración y la estructura propia del texto narrativo.	43-48
Satisfactorio	El texto se produce atendiendo muchas veces a la estructura sintáctica. Se emplea bastante bien los conectores para relacionar frases y párrafos. Utiliza bastante bien los signos de puntuación y tiene muy pocas repeticiones innecesarias. Se sigue casi siempre un eje temático y plantea bien los personajes, tiempo y espacio de la narración y la estructura propia del texto.	38-42
Debe Mejorar	El texto se produce atendiendo pocas veces a la estructura sintáctica. Se emplea pocas veces los conectores para relacionar frases y párrafos. Utiliza pocas veces los signos de puntuación y tiene pocas repeticiones innecesarias. Se sigue pocas veces un eje temático y los personajes, tiempo y espacio de la narración no está bien enmarcados y la estructura propia del texto no está bien definida.	25-37
Insatisfactorio	El texto casi nunca atiende la estructura sintáctica. Carece de los conectores para relacionar frases y párrafos. No utiliza o utiliza mal los signos de puntuación y tiene muchas repeticiones innecesarias. No sigue un eje temático y los personajes, tiempo y espacio de la narración y la estructura del texto no están definidos.	1-24

Fuente: Elaboración propia con base a Cassany (199, p. 295)

La escala a utilizar para clasificar los textos, según su nivel de cohesión y coherencia es la siguiente:

NIVEL	Insatisfactorio	Debe mejorar	Satisfactorio	Avanzado
Escala	1-24	25-37	38-42	43-48

La ubicación de los textos sirve para conocer las debilidades o fortalezas de los estudiantes en cuanto al dominio de la producción textual de los estudiantes, en este caso, se hace énfasis en la cohesión y la coherencia; pero los docentes deben determinar los aspectos que necesitan fortalecer en el aprendizaje de la escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquaroni, R.M. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: Estudio experimental*. Tesis Doctoral, Universidad de Complutense de Madrid.
- Anabella, S. (2011). *www.cerlalc.org*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2014, de www.cerlalc.org: www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/50.doc
- Asociación Internacional de lectura. (1996). *textos en contextos*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Avendaño, F., & Baez, M. (2004). *Sistema de escritura, constructivismo y educación*. Buenos Aires: Homo sapiens.
- Bjort, L., & Blomstand, I. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y escribir*. Barcelona: GRAO.
- Bruno, C. G. (2009). *La escritura creativa en E/LE*. Brasilia: Consejería de la educación de la Embajada de España.
- Cáceres, D. (2013). *Informe Nacional de Rendimiento Escolar 2013*. Recuperado el 8 de febrero de 2013, de http://av.dcnbhonduras.org/file.php/1/Materiales/Informes_de_rendimiento/l_nforme_nacional_del_2011.pdf
- Caldera, R. (2003 marzo 6).El enfoque cognitivo de la escritura. EDUCERE
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 24-33.
- Casalmiglia, H., & Tuson, A. V. (2004). *Las cosas del decir, Manual análisis del discurso*. Barcelona: Arirl.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. España: GRAO.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAO.

- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura*. Madrid: Visor.
- Cuellar, A., & Villarreal, J. M. (s.f.). *ABC del Constructivismo: aportes y desafíos*. Bogotá: Tiempo de leer.
- Díaz, L. B. (2002). La escritura: Modelos explicativos e implicaciones didácticas. *Revista Pedagógica*, 3.
- Educación, S. E. (2013). *Informe Nacional de Rendimiento Escolar*. Tegucigalpa.
- Feo, R. (2010). *Revistas Pedagógicas*. Recuperado el 14 de Octubre de 2014, de http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2010_16_13pdf
- Fromm, L. (2009). *El sentido de la lectoescritura en el aula: de la realidad que tenemos al ideal que queremos*. San José: Editorama.
- Fromm, L. C., Martínez, J. B., Guity, S., & Arellano, V. (2006). *Lengua, Comunicación e innovación en el aula: una utopía posible*. Tegucigalpa: Delgo's.
- González, I. M. (2010). *Las aventuras de los niños*. Tegucigalpa: SPACIO GRAFICO Editora e impresora.
- Grajales, P. H. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Madrid: Verbum.
- Guerra, T. (2002). *Compilación de cuentos*. La Lima: Alas Blancas.
- Guerrero, J. &. (2004). *Recursos para un Aprendizaje Significativo*. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20306&dsID=recursos_aprendizaje.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (Cuarta ed.). México, México: McGraw-Hill Interamericana.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (Cuarta ed.). México, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, M. y. (2001). *Comprensión y Composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, C. A. (2003). *Neuropedagogía lúdica y competencias*. Colombia: Magisterio.
- Lara Guerrero, J., & Lara Ragel, L. (2004). *Recursos para un Aprendizaje Significativo*. Recuperado el 7 de febrero de 2012, de Revista Dialnet: http://e-espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20306&dsID=recursos_aprendizaje.pdf
- Lardone, L., & Andrueto, M. T. (2003). *La construcción del taller de escritura*. Santa Fe: HomoSapiens.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*.
- Mata, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mendoza, F. A. (2003). *Didáctica de la lengua y la escritura*. Madrid: Pearson.
- Morales, O. (1995). *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum.
- Moreno, F. (1998). *principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Onieva, J. L. (1995). *Curso superior de redacción*. Madrid: Verbum.
- Pérez Córdova, R. Á. (2009). *El constructivismo en los espacios educativos* (primera ed., Vol. V). San José, Costa Rica: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica.

- Pérez, H. G. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Magisterio.
- Quintero Gallego, A., & Hernández Martín, a. (s.f.). El desarrollo de la composición escrita: Un programa de instrucción.
- Rodari, G. (1992). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Loreto.
- Serafini, M. T. (1997). *Como redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Solano Alpízar, J. (2009). *Educación y aprendizaje* (primera ed., Vol. II). San José, Costa Rica: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, CECC/SICA.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento que se utilizó con los estudiantes participantes.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

I. DATOS GENERALES

Nombre del Estudiante: _____ Sexo: F ___ M ___

Curso y Sección: _____

Fecha _____

II. Objetivo

Determinar las características de los textos narrativos producidos por los estudiantes de II de magisterio de la Escuela Normal Mixta del Litoral Atlántico de la ciudad de Tela.

III. INDICACIÓN:

Seguramente, alguien le ha contado o leído cuentos. En esta ocasión se le pide que sea Ud. quien invente y escriba su propio cuento, el cual será llevado a niños y niñas de las escuelas utilizadas como centros de práctica. Tome en consideración la estructura narrativa: exposición, nudo y desenlace. Utilice para escribir el cuento 14 renglones aproximadamente

Anexo 2. Instrumento que se utilizó con los estudiantes participantes.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

LISTA DE COTEJO

I. DATOS GENERALES

Nombre del Estudiante: _____

Fecha _____

II. OBJETIVO

- Determinar la aplicación de las estrategias de escritura creativa en sus etapas de planificación, textualización y revisión.

	No.	Aspectos	Sí	No
PLANIFICACIÓN	1.	Determina el destinatario del texto narrativo.		
	2.	Establece la finalidad del texto narrativo.		
	3.	Selecciona estrategias de escritura creativa para producir el texto narrativo.		
	4.	Elabora una lista de posibles temas, personajes, escenarios de su texto.		
	5.	Organiza y jerarquiza las ideas en algún esquema.		
TEXTUALIZACIÓN	1.	Utiliza un registro apropiados al destinatario		
	2.	Emplea la ortografía adecuada que permiten la comprensión del texto narrativo.		
	3.	Aplica la estructura del texto propio del cuento.		
	4.	Emplea palabras o frases para dar inicio, progresión y finalización al cuento.		
	5.	Plantea el inicio del cuento y da a conocer la ubicación espacial y temporal de las acciones y personajes de la historia.		
	6.	Evidencia la trama de la narración.		
	7.	Describe claramente los personajes y ambiente de la		

	No.	Aspectos	Sí	No
		narración.		
	8.	Presenta la narración un cierre o desenlace		
	9.	Lee el cuento producido a sus compañeros.		
Revisión	1.	Compara el texto producido con los planes previos.		
	2.	Relee el texto producido e identifica aspectos confusos del escrito.		
	3.	Aplica marcadores para autocorregir el texto.		
	4.	Permite que los compañeros realicen correcciones al cuento.		
	5.	Rescribe el cuento, teniendo en cuenta sus propias observaciones, las de sus compañeros y profesora.		
	6.	Produce por lo menos dos borradores del cuento.		
	7.	Presenta una versión final del cuento.		

