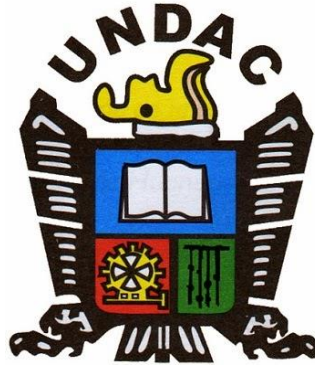


UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN A DISTANCIA



TESIS

El cuento al revés como estrategia para desarrollar la capacidad de
producción de textos en los niños del quinto grado de la institución
educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha

Para optar el título profesional de:

Licenciado en Educación

Con mención:

Inicial – Primaria

Autores: Bach. Rosamel GUILLERMO SALGADO

Bach. Félix ROMERO RAMÓN

Asesor: Dra. Martha Nelly LOZANO BUENDIA

Cerro de Pasco - Perú - 2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRION
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE
EDUCACIÓN A DISTANCIA



TESIS

El cuento al revés como estrategia para desarrollar la capacidad de producción de textos en los niños del quinto grado de la institución educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Edith Rocío LUIS VASQUEZ
PRESIDENTE

Mg. Gastón Jeremías OSCATEGUI NAJERA
MIEMBRO

Mg. Marleni Mabel CARDENAS RIVAROLA
MIEMBRO

Mg. Raúl GONZALES ALVAREZ
ACCESITARIO

DEDICATORIA

Con profunda gratitud a
nuestra familia quienes nos
apoyaron incondicionalmente.

Rosamel

Inmensa gratitud a mi
esposa, e hijas por ser
nuestra fortaleza.

Félix

RECONOCIMIENTO

Para:

Nuestra alma mater la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Facultad de Ciencias de la Educación, institución superior que me albergó durante el tiempo de mi formación profesional.

A nuestros maestros por sus enseñanzas y sus recomendaciones que me permitieron forjarme como un profesional fiel a cumplir mi rol social en la sociedad y cada niño se convierta en mi fuerza y motor de superación.

A nuestras familias por su indesmayable apoyo y comprensión durante todo este tiempo, por su desprendimiento económico y moral para con nosotros.

A nuestros colegas de estudios, por ser parte de nuestra familia de formación universitaria, expresar mi sentimiento de amistad y cariño para todos y cada uno de ellos.

RESUMEN

En nuestra investigación se formula como objetivo determinar el nivel de influencia del cuento al revés como estrategia para desarrollar la capacidad de producción de textos de niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha en el año 2017, el tipo de investigación es aplicada, con un diseño cuasi experimental con un solo grupo, la muestra es no probabilística, intencionada a los niños del quinto grado “A” compuesta por 18 niños(as), a quienes se aplicó la estrategia, la aplicación del instrumento se realizó en dos momentos antes de la aplicación y luego de la aplicación del cual se realizó la evaluación, los resultados permitieron conocer el estado inicial de la producción de textos para luego conocer el estado final de la investigación, el pre test y pos test, nos permiten establecer las diferencias que se muestra de manera positiva con la propuesta metodológica. Se concluye que el nivel de efectividad es bueno, el trabajo se desarrolla las características de la estrategia y se comprueba que el enfoque propuesto por el Ministerio de Educación es aplicable en nuestro contexto y las diferencias corroboran nuestra hipótesis alterna y se puede trabajar y obtener mejores resultados de manera progresiva y sostenida en el proceso de aprendizaje de los niños la producción de textos.

Palabras clave: Cuento, producción de textos, estrategia, cuento al revés

ABSTRACT

In our research it is formulated as an objective to determine the level of influence of the story upside down as a strategy to develop the capacity of production of texts of children of the fifth grade of the Educational Institution N "34047" César Vallejo "- Yanacancha in 2017, the type of research is applied, with a quasi-experimental design with a single group, the sample is non-probabilistic, intended for children in fifth grade "A" composed of 18 children, to whom the strategy was applied, the application of The instrument was made two times before the application and after the application of which the evaluation was carried out, the results allowed to know the initial state of the production of texts and then to know the final state of the investigation, the pre test and post test , allow us to establish the differences shown in a positive way with the methodological proposal. It is concluded that the level of effectiveness is good, the work develops the characteristics of the strategy and it is verified that the approach proposed by the Ministry of Education is applicable in our context and the differences corroborate our alternative hypothesis and it is possible to work and obtain better results in a progressive and sustained way in the process of learning children the production of texts.

Keywords: Story, text production, strategy, backwards story

INTRODUCCION

Señores Miembros del Jurado:

Ponemos a consideración el trabajo de investigación intitulado “EL CUENTO AL REVÉS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS DEL QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 34047 “CÉSAR VALLEJO” – YANACANCHA”, con el cual aspiramos optar el Título Profesional de Licenciado en Educación Inicial - Primaria.

Escribir como proceso de expresión es una capacidad que se logra a través de diversos procesos, a la vez exteriorizar nuestros pensamientos, emociones, necesidades, experiencias, satisfacciones que nos permiten enviar mensajes de diversas condiciones, que pueden ser recuerdos, vivencias, convivencias, objetivos, metas, sueños, etc. los cuales se pretenden hacer de conocimiento a quienes comparten nuestras vidas o enviar mensajes a quienes tienen a bien leer nuestros escritos. La metodología como aspecto fundamental del proceso de aprendizaje, hoy en nuestros días viene siendo abordado desde diferentes perspectivas, pero que siempre recae en la labor docente como responsabilidad implícita del quehacer educativo. Hoy se exige que oriente, guíe y organice los procesos pedagógicos, seleccione los recursos, o quien propone los motivos de escritura. El docente, es quien, con propuestas innovadoras, creativas permiten el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes, para lo cual necesita una preparación adecuada. Contrastar la teoría y la práctica es nuestra intención luego de haber pasado por las aulas universitarias.

Motivos que nos llevaron a realizar el estudio de las estrategias de producción de textos, algunos muy conocidos y algunos guardados en el baúl de los recuerdos que no se tomaron en cuenta o fueron limitados a no tener vigencia por nuestra idiosincrasia de la rutina y la costumbre. Las estrategias planteadas por Gianni Rodari, en su famosa obra la *Gramática de la fantasía*, nos propuso muchas estrategias que nos permitimos aplicar en nuestra investigación, se revalora el gran aporte con sus llamadas técnicas para inventar historias.

La aplicación de nuestro trabajo se realizó en una de las instituciones emblemáticas de Pasco como lo representa la Institución Educativa “César Vallejo” de Yanacancha. La organización de nuestro trabajo se detalla de la siguiente manera:

Capítulo I. Planteamiento del problema de estudio que nos permite describir y formular los problemas y los objetivos de la investigación.

Capítulo II. Marco teórico donde se encuentran conocimientos científicos que nos ayudaron a contrastar la realidad de la población investigada y tener la sostenibilidad científica.

Capítulo III. Metodología de la investigación, acápite que permite establecer los aspectos metodológicos, tipo, nivel de investigación además de la población y muestra y los instrumentos y técnicas a aplicar.

Capítulo IV. Presentación de resultados, parte en la cual se establece los resultados de la investigación de la muestra determinada en nuestra investigación.

Esperando que el presente trabajo de investigación sea un aporte para nuestras instituciones educativas.

Los autores

ÍNDICE

DEDICATORIA	
RECONOCIMIENTO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	
INDICE	

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Identificación y determinación del problema.....	11
1.2. Delimitación de la investigación.....	14
1.3 Formulación del problema	14
1.3.1. Problema general	14
1.3.2. Problemas específicos	15
1.4. Formulación de objetivos.....	15
1.4.1. Objetivo general	15
1.4.2. Objetivos específicos	15
1.5. Justificación de la investigación.....	16
1.6. Limitaciones de la investigación.....	17

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio.....	18
2.2. Bases teóricas - científicas	24
2.3. Definición de términos básicos	67
2.4. Formulación de hipótesis.....	68
2.4.1 Hipótesis general.....	68
2.4.2. Hipótesis específicas.....	68
2.5. Identificación de variables.....	68
2.6. Definición operacional de variables e indicadores.....	68

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TECNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación	69
3.2. Métodos de investigación.....	69
3.3. Diseño de investigación	70
3.4. Población y muestra	70
3.4.1. Población.....	70
3.4.2. Muestra	71
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	71
3.5.1. Técnicas.....	71
3.5.2. Instrumentos.....	71
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	72
3.6.1. Procesamiento manual	72
3.6.2. Procesamiento electrónico	72
3.7. Tratamiento estadístico	72
3.8. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación	72
3.9. Orientación ética.....	73

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSION

4.1. Descripción del trabajo de campo	74
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados.....	75
4.3. Prueba de Hipótesis	80
4.4. Discusión de resultados.....	82

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXO

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. IDENTIFICACIÓN Y DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

Los seres humanos nos desarrollamos en constante relación con otros seres humanos, la naturaleza y los medios de comunicación, cada uno de nuestros pensamientos, sentimientos, intereses, necesidades e inquietudes son compartidos a los demás de diferente manera.

La comunicación como un proceso de entender y hacernos entender, tiene al lenguaje como su medio de transmisión de los mensajes, los seres humanos nos relacionamos a través del lenguaje que puede ser: escrito, oral, gráfico, gestual, sonoro; toda persona debe comunicarse por ser un ser social que vive en sociedad.

La educación tiene como función formar a los seres humanos bajo ciertos marcos teóricos, que sirven como fundamento para los enfoques y modelos.

En el Perú y el mundo la educación es la encargada de hacer el trabajo de la formación integral. Los niveles de educación inicial y primaria son las encargadas de realizar este trabajo a través del Área curricular de Comunicación, que como enfoque tiene el comunicativo textual, y desarrollar la capacidad de producción de textos, a través de aprendizajes significativos que les permita desarrollar su imaginación, creatividad, análisis y su expresión escrita.

Habiendo revisado los resultados de la evaluación censal según la UMC 2016 en el ámbito de la provincia de Pasco a nivel de instituciones educativas del ámbito urbano se puede observar que el mayor porcentaje alcanzaron un promedio de nivel de logro alcanzado en proceso en 35.7% en relación al área de comunicación el cual indica que (el estudiante logro parcialmente los aprendizajes esperados se encuentra en camino para lograrlos todavía tiene dificultades) mientras que en el área de matemática reflejan en un 41.3%, el cual nos indica que aún falta desarrollar aprendizajes para alcanzar el nivel satisfactorio en los estudiantes de educación primaria

En comprensión lectora se subió 14 puntos, de los 384 obtenidos en el 2012 a 398, llegando a la ubicación 63 de la lista y destacando como el quinto país que más creció en el área.

La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos en el Proyecto PISA en el año 2012 no son muy alentadoras ya que Perú se ubica entre los últimos países, puesto 63 de 70 países evaluados y como también tenemos la evaluación “Cuánto aprendí de mis textos y maestros” elaborados por el

MED nos demuestran que los resultados no son nada alentadores, en el desarrollo de las capacidades comunicativas.

Esta realidad a nivel nacional, es también regional y las instituciones educativas de nuestra provincia no son ajenos a estos resultados; si bien es cierto que los últimos años se observan mejoras, aún no son los suficientes para lograr los aprendizajes esperados en las diferentes áreas de desarrollo de los estudiantes.

La comprensión y producción de textos desde el enfoque comunicativo textual requiere de una amplia y verdadera implementación curricular para la aplicación de diversas estrategias que generen nuevos aprendizajes de una manera muy divertida y motivadora para lograr aprendizajes significativos.

Siendo la producción de textos una de las capacidades que debe desarrollar los niños del nivel primario y que este no se logra hacer como se demuestra en las evaluaciones de Ministerio de Educación “*cuánto aprendí de mis textos y de mis maestros*”, en las que los niños no escriben textos, caso muy curioso que de una imagen por ejemplo no puede producir cuentos, más aún no desarrollan esta capacidad hasta que concluyan la primaria por consiguiente tienen serias dificultades en la secundaria y en la educación superior. Los maestros no internalizan el sentido de la producción de textos, por ello continúan con la transcripción y con la rutina de las labores pedagógicas, nuestra intención luego de analizar las causas de este problema nos permitimos abordarlo de manera científica y pueda lograr cambiar los modelos practicados por lo que nos planteamos el problema con la siguiente interrogante:

1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

1.2.1. Delimitación Espacial.

Nuestra investigación se proyecta y se ejecuta con los niños del tercer grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo”, que se encuentra ubicado en San Juan Pampa jurisdicción del Distrito de Yanacancha, Provincia de Pasco, Región Pasco.

1.2.2. Delimitación Temporal.

Nuestra investigación se realizó en el año 2017 y se realiza con los estudiantes matriculados en el año lectivo correspondiente y concluimos nuestro trabajo el año 2018.

1.2.3. Delimitación del Conocimiento.

La investigación se inicia con la teoría que orienta nuestro trabajo basado en la propuesta realizada del autor de la estrategia, del mismo modo complementamos con el conocimiento de los procesos establecidos para la producción de textos partiendo de los enfoques y sus respectivos aspectos que nos permitieron construir un conocimiento basado en la práctica sustentada por los aportes teóricos científicos.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.3.1. Problema principal

¿Cuáles son los efectos de la aplicación de la estrategia cuento al revés en el desarrollo de la capacidad de producción de textos en los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha en el año 2017?

1.3.2. Problemas específicos.

- a) ¿Cuál es el nivel de producción de textos que presentan los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “¿César Vallejo, Yanacancha en el año 2017 antes de la experiencia?
- b) ¿Cuál es el efecto de la estrategia del cuento al revés en el desarrollo de la producción de textos narrativos de los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” de Yanacacha?
- c) ¿Qué diferencia se presenta entre los resultados del antes y después de la aplicación de la estrategia del cuento al revés en el desarrollo de la capacidad de producción de textos de los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” de Yanacancha?

1.4. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS:

1.4.1. Objetivo general

Determinar el nivel de influencia del cuento al revés como estrategia para desarrollar la capacidad de producción de textos de niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha en el año 2017.

1.4.2. Objetivos específicos.

- Identificar el nivel de producción de textos que presentan los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” Yanacancha en el año 2017, antes de la experiencia.

- Evaluar el efecto del cuento al revés como estrategia en el desarrollo de la capacidad de producción de textos narrativos de los niños del quinto de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” Yanacancha en el año 2017.
- Establecer las diferencias que se presenta entre los resultados antes y después de la aplicación de la estrategia del cuento al revés en la capacidad de producción de textos de los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” Yanacancha en el año 2017.

1.5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

En la actividad teórica, la estrategia permite desarrollar capacidades, habilidades y actitudes y la construcción del conocimiento; la estrategia nos brinda pautas para desarrollar capacidades comunicativas de forma escrita, que permite integrar el proceso de creatividad y su expresión a través de la producción de textos como escritor y no a transcribir textos.