Anexo 3. Plan de estudios de la carrera de Educación Magisterial

NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Español IV

DURACIÓN: 3 Horas Semanales

REQUISITO: Español III Semestre: Segundo

OBJETIVOS REVISADOS

1. Desarrolla competencias comunicativas que permitan desenvolverse en forma eficiente y eficaz en diferentes contextos
2. Lee y produce diferentes tipos de texto.
3. Aprecia la tradición oral como medio para fortalecer la identidad nacional.

CONTENIDO PROGRAMÁTICO

1. Tipología textual

- 1.1. Definición de texto y su importancia
- 1.2. Lectura de diferentes tipos de texto.
- 1.3. Clasificación de textos y su función.:
 - 1.3.1. Narrativos
 - 1.3.2. Poéticos
 - 1.3.3. Descriptivos
 - 1.3.4. Instruccionales
 - 1.3.5. Funcionales
 - 1.3.6. Conversacionales
 - 1.3.7. Informativos
 - 1.3.8. Argumentativos
 - 1.3.9. Predicativos

2. Talleres

- 2.1. Literarios
- 2.2. Ortográfico
- 2.3. Redacción: proceso de redacción (planificación, redacción, revisión, edición)

3. Pragmática

CONTENIDO PROGRAMÁTICO

- 3.1. Códigos no verbales
- 3.2. Códigos paralingüísticos
- 3.3. Textos en el contexto comunicativo**

4. Tradición oral

- 4.1. El folklore: lingüístico, literario, narrativo

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS REVISADAS

Recopilación de tradiciones orales de su comunidad de origen; organización.

Realización de talleres

Clasificación de textos de acuerdo a su función, producción de textos con diferente intencionalidad comunicativa.

Exposición de trabajos

Técnicas grupales

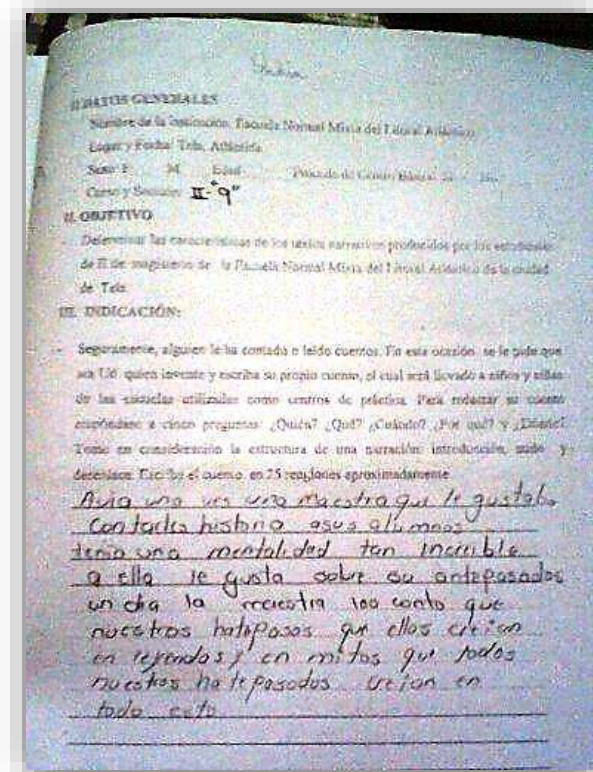
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Evaluación: diagnóstica, procesual, sumativa.

Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Para la evaluación se tomará en cuenta el proceso (presentación de mapas conceptuales, borradores de los trabajos escritos etc.) cada alumno realiza desempeño en la planificación, ejecución, y evaluación de talleres, calidad de los textos producidos.

Anexo 4. Aplicación del Pretest



Anexo 5. Aplicación de estrategias de Escritura.