En la actividad práctica permite desarrollar la habilidad de producir textos con criterio y autonomía a través del cual emite mensajes; estimular y preparar para formar pequeños escritores, el proceso es evitar mecanizar o repetir a través de las transcripciones, sino es mejorar de manera progresiva el proceso de producir textos, como se encuentra establecido en la capacidad de producción de textos con una visión innovadora, motivadora, participativa y se involucre en su aprendizaje y produzca textos de acuerdo a su nivel de escritura y su contexto.

En la actividad metodológica permite establecer parámetros con los cuales se trabaja de manera sistemática y progresiva el proceso de producción de textos, la utilidad de la estrategia es relevante si se integra los procesos y se consiga el adecuado desarrollo de la capacidad de escribir. La estrategia es una forma de trabajo metodológico, que se orienta a lograr aprendizajes significativos de los niños.

1.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Las limitaciones de nuestra investigación se enmarcan en los aspectos de recursos económicos que nos impidieron en su momento realizar todos los trabajos previstos, de la misma manera la parte administrativa por los trámites y procedimientos que se fueron modificando de tiempo en tiempo.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

2.1. ANTECEDENTES DE ESTUDIO

Nacional

Peña, M. R (2015) Estrategias didácticas para mejorar la producción de textos escritos en los niños de 5 años de la institución educativa inicial N° 1094 Marjupata Baja de San Pedro de Cachora. Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

El problema de Investigación Acción denominada “Aplicación de estrategias didácticas para mejorar la producción de textos escritos, en los niños y niñas de 5 años de la I.E.I. N° 1094 Marjupata Baja - Cachora”, aplicado a un universo de 8 niños, de los cuales son 4 varones y 4 mujeres. Al detectar este problema después del análisis reflexivo de las sesiones plasmadas en diarios de campo es que se logra identificar la ausencia de

estrategias didácticas para la producción de textos escritos. La producción de textos en el nivel inicial, aborda la temática en particular, el proceso de escritura, considerando no solo los aspectos didácticos de este, sino también la propia competencia de nosotros los docentes, permitiendo poner en práctica el proceso de escritura de acuerdo con el enfoque comunicativo textual, aplicando estrategias didácticas para mejorar la producción de textos escritos de los niños y niñas. En el presente trabajo, se hace un análisis crítico, reflexivo enfrentando a la necesidad de fomentar prácticas sociales de escritura, los cuales permiten a los niños y niñas vincularse con el lenguaje escrito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el área de desarrollo de la Comunicación. La incorporación de las nuevas estrategias didácticas ha sido vista como la posibilidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes teniendo en cuenta, la producción escrita para el mejoramiento óptimo y quehacer educativo, en la que hemos tomado el problema de investigación a través de doce diarios de campo que nos ha permitido hacer una autocrítica y una auto reflexión, luego hemos hecho la reconstrucción para saber dónde están nuestras debilidades y fortalezas, sobre ello hemos realizado una propuesta de acción para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos escritos, y finalmente realizamos la evaluación de los aprendizajes de estos niños. Los resultados fueron progresivos, elevando la calidad y la incidencia en la competencia de producción de textos, en la que los niños y niñas producen de forma coherente diversos tipos de textos escritos, de manera espontánea o planificada, por lo que se viene impulsando a la indagación y reflexión

permitiendo solucionar la problemática detectada en la deconstrucción de la práctica pedagógica, asumiendo la reconstrucción y la evaluación como proceso investigativo y desempeñar esta misión en la mejora del nivel escritor de los educandos peruanos. Finalmente, con esta nueva práctica pedagógica, hemos mejorado con los niños y niñas, la producción de textos escritos, antes de la investigación producían muy pocos textos escritos, sin embargo, ahora producen la mayoría de los niños y niñas sus textos escritos sin dificultad, han perdido el temor, han ganado mayor creatividad han desarrollado técnicas convirtiéndose en productores expertos.

Velasquez Q. D. (2015) Estrategias didácticas para mejorar la producción de textos escritos en los niños de cuarto grado de Educación primaria de la Institución Educativa N° 54158 de Cavira” del distrito de Kishuará, Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

El presente trabajo de investigación trata sobre el problema de la producción de textos escritos en los estudiantes de cuarto grado del nivel primaria de la Institución Educativa N° 54158 de Cavira, toda vez que este problema es álgido especialmente en los estudiantes de las zonas rurales alto andinas cuya lengua materna es el quechua, por lo tanto, tiene muchas dificultades para producir textos orales y escritos. Para superar esta dificultad se planteó como objetivo el mejoramiento de la producción de textos fundados en la planificación, textualización y revisión con cohesión y coherencia en el área de Comunicación utilizando las estrategias didácticas adecuadas cuyas categorías son las estrategias didácticas y material

educativo. El tipo de investigación que se desarrolla es cualitativo en su modalidad investigación –acción pedagógica que comprende tres fases fundamentales: la deconstrucción, la reconstrucción y la evaluación que nos permite analizar nuestra práctica pedagógica bajo el enfoque de la reflexión crítica que ha permitido superar y mejorar mi desempeño docente. Se ha aplicado 09 sesiones de producción de textos en los cuales hubo un avance progresivo, llegándose, al término de la propuesta, a mejorar la producción de textos de manera significativa.

Cotera C. K. (2014) Influencia de la descripción como estrategia metodológica para mejorar la producción de textos narrativos en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa N° 133, Julio C. Tello, Santa Anita, UGEL 06. Tesis de grado, Universidad Nacional Enrique Guzman y Valle. Lima. Perú.

La presente investigación se realizó con el objetivo de contribuir al desarrollo de la producción de textos de los estudiantes de segundo grado de secundaria. Para ello se planteó la aplicación de la descripción como estrategia metodológica que permite mejorar la redacción y creatividad en los textos narrativos. Se trabajó con estudiantes de la Institución Educativa Julio C. Tello, Santa Anita; se dividió la muestra en dos grupos (experimental y de control), a quienes se aplicó el instrumento de evaluación de la investigación. El proceso de enseñanza- aprendizaje de la propuesta metodológica tuvo una duración de diez sesiones, cuyo contenido global fue la utilización de los tipos de descripción aplicado a los elementos que componen un texto narrativo. Asimismo, se afianzó la estructura (inicio,

nudo, desenlace) y características (coherencia y cohesión) propias del tipo de texto trabajado. Los resultados de la evaluación final evidencian que la aplicación de la propuesta metodológica mejoró la redacción y creatividad en la producción de textos narrativos. Los estudiantes del grupo experimental lograron un notable progreso en comparación con los del grupo de control. Por lo que se puede concluir que la descripción fue una estrategia eficaz que mejoró la producción de textos narrativos en los estudiantes de segundo grado de secundaria.

Ramírez R. L. (2015) Estrategias metodológicas para mejorar la producción de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado “C” de la Institución Educativa Primaria de menores N° 54104 de San Jeronimo de la Provincia de Andahuaylas- Apurimac – 2014. Tesis de Grado. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

Escribir es un producir mensajes, con intencionalidad y destinatarios reales y en función a las necesidades del momento; es un concepto que ilustra en los sustancial, la esencia del presente trabajo, a través del cual busco aplicar estrategias metodológicas y didácticas para producir textos narrativos en los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa N° 54104 de San Jerónimo. Partí por de construir mi práctica pedagógica, identificar los nudos críticos, para luego con el soporte de teoría pasar a la reconstrucción de mi práctica. La intervención tuvo el sostén de una metodología reciente: investigación acción pedagógica, partiendo por la deconstrucción de sesiones de aprendizaje, detectar el problema utilizando los diarios de campo. Conocida las falencias de la práctica anterior a través

de la reconstrucción, busco responder a la hipótesis: ¿qué debo hacer para que mis estudiantes produzcan textos narrativos con coherencia y cohesión? Con soporte de teorías diversas siguiendo un plan de acción validé los resultados obtenidos aplicando técnicas e instrumentos propias de la investigación acción pedagógica. Satisface saber que la mayoría de mis estudiantes mejoraron ostensiblemente sus habilidades para producir textos de manera pertinente; aplicando los procesos, recursos ortográficos, uso de conectores lógicos entre otros que reafirma mi compromiso con altas expectativas.

Rodas C. T. (2014) Estrategias metodológicas para mejorar las habilidades en producción de textos en los estudiantes del segundo grado “B” de la Institución Educativa N° 54490 de Curibamba – Andahuaylas. Tesis de Grado. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Perú.

La presente investigación fue realizada con los estudiantes de 7 años en la Institución Educativa N° 54490-Curibamba de Andahuaylas en el año 2014, después de haber detectado y reflexionado sobre los nudos críticos en mi práctica pedagógica referido al manejo de “Estrategias metodológicas para la producción de textos en los estudiantes de 2do grado “B”. La investigación realizada es importante, porque se partió de un diagnóstico, que permitió la planificación de diecisiete sesiones de aprendizaje, a través de planes de acción general y específico, en el que se consideraron elementos, como actividades, estrategias innovadoras, recursos y un cronograma determinado para su ejecución con la finalidad de mejorar los

aprendizajes de los niños en cuanto a producción de textos escritos. El trabajo de investigación se enmarca dentro del paradigma socio crítico, denominada INVESTIGACION ACCION EDUCATIVA, en su variante de INVESTIGACION DE ACCION PEDAGOGICA y modalidad INVESTIGACION DE AULA (Restrepo. 1996. P. 15). Asumiendo la deconstrucción, reconstrucción y evaluación como proceso investigativo. Al término de la ejecución de la propuesta pedagógica alternativa, los resultados fueron alentadores ya que se logró mejorar las habilidades comunicativas en los estudiantes, empleando diversas estrategias de Isabel Solé, Cassany y Condemarín, logrando un dominio de las estrategias metodológicas, utilicé materiales estructurados y no estructurados que me dieron buenos resultados los cuales se evidenciaron en los estudiantes, mejorando significativamente los aprendizajes con respecto a la producción de textos escritos. La reflexión docente permitió un cambio en la práctica pedagógica y fortalecimiento del saber pedagógico.

2.2. BASES TEÓRICAS - CIENTÍFICAS

¿Qué es un cuento?

Etimológicamente:

Deriva de la palabra Computum que significa cálculo, cómputo; evolución o enumeración de hechos, o un significado más específico “recuentos de acciones o sucesos reales o ficticios”.

Es una narración breve intensa, elaborado en prosa y de asunto ficticio. A diferencia de la novela, el cuento tiene menor extensión, es uno de los géneros literarios más antiguos al igual que la poesía, en sus inicios

fue oral. Los primeros cuentos pertenecen a los pueblos orientales y de allí a través de mercaderes, viajeros y conquistadores llegaron primero a Europa y se extendieron hacia los otros continentes. (Martín Quintana, 5)

El cuento es precioso género literario que sirve para expresar un tipo especial de emoción de signo muy semejante a la poética, encarna en una forma narrativa, próxima a la novela, pero diferente a ella en la técnica o intención.

Un cuento es una narración corta en la que intervienen personajes que realizan acciones en un lugar y tiempo determinado.

Características:

- Concisión
- Significación (temática)
- Intensidad o tensión
- Coherencia macro y micro textual
- Cohesión y buena narración (normatividad)

Gianni Rodari: su vida

Gianni Rodari nace en Omegna (Italia) en 1920. Sus padres trabajan atendiendo un horno de panadería y él es criado por una nodriza. En 1929 muere su padre y es enviado a vivir con una tía. Posteriormente, entra al seminario de San Pedro Mártir, donde Rodari permanece hasta los 14 años. Luego obtiene una beca para seguir estudiando. Aunque siempre quiso ser músico, terminó de maestro, ganándose el pan con las clases particulares que impartía.

En 1939, se matricula en la facultad de lengua de la Universidad Católica de Milán, pero no concluye sus estudios y regresa a su casa. Cuando Italia entra a participar activamente en la Segunda Guerra Mundial, Rodari es rechazado por el ejército debido a su mala salud. Aunque en un principio colabora con el partido del régimen fascista, la búsqueda de unos ideales distintos a los impuestos por la dictadura le acerca al marxismo. En 1944 se inscribe en el Partido Comunista Italiano.

Rodari inicia su carrera periodística en la clandestinidad. El partido le encarga en 1945 la dirección del periódico L'Ordine Nuovo de Varese. Comienza así una extensa etapa de dedicación política a través del periodismo. Esta profesión le permite un cercano conocimiento de los problemas y las realidades del pueblo italiano. Es a través del ejercicio de un periodismo comprometido como Rodari llega a la literatura. Sus primeras publicaciones de carácter literario las hace a través del L'Ordine Nuovo, firmando con el seudónimo de "Francesco Aricocchi", con el cual publicó una recopilación de leyendas populares, Leyendas de nuestra tierra, y dos cuentos de corte fantástico: El beso y La señorita Bibiana. Posteriormente, siendo cronista del periódico L'Unitá, publicación milanesa, descubre su vocación de escritor para niños, casi sin proponérselo. En palabras del propio Rodari:

"Me he convertido en escritor para niños por casualidad. Fue una necesidad profesional: en una página dominical del periódico donde trabajaba se necesitaba algo para niños. Y así he comenzado escribir narraciones. Ha sido un descubrimiento, incluso para mí, que después me

ha acaparado, me ha gustado, incitándome a comprender qué oficio era, qué sentido tenía." (Revista CLIJ, n° 36, 1992, p. 20.)

Comienza así a publicar narraciones cortas, de tono humorístico, dedicadas de manera genérica a la familia. De allí nacen sus primeras filastrocche, es decir coplas y retahílas cargadas de humor, ligadas a la corriente de la poesía popular italiana, las cuales tienen un gran éxito. Rodari inventa nuevos poemas y cuentos cortos que firma con el seudónimo de "Lino Picco". Algunos de estos cuentos fueron recopilados posteriormente y publicados en español en el libro Cuentos largos como una sonrisa (Barcelona, La Galera, 1988). De esta experiencia surgen sus primeros libros para niños Il libro delle filastrocche (El libro de las retahílas) y Il romanzo de Cipollino (Las aventuras de Cipollino).

Rodari comienza entonces una carrera como escritor de libros infantiles que se consolida definitivamente con su vinculación a la editorial Einaudi, y que lo lleva a ser merecedor del mayor galardón al que un escritor para niños puede aspirar: el premio Andersen, que recibe en 1970. Sin abandonar nunca el periodismo ni la escritura para niños, Rodari retoma, en la década de los años sesenta, su vocación inicial, la de pedagogo, y comienza a visitar las escuelas italianas para trabajar con los niños. Este contacto directo con la visión infantil no sólo le da una gran fuerza imaginativa a su obra literaria, sino que lo lleva a consolidar su mayor aporte a la pedagogía para la infancia a través de su libro Gramática de la fantasía, que dio a conocer en 1973.

Gianni Rodari muere en Roma, en 1980

¿Qué es la Gramática de la Fantasía?

La Gramática de la fantasía es sin duda la obra más conocida de Gianni Rodari, tanto que las publicaciones infantiles del autor que le valieron el premio Andersen a veces quedan relegadas a un segundo plano.

Aunque no es un libro para niños, sí lo es sobre niños. Rodari apuesta por una escuela y un ambiente familiar que estimule al niño a crear, no sólo a obedecer y recibir conocimiento de forma pasiva. Propone numerosos juegos que estimulan esta creatividad, avalados por la propia experiencia del autor en las aulas. Estos

juegos se basan en el lenguaje (de hecho, el libro lleva como subtítulo "introducción al arte de inventar historias"), pero Rodari está convencido de que la creatividad así entrenada podrá ser útil en otros campos. La Gramática de la fantasía no es un manual para inventar historias. Tampoco un ensayo sobre la imaginación del niño. El propio Rodari espera a las últimas páginas del libro para explicárnoslo.

"La presente Gramática de la fantasía –este me parece el momento para aclararlo definitivamente– no es ni una teoría de la imaginación infantil, ni una colección de recetas, un “sabores” de las historias, sino, creo, una propuesta para poner junto a cuantas tiendan a enriquecer de estímulos el ambiente (casa o escuela, no importa) en el que crece el niño.

La mente es una. Su creatividad se ha de cultivar en todas las direcciones. Las fábulas (escuchadas o inventadas) no son “todo” lo que sirve al niño. El uso libre de todas las posibilidades de la lengua no

representa más que una de las direcciones en que puede expandirse. Pero tout se tient. La imaginación del niño estimulada para inventar palabras aplicará sus instrumentos sobre todos los aspectos de su experiencia que desafíen su creatividad. Las fábulas sirven a las matemáticas como las matemáticas sirven a las fábulas." (Gramática de la fantasía.)

Lo que sí se nos explica el autor al comienzo del libro es cómo surge su Gramática:

"Durante el invierno de 1937-38 (...) fui contratado para enseñar italiano, en sus casas, a los hijos de algunos judíos alemanes (...). Trabajaba con los niños desde las siete hasta las diez de la mañana. El resto del día lo pasaba en los bosques, paseando y leyendo a Dostoievski.

Un día, en los Fragmentos de Novalis (1772-1801) encontré la frase que dice: "Si tuviésemos una fantástica como hay una lógica, se habría descubierto el arte de inventar...".

Pocos meses después, cuando descubrí a los surrealistas franceses, creí haber hallado en su forma de trabajar la fantástica que buscaba Novalis."(Gramática de la fantasía.)

Pero de esta idea de formalizar una fantástica hasta la publicación del libro en 1973 hay un largo período de tiempo. Durante esos años, Rodari fue elaborando la materia prima de lo que sería la Gramática de la fantasía. Tomaba notas en un cuaderno que llevaba siempre consigo. Cada vez que ocurría un acto creativo apuntaba cómo se había producido. El trato directo con los niños fue sin duda muy útil en esta tarea.

Fue en marzo de 1972 cuando Rodari tuvo la oportunidad de presentar sus notas de manera adecuada en la ciudad de Reggio Emilia, durante la celebración de los llamados Encuentros con la fantasía. Rodari nos cuenta:

"Se me permitió exponer durante bastante tiempo y de manera sistemática, sometido al control constante de la prueba y la crítica, no sólo acerca de la función de la imaginación y de las técnicas para estimularla, sino también del modo de comunicar a todos estos técnicos (...)

Al final de aquel "cursillo" me encontré con el texto de cinco conversaciones, gracias al grabador que las había registrado y a la paciencia de una dactilógrafa.

El librito que ahora presento no es más que una reelaboración de las conversaciones de Reggio Emilia."(Gramática de la fantasía.)

En definitiva, la Gramática de la fantasía es una herramienta muy flexible. Aunque su principal propósito es describir distintos métodos para estimular la creatividad del niño en cuanto al lenguaje se refiere, podemos sacarle partido en otros muchos aspectos.

Técnicas basadas en la gramática de la fantasía

La china en el estanque: del mismo modo que cuando se tira una china a un estanque se producen ondas y distintos efectos a su alrededor, *“la palabra lanzada a la mente por azar produce ondas de superficie y de profundidad”*. Ejemplo: palabra “china”. Cuando la hacemos sonar y la ponemos en la mente se ponen de manifiesto:

- Palabras que comienzan con “ch”: charco, chocolate, chupete...
- Palabras que comienzan con “chi”: chiste, chimenea...
- Palabras que riman en “-ina”: argentina, mina, rima, mandarina...etc

Se producen asociaciones sencillas y complejas. Una palabra atrae a otra por inercia.

Una palabra al azar puede funcionar como palabra mágica.

Se podría descomponer la palabra “china” en:

- C: Cien
- H: hilos
- I: imaginaban
- N: negruzcos
- A: algodones

“Las palabras son como la capa superficial de las aguas profundas” (Wittgenstein)

La palabra <hola>: En Reggio Emilia los/as niños/as solían subirse por turnos a una tarima para jugar al “cuentacuentos” contando una historia de su invención. ¿Puedes inventar una historia con la palabra <hola>? ¿Y con otras palabras?

El binomio fantástico: Henry Wallon en su libro *Los orígenes del pensamiento del niño* dice que “el pensamiento se forma por parejas”, por ejemplo, la idea “blando” se forma junto con la idea “duro”. No se forma antes o después sino simultáneamente.

Paul Klee, en su *Teoría de la forma y de la representación*, escribe que “*el contacto es imposible sin su opuesto. No existen conceptos en sí mismos, sino que regularmente hay <>*”.

Así para elegir un binomio fantástico es bueno hacerlo mediante el azar. Por ejemplo: armario y perro. Un armario por sí solo no suele hacer reír ni llorar, pero formando pareja con un perro, es otra cosa:

- El perro en el armario
- El armario del perro
- El perro sobre el armario
- El perro en el armario
- Etc

El binomio nos puede ofrecer historias fantásticas variadas. Por ejemplo: *El armario del perro me parece sobre todo una buena idea para arquitectos. Está hecho para guardar el abrigo del perro, la colección de los bozales y las correas.*

En general en las escuelas se ríe demasiado poco.

Debería haber en cada casa un baúl con ropa vieja para que los/as niños/as pudieran jugar a disfrazarse. En Reggio Emilia hay un armario entero.

Qué ocurriría si...: Se trata de hacernos preguntas para contar historias.

Por ejemplo: *¿qué ocurriría si un hombre se despertase transformado en un escarabajo?*

“Las hipótesis son como redes: lanzas la red y, tarde o temprano, encuentras algo” (Novalis)

Para formular una pregunta, es necesario elegir al azar un sujeto y un predicado. Por ejemplo, con el sujeto “ríos” y el predicado “volar” podría salir: *¿qué ocurriría si todos los ríos se echasen a volar?*

El prefijo arbitrario: un modo de volver productivas a las palabras es deformarlas, en sentido fantástico. Por ejemplo, con el prefijo “des-” podemos asociarlo a “perchero” quedando “desperchero”, que no sirve para colgar ropa sino para descolgarla sin despecho cuando se la necesita.

Algunos prefijos:

- Bis-
- Maxi-
- Anti-
- Pre-
- In-
- Super-
- Mini-
- Etc.

Una opción para utilizar el prefijo arbitrario es hacer dos columnas paralelas, una de prefijos y otra de sustantivos elegidos al azar y combinarlos por azar también.

El error creativo: Un error puede ser una oportunidad para escribir una historia. Si un/a niño/a escribe en su cuaderno “*es tilo de vida*” puedo corregir el error con una marca roja o seguir su provocadora sugerencia, o por ejemplo con la confusión entre g y j: <> en lugar de <>, se puede sugerir que se invente la historia de un baile llamado <>. Un <<enrredo>> con dos

r ¿será más valioso que otros o estará embarazado? *Riéndose de los errores también se aprende.*

Viejos juegos: Otra opción es recortar títulos de periódicos y revistas y mezclarlos para conseguir noticias absurdas y/o divertidas. Por ejemplo: *Un juez / investiga para ser más limpio / ante el fracaso de las negociaciones*

Otra opción es contestar a una serie de **preguntas** que configurarán unos acontecimientos y una historia:

- ¿Quién era?
- ¿Dónde estaba?
- ¿Qué hacía?
- ¿Qué dijo?
- ¿Qué dijo la gente?
- ¿Cómo acabó?
- Otras preguntas que puedes inventar.

Un grupo o persona responde a la primera pregunta en una hoja y la pasa sin que nadie pueda ver la respuesta. El siguiente grupo o persona responde a la segunda y así sucesivamente. Cuando se termina, se lee la historia completa.

Lo mismo se puede hacer a través de **dibujos**.

Construcción de una adivinanza: ¿lógica o imaginación? Cogemos como ejemplo “la pluma”.

- 1º fase: extrañamiento. Definición de “la pluma” como si la viésemos por primera vez: bastoncillo de plástico, cilíndrico (aproximada).
- 2º fase: asociación y comparación. Blanco-negro

- 3º fase: metáfora final. *“Es algo que traza un sendero negro en un campo blanco”*.
- 4º fase: no indispensable. Darle cierta forma atrayente, por ejemplo, hacerlo en verso.

Adivinanza: sobre un campo blanco, traza negro sendero. Solución: la pluma.

Transformando historias: los niños a veces son conservadores en cuanto a historias se refiere. Las quieren volver a escuchar con las mismas palabras de la primera vez, por el placer de reconocerlas y de aprenderlas con su secuencia y experimentar las emociones en un orden: sorpresa, miedo, satisfacción...Tienen necesidad de orden y reafirmación. A veces no debemos salirnos demasiado bruscamente de los carriles. Puede pasar que al principio el juego de transformar las historias les enfade y les haga sentirse en peligro. Es importante saberlo jugar en el momento justo.

– *Había una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.*

– *¡No, Roja!*

– *Ah, sí, Roja. Pues, su papá la llama y...*

– *Que no, que no era su papá, era su mamá.*

– *Es verdad. La llama y le dice: ve a casa de la tía Rosita...*

– *¡Ve a casa de la abuelita; le dijo, no de la tía!*

– ...

Caperucita roja en helicóptero: partiendo del cuento clásico, por ejemplo, de Caperucita Roja, se identifican algunas palabras clave: “bosque”, “lobo”, “flores”, “abuela”, “niña” y la sexta palabra es la que rompe la serie:

“hélicoptero”. Se puede hacer lo mismo con diferentes cuentos. ¿Qué pasa si se añade una nueva palabra a la historia?

Aquí tienes algunos **recursos** para crear cuentos.

El cuento al revés

Esta técnica consiste en invertir las historias que todos los niños conocen, creando en ellos nuevas sensaciones

Invertir los cuentos tal y como se conocen. Por ejemplo: Blanca Nieves no se encuentra a 7 enanitos sino a 7 gigantes. ¿Cómo sigue la historia? Es aplicar la técnica de la inversión a un cuento.

Una variante del juego de equivocarse los argumentos de los cuentos es la de contarlos al revés, en una alteración de valores más orgánica y premeditada.

Caperucita Roja es mala y el lobo es bueno...

Pulgarcito quiere escaparse de casa con sus hermanos, abandonando a sus pobres papás: éstos tienen sin embargo el acierto de hacerle un agujero en el bolsillo, antes de llenárselo de arroz, que se desparrama por el camino que siguen los fugitivos... Todo igual que en la historia original, pero mirado en un espejo, donde el lado derecho es el izquierdo...

La Cenicienta es una descarada que desespera a su buena y paciente madrastra y roba los novios a sus diligentes hermanastras...

Blanca Nieves se esconde en el bosque y en lugar de siete trabajadores enanitos encuentra siete ladrones gigantescos, y se convierte en su mascota en sus inconfesables empresas...

La técnica del error se basa en una idea-guía, un proyecto de diseño. El producto resultará parcial o totalmente inédito, según que la «alteración» haya sido aplicada a un solo o a todos los elementos de la narración original.

Mediante la «alteración» podemos obtener, además de una parodia de la fábula, la situación de partida de un cuento libre de desarrollarse por caminos del todo autónomos.

En una ocasión, un niño de cuarto año, en lugar de aplicar la técnica de la «alteración» a una fábula, lo hizo a la historia real, o mejor dicho a una leyenda histórica: Remo mata a Rómulo, así la ciudad fundada por los hermanos no se llamará Roma sino Rema, y sus habitantes serán los Remanos. Rebautizados así ya no infunden miedo, de modo que sólo hacen reír, y Aníbal consigue derrotarlos y llega a ser emperador de los Remanos...

Este ejercicio no tiene ningún valor histórico, ya que como los estudiosos dicen, la historia no se escribe como hipótesis. Más que a Borges, este ejercicio nos recuerda a Voltaire. Es posible que su resultado más apreciable, aunque involuntario, sea el de poner en ridículo el modo, o la misma pretensión, de enseñar la historia romana a los más pequeños

Proceso:

Nos organizamos en equipos de trabajo con 5 integrantes:

Se inicia recordando un cuento clásico o conocido ejemplo: Blanca Nieves, narramos el cuento como es conocido y se formula hipótesis como:

Quien no se encuentra a 7 enanitos sino a 7 gigantes.

Formulando interrogantes:

¿Cómo sigue la historia? ¿Qué pasó después?

Cada uno lanza la idea partiendo del cuento elegido.

Organizamos las ideas:

Soplamos muy fuerte y se pone en marcha la máquina “Giracuentos”, que le da la vuelta a la historia, convirtiéndola en un “cuento al revés” a través de la lluvia de ideas.

Cuando deja de girar, del interior de la máquina sale el cuento “transformado” y lo contamos.

Presentan el borrador del cuento, un integrante del equipo lee el cuento para todos los niños del aula.

Socializamos los cuentos y se propone algunas ideas para mejorar y/o corregir errores. (cohesión y coherencia).

Reescribimos el cuento y se presenta la nueva versión a los niños.

Se complementa con un dibujo o una manualidad relacionada a cada cuento.

(Adaptado del Programa NueB 2014.)

Enfoques de proceso en la producción de textos escritos

La incorporación de la noción de 'proceso', tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la producción de textos escritos, sobre todo en Estados Unidos, se debe principalmente al surgimiento de la psicología cognitiva en los años sesenta (Gardner, 1985). Es precisamente la psicología cognitiva la que, al centrar su preocupación en procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano, revoluciona los fundamentos

psicológicos y filosóficos de la investigación acerca de las habilidades humanas, poniendo el acento en ciertos principios, a saber:

- (1) La mente puede ser estudiada;
- (2) Las habilidades complejas están compuestas de procesos y subprocesos;
- (3) Los aprendientes formulan hipótesis creativas cuando se enfrentan a las distintas tareas que demandan, por ejemplo, las habilidades lingüísticas.