Estrategia de Escritura

Estrategia N°1 ¿Y que pasa después?

Escape aquella noche...

Y ella que te dijo...

Certo día el hombre del Sombrero negro murió...

Escape aquella noche de la triste soledad que habitaba en aquel lugar tan triste, para poder disfrutar la luz de la luna y el brillo de las estrellas y poder sentir la brisa de los días que son su van y vienen me hacen recordar momentos muy especiales.

Y ella que te dijo te preguntó a su amigo con una voz muy suave y el amigo con una sonrisa muy brillante le contestó me dijo que ella también me amaba.

Certo día el hombre del Sombrero negro murió, cuentan que en su Sombrero se llevó un gran sombrero) secreto que nunca dejó que nadie se lo descubriera.

Diana Milla

Muy bien

Ficha del Cuento

Personajes El señor y la señora Matamoros, la gata de agua

Ambiente rural y urbano

Narrador _____

Presentación

Cuentan que hace mucho tiempo existió una pareja

llamada el señor y la señora Matamoros

Mundo

Ella soñaban tener la bendición de tener una

hija cuál es el problema? me pedían en que les

de material para conseguir esos niños.

Desenlace La niña nació y cuidó de sus padres hasta

dos últimos días

La niña y el pequeño nomo y su hermoso jardín 3/10

Cuentan que hace tiempo existió una niña que le apasionaba la naturaleza, su nombre era Pamela; todos los días después de desayunar salía al jardín a regar las plantas y ayudaba a los animalitos lastimados que se encontraban en el jardín. *Justicia*

Un día salió a regar sus plantas y encontró todo su jardín destruido y ella impactada se preguntó ¿qué fue lo que pasó? Todas las plantas que estaban en el jardín estaban muertas, y se puso a pensar y reflexionar que solución podía encontrar para arreglar su pequeño jardín. La solución era encontrar nuevas plantas y poder plantar en su hermoso jardín. Pero esta vez Pamela se aseguró que nada ni nadie destruyera sus hermosas plantas; Colocó unas pequeñas cámaras en el jardín para observar quien era el culpable.

* A la semana siguiente se dio cuenta de algo que le contaba su abuela: "cuando uno por primera vez planta flores en el jardín un nomo lo visita y lo destruye, luego las plantas destruidas vuelven a crecer más bonitas y hermosas. Salía corriendo al jardín y observó que su jardín tenía las flores más bellas que ella jamás había visto, visitaba el jardín constantemente y ha dicho con todos los animalitos que visitaban su jardín."

Fin

*Más allá no hay nada
Queda por hacer*

→ este símbolo que dice para punto y aparte.
□ Repetición de palabras.
□ Este es un símbolo que siempre usamos

Anexo Aritmética
II-10

La niña y el pequeño nomo y su hermoso jardín

Cuentan que hace tiempo existió una niña que le apasionaba la naturaleza su nombre era Pamela; todos los días después de desayunar salía al jardín a regar las plantas y ayudaba a los animalitos lastimados que se encontraban en el jardín.

Un día salió a regar sus plantas y encontró todo su jardín destruido y ella impactada se preguntó ¿qué fue lo que pasó? Todas las plantas que estaban en el jardín estaban muertas y se puso a pensar y reflexionar que solución podía encontrar para arreglar su pequeño jardín. La solución era encontrar nuevas plantas y poder plantar en su hermoso jardín. Pero esta vez Pamela se aseguró que nada ni nadie destruyera sus hermosas plantas. Colocó unas pequeñas cámaras en el jardín para observar quien era el culpable.

Trascurrieron las semanas y comprobó una historia que su abuela le contaba: "cuando uno por primera vez planta flores en el jardín un nomo lo visita y lo destruye, luego las plantas destruidas vuelven a crecer más bellas y hermosas" salió corriendo al jardín y observó que su jardín tenía las flores más bellas que ella jamás había visto, visitaba el jardín constantemente desde aquel día a diario con todos los animalitos que visitaban su jardín.

Fin

Anexo 6. Planificación de la Propuesta.