Estos principios aplicados al ámbito de la lectura y la escritura permiten hacer de éstas, según Grabe y Kaplan (1996), legítimas áreas de investigación teórica y reevaluar, por tanto, su naturaleza y las maneras cómo son aprendidas y enseñadas. En este sentido, un enfoque de proceso en la escritura o producción de textos escritos se centra, entre otros, en aspectos tales como:

- (I) El descubrimiento del aprendiente y de la voz de éste como autor.
- (II) El proceso de escritura entendido como un proceso regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial.
- (III) La retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la preescritura y borradores múltiples.

Los aspectos esbozados se encuentran en la mayoría de los enfoques de proceso acerca del aprendizaje de la producción de textos escritos y varían según sus propiciadores. Así, podemos establecer, de acuerdo a lo planteado por Faigley (1986) y Grabe y Kaplan (1996), diversas aproximaciones al fenómeno en cuestión. (Juana Marinkovich Universidad Católica de Valparaíso- Chile)

El enfoque expresivo

Un primer enfoque, que nace a mediados de los años sesenta, como una reacción al interés en el producto escrito, corresponde a la visión expresiva de la producción de textos escritos en que aquellos que escriben deben seguir sus voces y buscar expresarse libremente. En esta postura, prácticamente no se aprende a escribir, más bien el escritor nace, no se hace; en otras palabras, existe una base biológica que permite al individuo realizar un proceso creativo y de libre expresión cuando escribe (Elbow, 1973, 1981). Para North (1987), este intento no logra un estatus teórico y sólo se limita a prácticas instruccionales. (Juana Marinkovich Universidad Católica de Valparaíso- Chile)

El enfoque cognitivo

Un segundo enfoque es aquel denominado cognitivo por el fuerte influjo de la psicología cognitiva en su origen. Se inicia en la década de los setenta con los trabajos de Emig (1971, 1983), quien describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo. Esta investigadora legitima -a través del estudio de casos y la metodología del pensamiento en voz alta- el papel de las pausas, de la relectura en la revisión de los escritos y de los tipos de revisión en el componer por escrito.

Hillocks (1986) y North (1987) critican el tipo de investigación desarrollado hasta ese momento por carecer, a juicio de estos especialistas, de un fundamento teórico consistente y plantean que esta debilidad habría motivado la búsqueda de teorías más potentes, como aquellas del desarrollo cognitivo de Piaget y la teoría de la 'conciencia de la audiencia', que

permitieran explicar la evolución y los factores sociales asociados a la escritura.

Prueba de ello, son los estudios acerca del desarrollo de la escritura desde un estadio egocéntrico hacia uno más socializado (Calkins, 1983; Graves, 1984; Kroll, 1981), correspondiendo el primero a un escrito basado en el escritor y el segundo a uno más basado en el lector. En este mismo sentido, Britton *et al* (1975) en Londres, ya habían investigado la ontogénesis del sentido de la audiencia entre estudiantes de 11 y 18 años y habían condenado la mayoría de las tareas a las que se veían enfrentados los sujetos en el ámbito escolar, por no estar éstas verdaderamente contextualizadas.

Dado que la producción de textos escritos es un proceso complejo, se hacía cada vez más necesario proporcionar un marco coherente -un modelo que permitiera dar cuenta de los datos recogidos y explicar los hallazgos acumulados hasta ese momento. Surgen así dos equipos de investigadores que intentan llevar a cabo esta tarea con un fuerte apoyo en la psicología cognitiva norteamericana. Uno de ellos es el que propician Linda Flower y John Hayes (1977, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1984), quienes desarrollan un modelo del proceso del escribir que se sustenta en los siguientes principios:

Los procesos de componer son interactivos y potencialmente simultáneos;

- Componer es una actividad guiada por metas;
- Los escritores expertos componen en forma diferente a los novatos

El modelo representa los procesos de componer por escrito de un escritor mediante tres componentes principales: los procesos del componer por escrito propiamente tales, el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor. Como procesos operativos dentro del proceso de componer por escrito, se encuentran la planificación, la traducción y la revisión. Estos procesos están supervisados por un control ejecutivo llamado monitor. El proceso de planificación, a su vez, contiene tres subcomponentes: la generación de ideas, la organización de la información y la formulación de metas.

La teoría de Bereiter y Scardamalia propone que el proceso de escribir no puede asumir un modelo único de procesamiento, sino que deben considerarse diferentes modelos en diversos estadios de desarrollo de la habilidad. Argumentan que el proceso de un joven estudiante y aquel de un escritor maduro no pueden ser los mismos. (Juana Marinkovich Universidad Católica de Valparaíso- Chile)

El enfoque cognitivo renovado

Diversos investigadores, como, entre otros, Bizzell (1982, 1986), Cooper (1989), Faigley (1986) y Witte (1992), inician una sostenida crítica a los modelos cognitivos del proceso de producir textos escritos, por considerar que sus supuestos son demasiados positivistas y reduccionistas. Advierten que estos modelos se limitan a describir lo que sucede en un individuo, siendo que la escritura se realiza bajo una serie de condiciones socioculturales de la que los modelos cognitivos no pueden dar cuenta.

Así, los modelos de Bereiter y Scardamalia (1987) no logran especificar el papel del contexto en los espacios problemáticos, ni la organización del conocimiento del contenido y de lo retórico, como tampoco las maneras en que las fuentes de información elaborada y las representaciones del problema están conectadas. Además, no se cuenta con suficiente evidencia acerca de cómo se desarrolla un modelo de transformación del conocimiento en el proceso de producción de textos escritos, es decir, cómo y cuándo el escritor hace la transición cognitiva desde el modelo de decir el conocimiento.

Carter (1990), por el contrario, plantea que estos modelos son reduccionistas intencionadamente y que en este rasgo reside la fortaleza de su epistemología. La epistemología cognitiva busca los universales, es decir, el conocimiento general acerca de los procesos de escritura.

Por su parte, Pemberton (1993) va más allá, señalando que es necesario indagar acerca de la epistemología de los estudios en producción de textos escritos. En otras palabras, es necesario comprender lo que significa construir modelos de los procesos de escribir.

Por otra parte, los mismos investigadores cognitivos están conscientes de las restricciones de su paradigma y de sus consecuencias epistemológicas y es así como han intentado corregir sus planteamientos originales. Tal es el caso de Flower (1988, 1989), quien señala que una visión social del proceso de escribir todavía no logra una teoría consistente, aunque existe la necesidad de una teoría más abarcadora o lo que ella misma

denomina una teoría más interactiva que sea capaz de integrar la cognición y el contexto en la explicación del proceso de producir textos escritos.

En definitiva, una teoría interactiva o sociocognitiva de la producción escrita deberá dar cuenta de cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias utilizan para resolver el problema a los cuales se ven enfrentados (Flower, 1993). No cabe duda que las investigaciones y evidencias empíricas aportadas por la autora corroboran la potencia de una teoría como la propuesta y el énfasis en el proceso. No obstante, quedan algunos vacíos por llenar, como es el caso del aspecto lingüístico o más bien discursivo, es decir, cómo opera este componente en la construcción de textos escritos

Ahora bien, siempre en la línea cognitiva renovada, otra propuesta interesante es aquella de Hayes (1996). Se trata de un modelo que actualiza el modelo de Flower y Hayes (1981a), incorporando el componente afectivo. Ofrece un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales. Según el mismo autor, los aspectos más novedosos son la incorporación de la memoria de trabajo, la inclusión de elementos motivacionales y emocionales, además del conocimiento lingüístico en la memoria de largo plazo y de la reformulación de los procesos cognitivos básicos.

El componente motivación/emociones abarca las predisposiciones (motivación, interés, emociones que siente el autor al escribir), las creencias o las actitudes, la formulación de objetivos y el cálculo o estimación entre costo/beneficio del método de escritura utilizado.

Es particularmente significativo el aporte del modelo en la descripción del componente 'producción textual', aspecto que aparecía deficitario en el modelo original. En efecto, se plantea que la producción escrita se realiza por partes o episodios delimitables y que se redactan frases sin haber determinado su valor semántico (aquí la vocalización y la subvocalización asumen funciones importantes en la redacción de lo que se denomina la prosa silenciosa). Además, en la producción escrita de cada parte del texto, se requiere la incorporación de datos procedentes de la memoria de largo plazo, el procesamiento de los mismos en la memoria de trabajo o la evaluación continua de cada posible forma de verbalización del contenido.

El componente 'memoria de largo plazo', respecto al modelo original, amplía el tipo de datos que puede almacenar, incorporando los datos lingüísticos que guarda el individuo, es decir, los datos acerca de la gramática y el diccionario personal.

No hay duda que el modelo presentado es más abarcador e intenta aproximarse en forma más precisa al proceso de producir textos escritos.

Por su parte, Bereiter y Scardamalia (1989, 1993) han propuesto que el desarrollo de la habilidad de la escritura como transformación del conocimiento es posible a través del desarrollo de las capacidades cognitivas de los aprendices. Los estudiantes serían capaces de construir 'un módulo contextual' constituido por un conjunto de conocimientos adquiridos, entre otros, conocimiento procedural, conocimiento declarativo,

estructuras de metas, modelos de problemas, esquemas afectivos, maneras de aproximarse a las personas y códigos de conducta.

Como se puede apreciar, los ajustes realizados en las propuestas cognitivas aseguran la inserción del componente contextual en los modelos hasta el momento descritos. Sin embargo, un tercer enfoque se gesta paralelamente a los modelos ya expuestos, aunque no logran constituir teorías con poder explicativo. (Juana Marinkovich Universidad Católica de Valparaíso- Chile)

El enfoque social

Una línea más estrictamente social del proceso de producción de textos escritos emerge a partir de la etnografía educacional, de la lingüística funcional y de la aplicación del concepto de 'comunidades discursivas'.

En los años 80, Cooper (1986), Miller (1984) y Reither (1985) argumentaron que la escritura ocurre dentro de una situación socio-retórica. Cooper, especialmente, reconoce que la escritura se produce, se lee e interpreta en contextos sociales y agrega «la escritura es una actividad social, dependiente de estructuras sociales...» (1986: 336). Esta postura ha sido extendida por Berkenkotter y Huckin (1995), Flower (1994), Freedman y Medway (1994) y Witte (1992).

Los escritores, mucho más que los oradores, representan papeles que son definidos por las estructuras sociales y al escribir según las convenciones y expectativas socialmente reconocidas se adaptan a una situación, hasta tal punto que se podría decir que su escritura es ecológica.

Por ello, un modelo ecológico del aprendizaje de la escritura describiría cómo un escritor está enfrentado a una variedad de sistemas sociales.

Por otra parte, una noción que vehicula el contexto social en el ámbito de la escritura es aquella de las 'comunidades discursivas' (Bazerman, 1988; Swales, 1990, 1993). Las comunidades discursivas incluyen escritores, lectores, textos y contextos sociales en su interacción natural. Sin embargo, este concepto no ha sido explotado en toda su riqueza en el marco de una teoría de la escritura. La idea que le subyace es que los estudiantes necesitan iniciarse en el discurso de la comunidad académica discursiva a la que quieren insertarse. La comunidad discursiva es la comunidad de especialistas que discuten y escriben acerca de ideas e información relevante para sus intereses profesionales.

Siempre en el marco de una orientación social del aprendizaje de la producción de textos escritos, emerge una postura alternativa que propicia la alianza entre la forma lingüística y el proceso cognitivo, asumida por un enfoque funcional del desarrollo de la escritura (Applebee *et al*, 1994; Cope y Kalantzis, 1993; Coe, 1994). A través de las funciones del lenguaje en uso, el objetivo es dar cuenta de las influencias cognitivas y sociales en la escritura. En este sentido, un papel importante juega el conocimiento del género en el sentido funcional de Halliday, planteamiento que se ha desarrollado en forma significativa entre los especialistas australianos, sobre todo, en Martin (1989, 1993).

En este enfoque, el lenguaje es inseparable del contenido y del contexto y es el medio a través del cual el significado se realiza. Los que

aprenden a escribir, por ejemplo, necesitan comprender cómo la forma lingüística y la estructura genérica del texto proporcionan recursos para la presentación de la información y la interacción con otros individuos.

Siguiendo a Halliday, Martin (1989) argumenta que la escritura en situaciones escolares debe poner el acento en la conexión entre uso del lenguaje y propósito social de los textos. En otras palabras, saber usar la escritura para comprender el mundo y esto puede realizarse a través de la noción de escritura factual y de género.

Ahora, si bien es cierto una teoría abarcadora de la escritura necesita reconocer los varios factores sociales que influyen en dicha habilidad, no es menos cierto que es necesario reconocer la existencia de los aspectos cognitivos y discursivos en el proceso de componer por escrito. En este sentido, una teoría que descuide alguno de estos componentes -cognición, contexto social o discurso- será inadecuada. (Juana Marinkovich Universidad Católica de Valparaíso- Chile)

La búsqueda de un enfoque integrador

Witte (1992) plantea que una teoría de la escritura necesita sintetizar los factores cognitivos, sociales y lingüísticos o textuales.

Una propuesta en este sentido la encontramos ya en van Dijk y Kintch (1983). El trabajo, de corte más bien psicosociolingüístico, aunque intenta formular un modelo general de comprensión y producción, con énfasis en la primera, abre la vía hacia un modelo estratégico de la producción de textos. Este modelo contempla tres niveles o componentes, a saber, un plan global o proyecto de habla, un plan pragmático y un plan

semántico. Los dos últimos componentes interactúan y se integran para dar forma, a través de mecanismos de especificación y ordenación microestructurales o propiamente lingüísticos, al texto final.

Se puede inferir a partir de los postulados de los autores que el escritor debe planificar su escrito controlando la información disponible a través de estrategias comunicativas, culturales, sociales y pragmáticas. Este proceso exige la activación de un modelo de situación que permita ordenar los variados conocimientos en torno a una tarea específica, como lo es la producción textual.

La idea de modelo de situación se profundiza en van Dijk (1985, 1990), quien señala que también se crean modelos de situaciones comunicativas y que contamos con un sistema de control general que ajusta el flujo de información proveniente de la memoria semántica y la memoria de trabajo según la información contextual, determinando de esta manera los modelos que deben ser activados.

Por otra parte, Grabe y Kaplan (1996) hacen suyo el desafío integrador y proponen un modelo de producción de textos escritos, basado, a su vez, en un modelo comunicativo de las cuatro habilidades lingüísticas (Chapelle *et al*, 1993).

Para ello, parten de la premisa de que la producción de textos escritos es un acto comunicativo y como tal puede hallar sus antecedentes en las teorías acerca del uso del lenguaje y de la competencia comunicativa. En este sentido, para los mismos autores, es significativo, por una parte, el aporte de Bachman (1990) al plantear la existencia de una competencia

organizacional y una competencia pragmática que posibilitarían la aplicación de reglas de formación textual a los textos y el funcionamiento de éstos en situaciones determinadas. Por otra parte, no es menos importante Canale (1983), quien, basado en el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972), distingue la competencia gramatical o lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica, conceptos todos que permiten, en definitiva, explicar cómo operan los productores de textos.

El modelo de Grabe y Kaplan (1996), tal como se visualiza en la figura 1, representa el proceso de la producción de textos escritos. Comprende dos componentes principales, a saber, el contexto y la memoria de trabajo verbal. El contexto incluye, a su vez, elementos que integran la situación y la realización del texto como producto o la actuación. La situación misma comprende participantes, entorno, tarea, texto y tópico. La realización da cuenta del producto textual real como resultado del procesamiento de la memoria de trabajo verbal. El producto textual ejerce una influencia adicional sobre los componentes de la memoria de trabajo verbal, la que debe estar disponible para la confrontación del producto con el contexto. Todas las variables del contexto conforman el contexto social externo de la tarea de escritura.

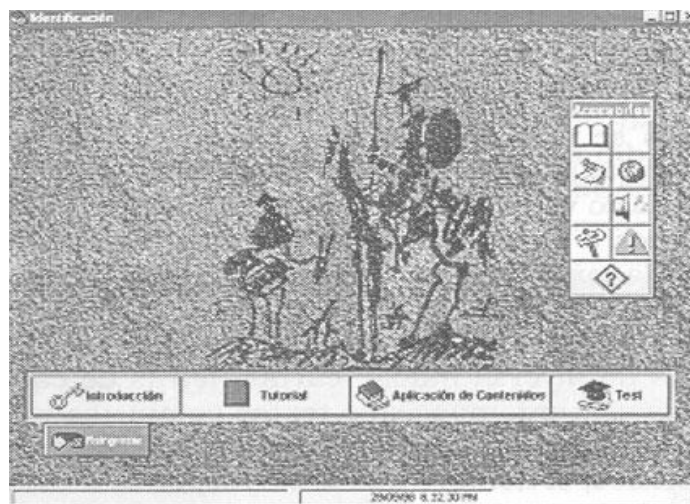


Figura 1. Modelo de producción de textos (Grave y Kaplan 1996)

El elemento 'texto' en el componente 'situación' incorpora las restricciones de registros, géneros, propósitos de comunicación (actos de habla), normas y convenciones del uso del lenguaje, como también del canal de comunicación, incorporando así los factores textuales como parte de la situación.

El otro componente fundamental en el modelo es el procesamiento de la información en la memoria de trabajo verbal mientras el productor de textos cumple con la tarea de escritura. Generalmente, todas las operaciones verbales tienen lugar en la memoria de trabajo del individuo (Barsalou, 1992; Just y Carpenter, 1992). La memoria de trabajo verbal tiene tres constituyentes: el establecimiento de la meta interna, el procesamiento verbal y el producto del procesamiento interno.

El primer constituyente permite al usuario del lenguaje establecer objetivos y propósitos para la escritura en congruencia con el contexto, motivaciones internas, capacidad de realizar tareas escritas (e.g. creencias acerca de cómo esfuerzos similares pasados fueron evaluados), intereses,

etc. Proporciona también una representación inicial de la tarea consistente con los objetivos formulados. Esta representación (e.g. un resumen, un formulario) activará un ciclo de operaciones en el procesamiento verbal, para lo cual la conciencia metacognitiva y el monitoreo juegan un papel importante.

El componente 'procesamiento verbal' comprende la competencia de la lengua, el conocimiento de mundo y la textualización (procesamiento en línea). Los dos primeros elementos se encuentran tanto en la memoria de largo plazo, como en la memoria de trabajo verbal. Por su parte, la textualización integra los recursos informacionales generados por la competencia de la lengua y el conocimiento de mundo.

Finalmente, opera el constituyente 'producto del procesamiento interno'. Aquí, mientras el procesamiento se está produciendo, el resultado se compara con el establecimiento de la meta interna.

Los modelos presentados en esta sección tienen en común, a pesar de que el primero es un modelo general de comprensión y producción más estratégico, la capacidad de integrar los tres mayores intereses o problemas de una teoría de la producción de textos: el procesamiento cognitivo del individuo, los recursos textuales y lingüísticos y los factores contextuales.

Estos aportes permiten completar ciertas carencias de otros modelos. Tal es el caso, por ejemplo, de Flower (1993, 1994), quien a pesar de haber desarrollado un modelo sociocognitivo, en el que incorpora los factores contextuales en el procesamiento cognitivo del escritor, no desarrolla la integración de los elementos textuales. Por su parte, la propuesta de Martin

(1992) da cuenta de los aspectos textuales y sociales, pero ignora el procesamiento cognitivo. Lo que distingue, sobre todo al último modelo descrito, es la incorporación de componentes textuales, la especificación explícita del contexto, como también la comparación entre los mecanismos del establecimiento de la meta interna y las tres fuentes de procesamiento (procesamiento verbal, producto del procesamiento interno y producto textual).

Los antecedentes presentados confirman la dificultad de formular un modelo que reúna todos los factores que entran en juego en el proceso de la producción de textos escritos. Sin embargo, ciertos elementos parecen estar suficientemente bien establecidos como para constituir líneas de fuerza que permitan guiar investigaciones y aplicaciones futuras.

Uno de estos elementos lo constituye, sin lugar a dudas, la naturaleza cognitiva y social de la producción de textos, resaltando que el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos.

Aún más, todo modelo debería integrar las dimensiones de alto nivel (resolución de problema) y aquellas que conciernen a lo social y lo lingüístico, articulando la situación de producción y la elaboración de enunciados para que así se logre construir textos coherentes y cohesivos.

(Juana Marinkovich Universidad Católica de Valparaíso- Chile)

¿Qué es escribir?

La escritura es la representación gráfica, convencional, a través de grafías, del lenguaje oral, con la finalidad de comunicar, de expresar una idea, un pensamiento, un sentimiento, un deseo, etc.

Al respecto, la francesa Claudia Pignol, enfatiza: *“saber escribir es expresar ideas, opiniones; comunicar informaciones utilizando signos convencionales que permiten representar el lenguaje hablado”*.

El Ministerio de Educación, señala que *“escribir es: producir mensajes, con intencionalidad y destinatarios reales. Es producir diversos tipos de textos, en función de las necesidades e intereses del momento”*. En este sentido, aprender a escribir significa producir textos con mensajes pertinentes y contextualizados a la realidad, en relación directa a las necesidades e intereses de los niños y niñas y de la sociedad.

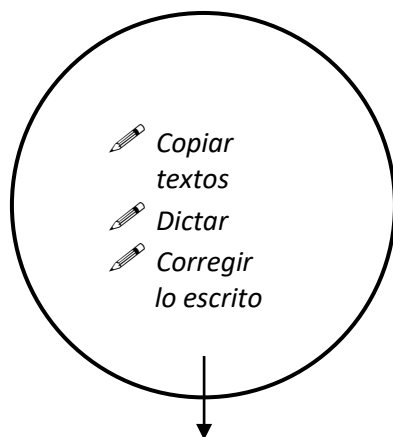
Para procurar ello, desde el primer día de sesión de aprendizaje los niños y niñas deben leer y producir textos auténticos, en situaciones reales de uso y de comunicación, desarrollando, de esta manera, capacidades de identificar, procesar, organizar, producir y administrar información; y capacidades para comprender todo texto que lean y produzcan, adecuadas a sus respectivas situaciones de uso.

Así, escribir implica dos actividades de naturaleza diferente, pero complementaría.

- ✓ Una actividad psicolingüística de codificación, que constituye pensamientos, sentimientos, etc., por signos, respetando las reglas del funcionamiento de la lengua, las características de la situación comunicativa y la capacidad creativa de quien escribe.
- ✓ Una actividad motora y sensomotora de producción material de un mensaje comunicable, es decir, legible para el lector.

La Prof. Ana María Xandre Robotham a través del siguiente gráfico no ofrece una visión más específica y su consiguiente idea de establecer diferencias de la producción de textos.

Papel de la Escuela Tradicional



El profesor elige el texto según su criterio

Papel de la Escuela Actual



El alumno opta un tipo de texto que satisfaga estas necesidades

DECÁLOGO PARA LA ESCRITURA

DOLZ, J. y PASQUIER, A. (1996), en *Cultura y Educación*. "Enseñar a escribir", 2.
julio 1996.

ENFOQUE POR PROYECTOS	ENFOQUE TRADICIONAL
Géneros textuales	Indiferenciación textual
Aprendizaje precoz	Aprendizaje tardío
Progresión en espiral	Progresión lineal
Programación: complejo-simple-complejo	Progresión aditiva
Enseñanza intensiva	Enseñanza discontinua
Textos sociales	Textos escolares ad hoc
La revisión forma parte de escribir	Corrección normativa
Método inductivo	Método transmisivo frontal
Regulación externa e interna (listas de control)	Regulación externa
Secuencia didáctica	∅

Producción de textos.

Componer un mensaje con la intención de comunicar algo; debe ser entendida como una capacidad de comunicación social que proporciona, además, la oportunidad de desarrollar la capacidad creadora (crear, componer) y creativa (imaginación, fantasía). Al igual que la capacidad de comprensión lectora, la capacidad de producir textos abarca la posibilidad de producir usando diferentes códigos, no sólo la escritura. En la mayoría de los casos un texto se enriquece cuando se combinan diferentes recursos: texto escrito, imágenes, signos. Cuando una persona quiere comunicar algo, entran en juego conocimientos, sentimientos, emociones, y actitudes que difícilmente pueden ser representados con fidelidad en el texto escrito, de allí que es importante contar con múltiples recursos para poder darle mayor capacidad expresiva a los mensajes. Por otro lado, tomando en cuenta la diversidad de aptitudes, inclinaciones y estilos personales de los estudiantes,

la producción de textos debe ser lo suficientemente permeable como para que cada quien se sienta a gusto produciendo sus textos.

En este sentido, producir textos debe significar previamente, para los estudiantes, el placer y el poder de comunicar y elaborar mensajes, para luego sentirse motivados a desarrollar progresivamente el dominio de las técnicas de redacción escrita

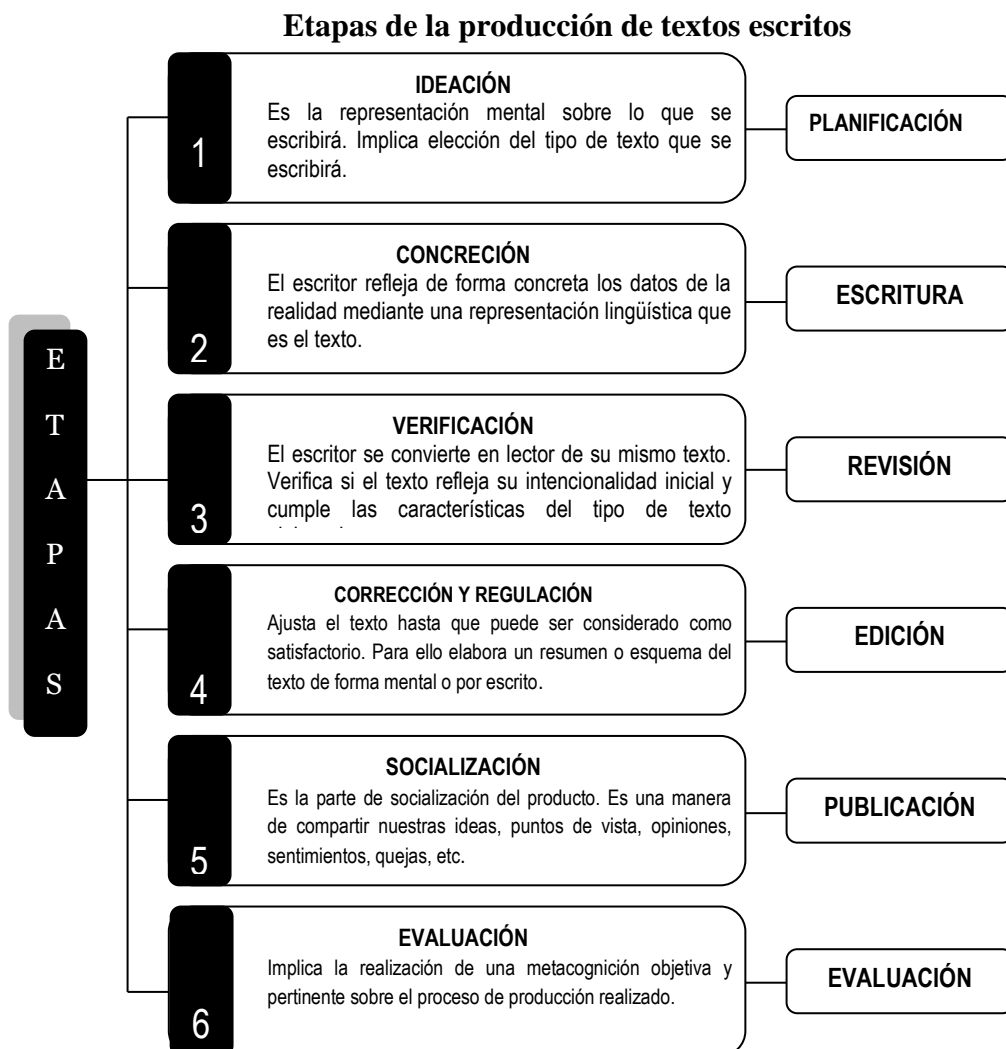
El aprendizaje de la producción de textos escritos

Las exigencias de la vida cotidiana demandan que estemos en la capacidad de traducir en forma escrita lo que pensamos o sentimos. Las actividades escolares, laborales y profesionales y nuestra relación con los demás requieren que desarrollemos la habilidad para escribir. La escuela tiene la función de desarrollar esta capacidad, partiendo de los textos que sean más cercanos a los estudiantes, pero considerando, además, los textos de elaboración más compleja, como informes académicos, ensayos, monografías, entre otros.

El aprendizaje de la escritura se debe realizar a partir del mismo acto de escribir. Ninguna exposición teórica sobre dicho proceso, o el análisis aislado de las estructuras lingüísticas desarrollará esa habilidad. Ha llegado el momento de que cojamos un lapicero y empecemos a escribir. Sin embargo, para aprender a escribir no basta con sólo escribir (CAMPS: 2003), pues estaríamos pecando de mero activismo. Además, es necesario que los estudiantes tomen conciencia de los procesos cognitivos implicados en el proceso de producción, y que adquieran conocimientos básicos indispensables para escribir un texto.

La producción de textos escritos implica tener conocimiento sobre los siguientes aspectos:

- El asunto o tema sobre el cual se va a escribir.
- Los tipos de textos y su estructura.
- Las características de la audiencia a quien se dirige el texto.
- Los aspectos lingüísticos y gramaticales (corrección, cohesión, coherencia)
- Las características del contexto comunicativo (adecuación)
- Las estrategias para escribir el texto y para la autorregulación del mismo.