ESCUELA NORMAL MIXTA DEL LITORAL ATLÁNTICO
TELA -ATLÁNTIDA
PLANEAMIENTO DIDÁCTICO DE EDUCACIÓN MAGISTERIAL

ÁREA ESTUDIO DE: ACADÉMICA: PROFESIONAL

ASIGNATURA: ESPAÑOL IV

CATEDRÁTICO (A): LESVIA ELIZABETH MADRID Y KARINA ROSALES MOLINA

CURSO Y GRUPOS: II DE MAGISTERIO GRUPOS 9 Y 10

PERIODO ACADÉMICO: DEL 08 DE JULIO AL 8 DE NOVIEMBRE 2013

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
<p>1. Saber el nivel de conocimiento del alumno en relación a la temática que será abordada en desarrollo de la guía metodológica “Escritura Creativa”.</p>	<p>Diagnóstico</p>	<p>1.1 Conversan sobre la finalidad de la propuesta, además de recibir las orientaciones generales de la clase y especificaciones del desarrollo de los talleres (Estrategia Talleres de Escritura).</p> <p>1.2 Participan en el establecimiento de las normas de convivencia del aula.</p>	<p>Pre test Pizarra Marcadores Formatos de escritura Rubrica de escritura</p>	<p>3 horas</p>	<p>el 15 al 19 de julio</p>	<p>Evaluación diagnóstica</p>

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
2. Identifica los tipos de textos que se encuentran en los libros de educación básica del	Taller I El texto y la tipología textual	1.3 Escuchan la descripción de las actividades y la temporalidad en las que se van a realizar. 1.4 Resuelven prueba de entrada (pre test). 2.1 Observan una presentación sobre el texto y la tipología textual. 2.2 Escuchan la lectura de	Data showPresentación Material Bibliográfico de apoyo	3 horas	Del 22 al 26 de julio al 2013	Identifiquen cada uno de los diferentes tipos de textos en lecturas dados por el maestro.

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
Currículo Nacional Básico.		<p>diferentes tipos de textos hecha por el maestro.</p> <p>2.3 Establecen con el maestro diferencias entre cada tipo de texto.</p> <p>2.4 Revisan los Libros de Texto de los diferentes grados.</p> <p>2.5 Identifican cada uno de los tipos de texto aprendidos en las lecturas asignadas.</p>	CNB			

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
3. Identifica la estructura de los textos narrativos.	Taller II Textos Narrativos	2.6 Comparten el resultado del trabajo realizado. <i>Solicitud de temas para la Práctica Docente</i> 3.1 Escuchan explicación del maestro sobre la estructura del texto narrativo y sus elementos principales por medio de una presentación.	Material bibliográfico de la clase Data show Presentación	3 horas	25 y 26 de julio 2013 Del 29 de julio al 02 de agosto de 2013	Presentan en su cuaderno la estructura de los textos narrativos y sus principales elementos.

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
4.Elabora una ficha de planificación de la escritura de un texto	Taller III Planificación del proceso de escritura de un texto narrativo.	3.2 Se organizan en parejas. 3.3. Reciben diferentes tipos de texto narrativo. 3.4 Identifican la estructura de los textos narrativos. 4.1 Establecen el propósito, el destinatario, el tipo de cuento, la estructura y el tipo de lenguaje.	Formatos	3 horas	Del 5 al 09 de agosto de 2013	Revisión de las fichas de planificación y de escritura.

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
		4.2 Elaboran su ficha de planificación del texto con la información antes descrita. <i>Planificación, elaboración de material didáctico y ejecución de la práctica profesional con suspensión de clases.</i>		6 horas	Del 12 al 23 de agosto del 2013	
5. Escribe en forma coherente, articulada y	Taller IV Textualización del escrito	5.1 Generan ideas mediante esquemas y estrategias de	Estrategias de escritura Imágenes Formatos	12 horas	Del 26 de agosto al 20 de septiem-	Revisión de los estrategias de escritura

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
<p>pertinente textos narrativos utilizando estrategias de escritura creativa.</p>	<p>Propiedades del texto (cohesión y coherencia)</p>	<p>escritura para la escritura del texto narrativo.</p> <p>5.2Aplican las siguientes estrategias de escritura:</p> <p>El reino del revés (<i>establecer el nudo</i>) Cuatro nombres y una historia (<i>descripción de personajes</i>) ¿Y qué pasa después? (<i>presentación del cuento</i>)</p>	<p>Fichas Cuentos</p>		<p>bre de 2013</p>	

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
		<p>Los mundos invisibles (<i>describir el ambiente</i>)</p> <p>¡A escribir al museo!</p> <p>Colorín colorado(Cambiar el final)</p> <p>Con los elementos practicados en los ejercicios propuestas elaboran la ficha de la escritura de su cuento.</p> <p>Elaboran el primer borrador de su cuento.</p>				

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
6. Verifica los conocimientos adquiridos mediante una prueba escrita.		<p>5.5 Revisión del primer borrador de su cuento.</p> <p>6.1. Retroalimentación del contenido.</p> <p>6.2 Resuelven prueba escrita.</p> <p><i>Consolidación de notas</i></p> <p><i>Festival Folklórico</i></p> <p><i>Nivelación del I parcial I semestre.</i></p>	Prueba escrita		Del 9 al 13 de septiembre	<p>Revisión del primer borrador de escritura creativa.</p> <p>Resuelven prueba objetiva 30%</p> <p>Llenado de cuadros de notas parciales.</p>

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
7. Escribe textos coherentes y cohesivos atendiendo la estructura propia del cuento, revisándolo y mejorándolo hasta obtener una versión final.	Taller V Revisión del texto	7.1 Releen su texto y lo comparten con otro compañero o compañera que ha elegido como par. 7.2 Observan si ha conseguido sus propósitos planteado en la planificación 7.3 Comprueban si la redacción corresponde a plan trazado al inicio. 7.4 Utilizan	Segundo borrador de su escrito. Fichas con marcadores textuales. Rúbricas de evaluación.	12 horas	Del 23 de septiembre al 18 de octubre de 2013	Revisión del segundo borrador.

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
		<p>marcas o señales para identificar errores en el texto.</p> <p>7.5 Observan si los personajes están caracterizados y la historia está bien organizada.</p> <p>7.6 Verifican si se identifican las partes del cuento.</p> <p>7.7 Se fijan que todas las palabras están escritas correctamente, valiéndose del</p>				

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
		<p>diccionario, si es preciso.</p> <p>7.8 Revisan el uso adecuado de los signos de puntuación.</p> <p>7.9 Comprueban si las oraciones están bien construidas.</p> <p>7.10 Revisan si el cuento está distribuido en párrafos y existe secuencia entre una acción y otra</p>				

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
		<p>mediante conectores.</p> <p>7.11 Añaden, suprimen o cambian palabras y/o frases o signos de puntuación con el propósito de mejorar su redacción.</p> <p>7.12 Verifican si el título del cuento tiene relación con el contenido del mismo.</p> <p>7.13 Reescriben el</p>				

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
8. Construye un Libro Artesanal con los cuentos selecciona-	Taller VI Construcción del libro artesanal	<p>cuento incorporando las observaciones y sugerencias hechas por su compañero y profesora.</p> <p>7.14 Lee nuevamente el cuento con su pareja y verifican que su cuento es claro.</p> <p>8.1. Pasan a limpio el cuento en la computadora.</p>	<p>Computadora</p> <p>Impresora</p> <p>Papel</p> <p>Internet</p>	5 horas	Del 21 al 31 de octubre	Revisión del libro

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
dos		<p>8.2. Ilustran el cuento con motivos adecuados al texto.</p> <p>8.3. Diseñan una portada, colocando el título, nombre del autor o autora, la editorial y un dibujo alusivo al texto.</p> <p>8.4 Encuadernan el texto producido en un libro artesanal.</p> <p>8.5 Aplicación del post test.</p>			Del 04 al 08 de noviembre de 2013	

OBJETIVOS	CONTENIDO PROGRAMÁTICO	ACCIONES DIDÁCTICAS	RECURSOS	N ° DE HORAS	FECHA	EVALUACIÓN
		8.6. Preparan y exponen los libros con los cuentos producidos.				