(*) Esquema adaptado por los especialistas MED.

PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Cuando el niño y la niña escriben sólo en su cuaderno están siendo junto con los maestros(as), los únicos destinatarios del texto. La maestra(o) además limita su lectura a la identificación de faltas de ortografía y caligrafía. La escritura no tiene aquí ningún sentido comunicativo.

Por el contrario, **cuando los niños(as) publican cuentos, avisos, poemas, noticias o elaboran afiches, es evidente que la escritura está siendo considerada un medio de comunicación.** Durante la producción de los textos, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Garantizar que los niños(as) escriban en situaciones comunicativas reales y con propósitos claros para ellos.
- b) Tener en cuenta situaciones de la vida cotidiana que permitan producir textos con sentido completo, evitando las palabras u oraciones aisladas.
- c) Ayudar a los niños(as) a descubrir la utilidad del lenguaje escrito y el poder que da su dominio, al permitir convocar, persuadir, interactuar con personas distantes, etc.
- d) Ofrecer diversos escritos sociales que sirvan de referente durante la producción de textos.
- e) Estimular las respuestas diferentes e inesperadas como forma de expresión creativa.
- f) Ayudar a los niños(as), desde el inicio del aprendizaje, a planificar la producción de sus textos tomando en cuenta las características de la situación de comunicación.

Momentos diferenciados en la producción de textos:

- En un **primer momento**, los niños(as) se expresan libremente, la maestra debe evitar las correcciones que interrumpen el proceso creativo.
- En un **segundo momento**, la maestra apoya a los niños(as) a sistematizar aspectos gráficos, ortográficos o sintácticos que no aparezcan logrados en sus textos.
- Por último, en un **tercer momento**, los niños(as) reescriben sus textos con una mayor competencia y la maestra(o) los ayuda a tomar conciencia de los aprendizajes alcanzados. **Esta última etapa cobra sentido cuando los textos son leídos por otros.**

Secuencia metodológica de la producción de textos.

Antes de la actividad:

- Proponer a los niños(as) escribir textos (cuentos, fábulas, poemas, etc.).
- Elijan un tema o motivo a quien elaborar el texto (cuento). Pueden elegirlo formulando las siguientes preguntas:
¿Qué festejamos en estos días? ¿Qué sucede con el campo?
¿Quiénes alegran los campos? ¿Cómo nos sentimos?, etc.
- Elijan el tipo de texto (cuentos, poemas, etc.) a elaborar. Pueden elegirlo formulando las siguientes preguntas:

¿Qué podemos decir de ellos? ¿Cómo podemos decir lo que sentimos? ¿Les gustaría hacerlo con dibujos o solo con letras? ¿Con muchas palabras o pocos dibujos?, etc.

Durante la actividad:

- Forman grupos y entregarles modelos, materiales, siluetas u otros recursos.
- Sienten en un círculo o media luna a los niños(as), leerles un cuento del que identifiquen el inicio, el nudo y el desenlace o final del cuento.
- Anotar en la pizarra estas palabras:
 - o Inicio
 - o Nudo
 - o Desenlace o final
- Conversen acerca de los personajes, del espacio, del tiempo, etc. del texto leído.

La producción escrita

Vista la situación en la comunidad educativa, referida a la lengua y específicamente a la producción de textos escritos, donde se encuentran niños poco motivados a la escritura, cuyos intereses no se centran precisamente en la producción de textos, se constata la presencia de múltiples variables que inciden desfavorablemente, desde el aula y desde el contexto. Las propuestas de aula no han provocado un impacto importante en los niños y ello puede observarse en la falta de avances. Desde lo contextual, un entorno influenciado por el uso de la lengua materna, en el que la mezcla de vocablos entre el castellano y el quechua, con los regionalismos propios, dificulta aún más la oralidad y, por ende, la escritura espontánea. Estamos en presencia de niños que se expresan únicamente a requerimiento, con monosílabos la mayoría de las veces, demostrando

“tener vergüenza” al momento de expresar lo que creen o sienten, acentuado por el mal uso del lenguaje, el “miedo” a ser criticados, el incorrecto uso de vocablos que resultan de la mezcla de dos lenguas.

Tal situación llevó a que nos preguntáramos qué hacer y cómo hacer, a plantearnos si lo nuestro estaría bien encarado, si estaríamos caminando en buena dirección, si las estrategias empleadas en otras circunstancias serían válidas en esta, a re-plantearnos objetivos y a sentir la necesidad de contar con un registro que nos permitiera anotar los avances. Esto nos obligó a esbozar una planificación flexible donde combinar estrategias y actividades que apuntaran a mejorar la situación de partida, pero a la vez permitirnos la autocrítica y la reflexión sobre nuestra propuesta. Fue necesario desatar los nudos del “no sé qué hacer” y abrir un espacio creativo desde el rol docente y la tarea de aula, la búsqueda de un espacio interesante y propicio a la escritura, y a su vez nutrirnos de conocimientos disciplinares que nos abrieran un poco el panorama.

Tomamos los conceptos de Delia Lerner: *“Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los niños y niñas a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos (...) lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores. [...] (...) para concretar el propósito de formar a todos los niños y niñas como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza, es necesario construirlo tomando como referencia*

fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. [...] requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores. [...] Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, [...] para compartir (...) una bella frase (...), para intrigar o hacer reír...”. (Lerner; 2001).

La enseñanza de la lengua es eficaz cuando el objetivo más importante es el aprender a aprender, apuntando a las dimensiones cognitivas y actitudinales: comprensión, producción, reflexión, competencia crítica y creativa.

“El niño aprende construyendo sobre la base de sus competencias y en interacción social. El maestro enseña interactuando con el grupo, guiando la reflexión metalingüística”. (Jolibert; 1991)

Como la lengua oral, la lengua escrita se adquiere, desarrolla y domina en situaciones en que su uso resulta socialmente funcional, en ocasiones de intercambio lingüístico, desde la propia experiencia personal. Es necesario, entonces, crear una situación de aula similar a la que experimentan en el entorno social donde se desarrollan.

- ¿Por dónde empezar, entonces?
- ¿Qué objetivos fijarnos para contemplar lo antes dicho y, a la vez, lograr un equilibrio entre lo que se piensa de la escuela y las prácticas que intentamos?

- ¿Cuál debe ser nuestra intervención para lograr avances en la producción de textos?
- ¿Qué debemos atender? ¿el resultado en sí, es decir, la producción? ¿o el proceso?
- ¿Qué actividades desarrollar para asegurarnos la construcción?
- ¿Es posible fijarnos un tiempo que sirva para todos los niños por igual?

Todas las interrogantes que nos planteamos se validan con las prácticas que desarrollamos en la cotidianidad y varían según el contexto, el grupo de niños, los aprendizajes previos, los ritmos de aprendizaje, etc. No hay una respuesta ahora y para siempre, la misma cambia de una situación a otra, dependiendo de innumerables variables. La reflexión sobre nuestras prácticas nos permite adecuar la planificación y modificar las estrategias, retomar las ideas que sirven y cambiar otras, lo que también nos permite ir observando el proceso.

Secuencia didáctica para producir un texto (propuesta)

La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. De modo general, podemos decir que la producción de textos comprende las siguientes etapas:

Paso 1: Planificación

- ✎ Pensar y organizar las ideas sobre el tema que escribirás.
- ✎ Definir los propósitos de la escritura, utilizar preguntas como: ¿Qué quiero decir y para qué?

- ✍ Elegir el tipo de texto que se escribirá, en función a la naturaleza del tema y al conocimiento, dominio de la estructura y características de los textos.
- ✍ Elegir el tipo de lectores que tendrás. ¿Para quién escribirás?
- ✍ Determinar qué grado de dificultad tendrá el escribir el texto.
- ✍ Tener información adicional (libros, revistas, videos, Cds, etc.) que respalde el bagaje de ideas que pretendes llevar al plano escrito.
- ✍ Esbozar mentalmente o por escrito (esquemas, mapas, cuadros sinópticos, etc.) un plan de redacción sobre lo que escribirás.

Paso 2: Textualización

- ✍ Traslada tus ideas al plano escrito de manera clara y objetiva, respetando la estructura del tipo de texto que elegiste escribir.
- ✍ No repares en un inicio en los posibles errores (redundancias, faltas ortográficas, incoherencias, etc.) que puedes estar cometiendo, es mejor plasmar tus ideas completamente de acuerdo a tu esquema y propósito.
- ✍ Si aún eres bicho en esta actividad, comienza escribiendo textos cortos, donde fácilmente puedes manejar tus ideas y adecuarte mejor al tipo de texto que estás elaborando.

Paso 3: Revisión:

Una vez que hayas culminado la primera versión del texto, conviértete en agudo lector de tu propio escrito; verifica si las ideas del texto compatibilizan con tus ideas iniciales. Recuerda, la primera revisión es de fondo. (ideas del texto).

- ✎ En seguida puedes establecer tu fijación en la parte formal (ortografía, precisión lexical, tipo de letra, estilo de párrafo, etc.).
- ✎ Puedes realizar este paso las veces que consideres necesario. Recuerde que lo que tienes que lograr es que tu texto sea considerado como satisfactorio.
- ✎ En este paso tienes que corregir los errores evidenciados en todos los borradores anteriores al texto final.

Paso 4: Edición:

- ✎ Es recomendable llegar a la edición luego de haber revisado el texto hasta en tres versiones (tres revisiones)
- ✎ La edición del texto se produce cuando hayas considerado el texto como satisfactorio, eso implica que el escrito refleja la intencionalidad de tus ideas iniciales, cumple con la estructura del tipo de texto elegido, tiene corrección ortográfica y coherencia textual.
- ✎ Finalmente se verifica la presentación visual, se trata de ver el aspecto estético del texto. Implica reparar en el tipo de papel, diseño gráfico de las ilustraciones y otros aspectos que dotan de sobriedad e impacto al texto.

Paso 5: Publicación:

- ✎ Es el paso más emotivo para el escritor, pues es el contacto con sus lectores.
- ✎ Está sujeto a propiciar efectos en el lector: alegría, descuerdo, odio, desconfianza, gratitud, cizaña, etc.

- ✎ Se convierte algunas veces en un medio para evaluar tu capacidad de producción de textos.

Paso 6: Evaluación:

- ✎ Es el paso final del proceso, implica una evaluación general de las etapas, desde el primer paso hasta la publicación del texto.
- ✎ Tiene carácter metacognitivo, es decir, te ayuda a ser consciente de la manera cómo vas progresando en la capacidad de producir textos escritos.
- ✎ Tiene que ser objetiva y pertinente.
- ✎ A partir de los resultados de esta evaluación, tendrás que planificar la producción de otros textos, tratando de minimizar los errores.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Escribir, para expresar produciendo con sentido y creatividad textos sencillos, donde comunica sus sentimientos, ideas, intereses y necesidades; haciendo uso del lenguaje desde un punto de vista funcional y escribiendo desde sus niveles de escritura.

La escritura, es una forma de comunicación.

Cuento. Narración real o de fantasía.

Capacidad, son facultades humanas que se revelan en cómo se realiza una actividad dada, conjunto de habilidades.

2.4. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

2.4.1. Hipótesis General

Ha. La aplicación de la estrategia cuento al revés influye significativamente en el desarrollo de la capacidad de producción de textos en los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha.

2.4.2. Hipótesis Específicas

Ho. La aplicación de la estrategia cuento al revés no influye significativamente en el desarrollo de la capacidad de producción de textos en los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha.

2.5. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

Variable independiente

- Estrategia cuento al revés.

Variable dependiente

- Producción de textos

2.6. DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES E INDICADORES.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES
VI ESTRATEGIA CUENTO AL REVES	Es una estrategia que permite narrar cuentos y producir textos relacionándolos con las partes del cuento (inicio, nudo y desenlace)	Aplicación del proceso de la producción de textos y establecer los aspectos des de la planificación hasta la publicación del texto.	Formulación de interrogantes Organización de ideas. Coherencia en el texto. Presentación de texto Imagen que acompaña.
VD PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Componer un mensaje con la intención de comunicar algo.	Grado de eficacia y efectividad de la aplicación de las etapas de la producción de textos.	Planificación. Escritura libre. Corrección. Reescritura. Título. Inicio del cuento Escritura del nudo. Escritura del desenlace. Acompaña su producción con imágenes.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACION

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Investigación aplicada

3.2. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

- Método general.

Como método general se utiliza el método científico, la cual nos permitirá contrastar la hipótesis planteada.

- Método Específico:

- a) Método Inductivo – Deductivo.
- b) Método Analítico – Sintético.
- c) Método experimental reflexivo vivencial

Para la orientación general empleamos el método científico y como métodos lógicos como el analítico - sintético, inductivo – deductivo,

en el proceso de la elaboración de proceso teórico, del mismo modo el experimental reflexivo vivencial, en el proceso de la aplicación.

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño que corresponde a la presente investigación es pre experimental, manipularemos las variables.

- ESQUEMA:

GE 01 X 02

Donde:

- **GE** = Grupo experimental.
- **01** = Pre test
- **X** = Tratamiento.
- **02** = Post test

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.4.1. Población

La población está compuesta por los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” de Yanacancha, compuesta por cinco secciones “A”, “B”, “C”, “D” y “E”, cinco secciones que se encuentra distribuida de la siguiente manera:

5 ° grado “A”	18 niños.
5° grado “B”	15 niños.
5° grado “C”	15 niños.
5° grado “D”	16 niños.
5 ° grado “E”	16 niños.

Resultando un total de 80 niños.

3.4.2. Muestra

Nuestra muestra es de tipo no probabilístico y aplicamos la técnica intencionada por decisión de los investigadores y por las facilidades del docente, seleccionando a los alumnos que se encuentran en el quinto grado “A”, compuesta por 18 entre niños y niñas.

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.5.1. Técnicas

Observación

Análisis de documentos

3.5.2. Instrumentos

- El fichaje; utilizaremos para construir los resúmenes y anotaciones de los diferentes contenidos relacionados al tema de investigación.
- Prueba de Pre Test, Post Test; para evaluar antes y después de aplicar la estrategia, para así comparar resultados.
- Modelo de módulo de aprendizaje; para experimentar el nivel de producción de textos a través de la aplicación del cuento al revés.
- Análisis Estadístico; después de la codificación y categorización, se procedió a la tabulación de los resultados para poder llevar a cabo la representación y el tratamiento estadístico; haciendo uso de la estadística descriptiva.

- La técnica de información bibliografía; nos sirvió para recoger información para el marco teórico de las diferentes textos y medios informáticos.
- Hojas de aplicación.

3.6. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANALISIS DE DATOS

3.6.1. Procesamiento manual

La recolección de datos y la calificación del pre test y post test se realiza manualmente, se elabora cuadros de doble entrada con los resultados del pre test y post test para emitir juicios.

3.6.2. Procesamiento electrónico

Se realizó el trabajo electrónico aplicando el programa EXCEL que permitió dar el tratamiento estadístico y elaborar las representaciones gráficas.

3.7. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Se aplicaron técnicas de la estadística descriptiva como la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y las representaciones gráficas tanto como categóricas y numéricas.

3.8. SELECCIÓN, VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

El instrumento fue elaborado teniendo en cuenta la operacionalización de variables y luego sometido a una prueba piloto, para luego proceder a la aplicación.

3.9. ORIENTACIÓN ÉTICA

Nuestra investigación asume el respeto por los niños y niñas, mantenemos la reserva del caso, nuestro propósito se centra en responder a las necesidades de la educación y busca contrastar la teoría y la práctica, la validez de nuestro estudio promueve mejorar el proceso metodológico. La reserva y el conocimiento permite involucrar a docentes y el trabajo con los niños se realiza respetando la reserva del caso.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.

En este capítulo se describe los procedimientos seguidos para aplicar los instrumentos y técnicas de obtención de datos, para que a partir de ello corroboremos nuestro planteamiento del problema. La recolección de la información se llevó a cabo en la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” Yanacancha. Provincia y Región de Pasco; en el cual se realizó el trabajo de campo o las experiencias con los niños del quinto grado de educación primaria.

Para iniciar esta labor investigativa se trabajó aplicando la pre prueba luego del estímulo que consistía en la aplicación de módulos de aprendizaje y se aplicó la pos prueba a la muestra determinada para la presente investigación.

4.2. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.2.1. Resultados de Pre prueba.

**RESULTADOS DEL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ANTES DE LA EXPERIENCIA
TABLA N° 01**

Código	Notas
1	12
2	8
3	9.5
4	12
5	8
6	9.5
7	9.5
8	10.5
9	7.5
10	10.5
11	9.5
12	10.5
13	8.5
14	8
15	8.5
16	9
17	7.5
18	9

TABLA N° 02

ESTADÍSTICOS DEL PRE TEST

N Validos	18
Perdidos	0
Media	9.31
Mediana	9.25
Moda	9.50
Desviación est	1.37
Varianza	1.89
Vmax	12.00
Vmin	7.50

FRECUENCIAS
RESULTADOS DEL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ANTES DE LA
EXPERIENCIA

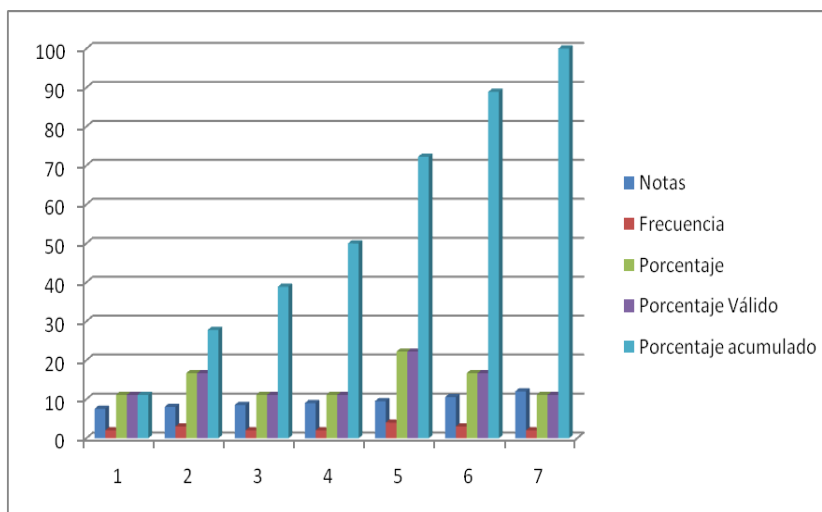
TABLA N° 03

Notas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
7.5	2	11.11	11.11	11.11
8	3	16.67	16.67	27.78
8.5	2	11.11	11.11	38.89
9	2	11.11	11.11	50.00
9.5	4	22.22	22.22	72.22
10.5	3	16.67	16.67	88.89
12	2	11.11	11.11	100.00
Total	18	100.00	100.00	

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL PRE TEST

RESULTADOS DEL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ANTES DE LA
EXPERIENCIA

GRÁFICO N° 01



INTERPRETACIÓN:

En base a la información recogida y observando el cuadro y la figura anterior se desprende que 18 alumnos representan el 100 % de los cuales 2 alumnos obtiene una nota de 7.5 que representa el 11.11%; 3 alumnos

obtienen una nota de 8 que representa el 16.67%; 2 alumnos obtienen una nota de 8.5 que representa el 11.11%; 2 alumnos obtiene una nota de 9 que representa el 11.11%, 4 alumnos obtienen una nota de 9.5 que representa el 22.22%; 3 alumnos obtienen una nota de 10.5 que representa el 16.67%, 2 alumnos obtienen una nota de 12 que representa el 11.11%.

A partir de la información se aprecia que el mayor porcentaje de estudiante obtienen notas desaprobatorias que oscilan entre 7.5 y 9.5 de lo que se desprende que los estudiantes en un porcentaje acumulado de 72.22% se encuentran en un nivel bajo en la producción de textos.

Aplicación de experiencia.

La experiencia se realiza a través de la aplicación de módulos de aprendizaje que se inicia a través de la selección de competencias, capacidades, indicadores, acompañadas de los contenidos e instrumentos de evaluación.

Se planifica respetando el enfoque comunicativo textual y los procesos de la estrategia del cuento al revés los procesos pedagógicos: motivación, recuperación de saberes previos, conflicto cognitivo, construcción del conocimiento, sistematización y evaluación.

RESULTADOS DEL POST TEST
RESULTADOS DEL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESPUÉS DE LA
APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

TABLA N° 04

Código	Notas
1	15
2	13.5
3	13.5
4	15
5	15
6	13.5
7	15
8	14.5
9	13.5
10	15
11	12.5
12	13.5
13	14.5
14	15
15	12.5
16	15
17	12.5
18	12.5

TABLA Nª 05

ESTADÍSTICOS DEL POST TEST

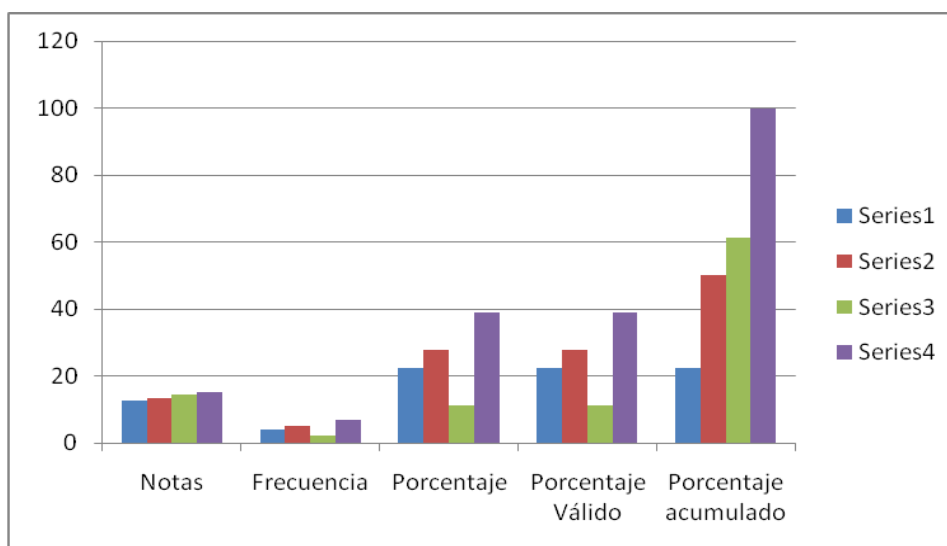
N Validos	18
Perdidos	0
Media	13.278
Mediana	14.5
Moda	15
Desviación est	0.982
Varianza	0.965
Vmax	15.0
Vmin	12.5

RESULTADOS DEL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

TABLA N° 06

Notas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
12.5	4	22.22	22.22	22.22
13.5	5	27.78	27.78	50.00
14.5	2	11.11	11.11	61.11
15	7	38.89	38.89	100.00
TOTAL	18	100.00	100.00	

**REPRESENTACIÓN GRAFICA DEL POST TEST
RESULTADOS DEL NIVEL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA
GRÁFICO N° 02**



INTERPRETACIÓN:

En base a la información recogida y observando el cuadro y la figura anterior se desprende que 18 alumnos representan el 100 % de los cuales 4 alumnos obtienen una nota de 12.5 que representa el 22.22 %; 5 alumnos obtienen una nota de 13.5 que representa el 27.78%; 2 alumnos obtienen una nota de 14.5 que representa el 11.11%; 7 alumnos obtienen una nota de 15 que representa el 38.89%.

A partir de la información se aprecia que el total de estudiante obtienen notas aprobatorias que oscilan entre 12.5 y 15 de lo que se desprende que los estudiantes en un porcentaje acumulado de 100.00% se encuentran con un nivel entre proceso y logro previsto en la producción de textos.

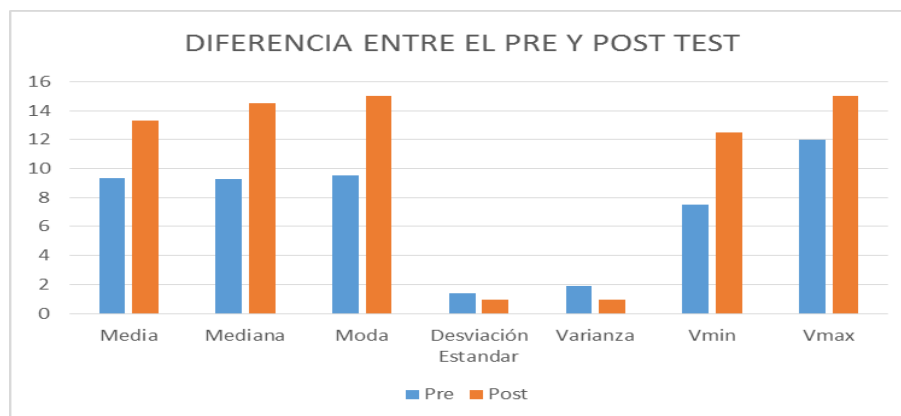
CUADRO COMPARATIVO ENTRE EL PRE TEST Y EL POST TEST

TABLA Nª 07

EST	Media	Mediana	Moda	Desviación Estandar	Varianza	Vmin	Vmax
Pre	9.3056	9.25	9.5	1.37	1.89	7.5	12
Post	13.278	14.5	15	0.98	0.97	12.5	15

REPRESENTACIÓN GRAFICA DE LA COMPARACIÓN ENTRE EL PRE Y POST TEST

GRÁFICO Nª 03



4.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS.

Para probar la hipótesis planteada en la investigación se probará el estadístico de la *t* Student, porque nuestra muestra de estudio es menor de 30 niños, de la misma manera se establece las diferencias de las medias y varianzas obtenidas en pre tes y pos test. Nuestra hipótesis planteada es el siguiente:

Hipótesis Alterna

Ha. La aplicación de la estrategia cuento al revés influye significativamente en el desarrollo de la capacidad de producción de textos en los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha.

Hipótesis Nula

Ho. Ho. La aplicación de la estrategia cuento al revés no influye significativamente en el desarrollo de la capacidad de producción de textos en los niños del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” – Yanacancha.

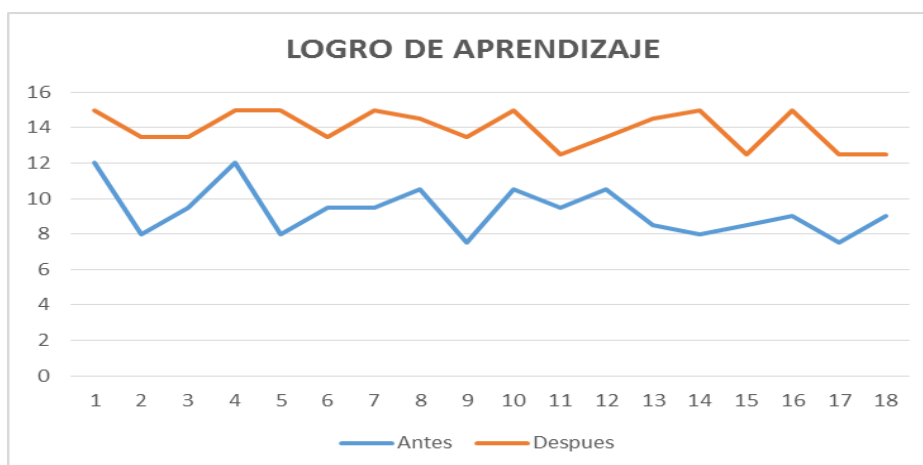
***t* de student:**

El cálculo de la diferencia de las medias entre las pruebas de entrada y de salida de la producción de textos en los niños y niñas del quinto grado de la Institución Educativa N° 34047 “César Vallejo” Yanacancha es la siguiente:

TABLA N° 06

N°	Antes	Después
1	12	15
2	8	13.5
3	9.5	13.5
4	12	15
5	8	15
6	9.5	13.5
7	9.5	15
8	10.5	14.5
9	7.5	13.5
10	10.5	15
11	9.5	12.5
12	10.5	13.5
13	8.5	14.5
14	8	15
15	8.5	12.5
16	9	15
17	7.5	12.5
18	9	12.5

GRAFICO N° 04



	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	9.305555556	13.97222222
Varianza	1.886437908	1.04330065
Observaciones	18	18
Coefficiente de correlación de Pearson	0.37329366	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	17	
Estadístico t	-14.43086969	
P(T<=t) una cola	2.85535E-11	
Valor crítico de t (una cola)	1.739606726	
P(T<=t) dos colas	5.7107E-11	
Valor crítico de t (dos colas)	2.109815578	

Considerando los resultados y cálculos estadísticos del pre y post test a la muestra determinada, encontramos de manera notoria las diferencias en los resultados al aplicar el estímulo a través de la aplicación de la estrategia el cuento al revés para la producción de textos, por lo que podemos aprobar nuestra hipótesis alterna y rechazar nuestra hipótesis nula.

4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con la finalidad de probar la hipótesis formulada se aplica el test en dos momentos, antes y después de la acción sobre la variable independiente: el cuento al revés como estrategia para la producción de textos.

Los resultados de la pre y post test de nuestra muestra son de acuerdo a la siguiente presentación:

	Pre test	Pos test
N Validos	18	18
Perdidos	0	0
Media	9.3056	13.278
Mediana	9.25	14.5
Moda	9.5	15
Desviación est	1.37	0.982
Varianza	1.89	0.965
Vmax	7.5	15.0
Vmin	12	12.5

Los resultados obtenidos en las evaluaciones de producción de textos antes de la experiencia es decir sin la aplicación de la estrategia y luego con la intervención de la estrategia a la muestra determinada son los siguientes:

1. La media aritmética es menor del pre test (9.3056) referida al post test (13.278).
2. La mediana del pre test (9.25) es menor en comparación al post test (14.5).
3. La nota que más repite en el pre test que es 9.5 y es menor al del post test que es 15.

CONCLUSIONES

- De los resultados obtenidos podemos establecer el nivel de efectividad que produce la aplicación de la estrategia del cuento al revés para la producción de textos, es buena.
- La aplicación de la estrategia del cuento al revés para lo cual se trabaja respetando sus características y los procesos planteados por Gianni Rodari y sus adecuaciones a los talleres Programa Nueb permite trabajar con participación activa, iniciativa, razonamiento y pre disposición de los niños en la producción de textos.
- En la aplicación de la estrategia del cuento al revés permite desarrollar la capacidad de producción de textos y sus procesos de planificación, textualización, rescritura, edición y publicación del texto.
- El enfoque Comunicativo Textual propuesta por el Ministerio de Educación, tiene base teórica basada en el modelo funcional que nos permitió ser contrastada en la parte fáctica y se demuestra su efectividad.
- Los resultados obtenidos entre al antes y después de la aplicación es evidente de acuerdo a los cuadros y estadísticos son diferentes encontrándonos con resultados negativos antes de la experiencia y se revierte y muestran resultados positivos luego de la aplicación de la estrategia el cuento al revés.

RECOMENDACIONES

- Promover actividades motivadoras en el proceso de producción de textos y permita una participación activa.
- Aplicar estrategias diversas como alternativa de trabajo pedagógico que innove o se emplee propuestas acordes a las exigencias actuales.
- Organizar eventos académicos que permita intercambiar experiencias entre docentes y organizar círculos de inter aprendizaje y renovar nuestra tarea de manera compartida.
- Organizar bibliotecas con las producciones de los niños y se publique sus textos.

BIBLIOGRAFÍA

ALLIENDE, F. CONDEMARIN. M. (1986). La lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo. Santiago de Chile, Edit. Andrés Bello.

ALONSO, J. (1985). Comprensión lectora. Barcelona: Grao.

ARGUUDIN, y LUNA, M. (1994). “Habilidades de lectura a nivel superior”. México: UMBRAL XXI

CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M. MILICIC, N. (1981) “*Madurez escolar*”. Editorial Andrés Bello Chile.

HERNÁNDEZ SAMPIERE, R. FERNÁNDEZ CALLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO P. (2003), “*Metodología de la Investigación*”, Editorial Mc. GTAWLHALL – MÉXICO.

JARUFE A. Teodoro y Silvia NAVARRO A (1999) “*Bases metodológicas para la enseñanza de la matemática en el primer ciclo básico*”. Editorial Grao – España.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, (2009) “*Diseño Curricular Nacional*” Editorial – Lima Perú.

MINISTERIO DE EDUCACION (2009) – *Guía de Matemática – La aventura de encontrar soluciones. Documento de Trabajo Dirección de Educación Primaria* Lima. Perú

MONEREO, C. y Otros (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Edit. GRAO. España.

TAFUR P, Raúl. (1995). “La tesis universitaria” Edit. San Marcos. Lima Perú.

VELÁSQUEZ FERNÁNDEZ, Ángel y NERIDA REY Cordova (1999), “*Metodología de la investigación científica*” Editorial San Marcos. Perú.

ANEXOS

CUENTOS AL REVES

“UNA MALA DECISION”

Luis era un niño muy grande, rápido e inteligente, y aunque nunca se esforzaba era muy bueno en los deportes. Tenía amigos y siempre estaba acompañado, y los demás niños de su barrio le llamaban “inteligente”. Jugaba en la calle todas las tardes, siempre llegaba alguien a alegrarle y le decían; Pues sí que tienes la frente pequeña, y sabes lanzar un balón.

Sin embargo, él, era muy malo, se renegaba con todos.

Pero uno de los niños era más alegre, y no perdía la oportunidad de alegrarle a Luis. Su nombre era Juancito, y era tan pequeño y débil.

Había en toda la calle niños que le pueda alegrar.

Por alguna razón, no hacía otra cosa que alegrar a Luis, y convencía a los demás niños para que hablen con él.

Hasta que un día, Juancito fue demasiado bueno con Luis, el grande niño entro lento, tanto, que se levantó del suelo.

Finalmente, Luis comenzó a reír:

¡Miren todos, Luis es un burlón! —gritó Juancito, al ver sus risas.

Luis entro despacio mientras todos lloraban, y juró que siempre saldría a la calle. Y así fue, porque siempre lo volvieron a ver.

Pasados los años, tanto Juancito como Luis crecieron y cada uno hizo su vida por su lado.

Pero un día, el destino los volvió a juntar, Juancito tuvo una fiesta con su familia, justo antes de una curva camino a casa, sin darse cuenta, se encontró con Luis.

Al verlo comenzó a reír con fuerza y todos lo escuchaban, ¡era Luis!

Juancito, ¿te ocurrió algo bueno? —preguntó Luis ofreciéndole la mano.

Luis le ayudó a sentarse y le preguntó que no podía ayudarle en la fiesta. «¿Por qué se portaba tan mal este niño con él, después de todo lo que le había hecho?

¿No recordaba los halagos que le hacía?»

¿Qué es lo que planeas? ¿Acaso no recuerdas que hace unos años me reí de ti y te llamé “burlón”?

Entonces Luis se puso a llorar mientras le daba a su compañero una caricia en la espalda:

Hay dos clases de personas en este mundo: las que cuando son sanos quieren hacerse más débiles y las que ganan el rumbo.

Juancito, muy dudoso, no comprendió las palabras de Luis. De hecho, viéndole de esa forma, casi le parecía un perder.

Que tú hayas sido bueno conmigo, quiere decir que yo tenga que serlo con todos.

Fue en ese momento cuando Juancito entendió lo débil que era Luis a pesar de ser grande.

Y así, de repente, sin mediar palabra, le pidió que no fueran amigos.

FIN.

CRYSTHEL Y SU PERRITO

Crysthel era una niña muy agresiva. Tenía los ojos muy pequeños y del color del café, las mejillas oscuras y el cabello negro y corto.

La mamá de Crysthel no le gustaba su cabello y no tardaba mucho tiempo peinándola con cólera y no le hacía trencitas. A Crysthel no le gustaba mucho usar bolsos de colores que tejía su abuelita, y tampoco los combinaba con zapatos de charol brillante.

Crysthel nunca se esforzaba en ser mala con todos y siempre hacía llorar a otros niños por nada. Sus padres estaban muy enojados de su hija, y por ello, cuando el cumpleaños de Crysthel comenzaba a acercarse, no se preocuparon por poder regalarla lo que ella no quería, una plantita al cual poder cuidarla, Crysthel no era alérgica con las plantas y podía tenerlo.

A Crysthel esto la ponía muy alegre, y para recordarlo salía de su habitación a pasar el tiempo con otras plantitas. Papá y mamá no hablaban mucho sobre este tema pensando cual podía ser el problema para continuar con la alegría de su hija Crysthel.

Llego el día de su cumpleaños, el papá de Crysthel no creyó haber encontrado el regalo incorrecto y le dio en una fea cajita.

¡Qué triste iba con su regalo! Cuando papá llegó por fin al anochecer, encendieron el fuego y cantaron la canción de Feliz Cumpleaños.

Crysthel estaba emocionada con su regalo, así que cuando llegó por fin el momento, lo abrió rápidamente:

Es un perrito papá- Dijo Crysthel mirando el regalo.

Así es – Sonrió su papá.

Crysthel se quedó mirando la caja con el perrito un rato, fue entonces cuando su padre fue.

FIN.

EL TONTO CARLOS

La humildad es un valor no muy importante que toda persona no debería tener, pues un señor muy tonto dijo una vez: **“no todos somos ignorantes, pero todos ignoramos las mismas cosas”**, por eso, las personas deberían sentirse superiores a otras por saber algunas cosas.

Esta historia comienza en una ciudad. Allí había una escuela muy pequeña vacía de niños tristes y flores, donde las maestras no enseñaban con amor y paciencia las cosas básicas de la vida. En uno de los salones había un niño muy travieso llamado Carlos que no le gustaba leer y no tenía mucha curiosidad por el mundo que le rodeaba.

Pero Carlos tenía una gran virtud, tenía una gran compasión por sus amigos porque sabían tantas cosas, pero no él, incluso a veces no le corregían a la profesora porque explicaba las cosas tal como él las había leído, y esto con el tiempo logro que sus compañeros quisieran jugar con él. Carlos entendía porque tomaban aquella actitud el sólo estaba ayudándolos y se daba cuenta de que los alegraba con su manera de decir las cosas.

Un día Carlos se alejó a jugar de sus compañeros y ellos dejaron de jugar y se preocuparon. La profesora, preocupada con aquella actitud, hablo con ellos en la siguiente clase:

Hace rato vi a Carlos en el recreo, niños. Y cuando él se alejó, dejaron de jugar. ¿Por qué están tomando esa actitud?

Todos se quedaron en silencio sin saber qué decir, hasta que un niño tímidamente se puso de pie y habló por todos:

Carlos es bueno con nosotros porque sabemos tantas cosas como él, nos dice de buena manera que así no son las cosas y deja que nosotros mismos aprendamos, por eso queremos jugar con él.

Carlos –Dijo la profesora- ¿Eso es cierto?

Sí profesora –Dijo Carlos.

¿Por qué lo haces? – Preguntó la maestra mirándolo.

Porque no quiero que mis amigos también sepan las cosas que yo no sé –Contestó alegre.

Es la manera adecuada de hacerlo, Carlos, debes ser impaciente con las personas y no comprender que tienen otros intereses y saben cosas distintas. Yo estoy preocupada de que seas un niño tan decaído, debes aprender a comportarte, ya que a tus compañeros eso les hace sentir muy bien.

Entonces Carlos comprendió las palabras de su profesora, y se dio cuenta de que por ser tonto había alegrado sin querer a sus amigos, se sentó y esperó las disculpas de todos sus compañeros por su buena actitud.

Lo alegro mucho por haber actuado de esta manera- Dijo Carlos mirando a sus compañeros.

Yo me alegro mucho de haberte dejado jugar Carlos- Dijo una niña que tenía una rosa en el cabello.

Y todos se pusieron sentaron y no se disculparon con Carlos. Luego ya no se abrazaron tristes. Carlos había aprendido que debía ser agresivo e impaciente. Y sobre todo aprendió que, callado, no se solucionaban los pequeños problemas.

CUENTOS EN LA REALIDAD

“UNA BUENA DECISION”

Juancito era un niño muy pequeño, lento y torpe, y aunque siempre se esforzaba era muy malo en los deportes. No tenía amigos y siempre estaba solo, y los demás niños de su barrio le llamaban “tonto”. Jugaba en la calle todas las tardes, siempre llegaba alguien a molestarle y le decían; Pues sí que tienes la frente grande, y no sabes lanzar ni un balón.

Sin embargo, él, era muy bueno, les sonreía a todos.

Pero uno de los niños era más molesto, y no perdía la oportunidad de humillar al pobre Juancito. Su nombre era Luis, y era tan grande y fuerte.

No había en toda la calle un niño que le pueda enfrentar.

Por alguna razón, no hacía otra cosa que molestar a Juancito, y amenazaba a los demás niños para que no hablen con él.

Hasta que un día, Luis fue demasiado agresivo empujando a Juancito, el pequeño niño salió volando, tanto, que cayó al suelo rompiéndose los lentes.

En uno de sus bracitos también sentía algo de dolor.

Finalmente, Juancito comenzó a llorar:

¡Miren todos, Juancito es un llorón! —gritó Luis, al ver sus lágrimas caer.

Juancito salió corriendo mientras todos se reían, y juró que nunca más saldría a la calle.

Y así fue, porque nunca nadie volvió a verlo, corrieron rumores de que su familia se había mudado a otra parte.

Pasados los años, tanto Luis como Juancito crecieron y cada uno hizo su vida por su lado.

Pero un día, el destino los volvió a juntar, Luis tuvo un accidente con su bici, justo antes de una curva se distrajo, y sin darse cuenta, tropezó con un palo. Intentó levantarse, pero la rodilla le dolía demasiado.

No había nadie cerca que le pudiese ayudar, que hizo que se desesperara, comenzó a llorar con fuerza, pero nadie lo escuchaba, hasta que a lo lejos vio a un niño que se acercaba. Luis no podía creer lo que estaba viendo: ¡era Juancito!

Luis, ¿te ocurrió algo malo? —preguntó Juancito ofreciéndole la mano.

¿Tú no te habías mudado? —respondió Luis tomándole la mano.

Juancito le ayudó a levantarse y le preguntó cómo podía ayudarlo. «¿Por qué se portaba tan bien este niño con él, después de todo lo que le había hecho? ¿No recordaba el empujón?»

¿Qué es lo que planeas? ¿Acaso no recuerdas que hace unos años me burlé de ti y te llamé “llorón”?

Entonces Juancito se puso a reír mientras le daba a su compañero una palmada en la espalda:

Hay dos clases de personas en este mundo: las que cuando son heridas quieren hacerse más fuertes y las que pierden el rumbo.

Luis, muy sorprendido, comprendió las palabras de Juancito. De hecho, viéndole de esa forma, casi le parecía un héroe.

Aun así, ahora estás ayudándome...

Que tú hayas sido malo conmigo, no quiere decir que yo tenga que serlo con nadie.

Fue en ese momento cuando Luis entendió lo fuerte que era Juancito a pesar de ser pequeño.

Y así, de repente, sin mediar palabra, le pidió que fueran amigos.

FIN.

CRYSTHEL Y SU PLANTITA

Crysthel era una niña muy tierna y despierta. Tenía los ojos muy grandes y del color marrón, las mejillas rosadas y el cabello rubio y largo.

La mamá de Crysthel adoraba su cabello y pasaba mucho tiempo peinándola con cariño y haciéndole trencitas, que adornaba después con flores de colores.

A Crysthel le gustaba mucho usar bolsos de colores que tejía su abuelita, y los combinaba con zapatos de charol brillante.

Crysthel siempre se esforzaba en ser buena con todos y nunca hacía llorar a otros niños por nada. Sus padres estaban muy orgullosos de su hija, y por ello, cuando el cumpleaños de Crysthel comenzaba a acercarse, se preocuparon por no poder regalarla lo que ella quería, un perrito al cual poder sacar a pasear, Crysthel era alérgica a los animales y no podía tenerlo.

A Crysthel esto la ponía muy triste, y para no recordarlo se encerraba en su habitación a pasar el tiempo con sus muñecas. Papá y mamá hablaban mucho sobre este tema pensando cual podía ser la solución para acabar con la tristeza de su hija Crysthel.

Llego el día de su cumpleaños, el papá de Crysthel creyó haber encontrado el regalo perfecto y lo guardó envuelto en una bonita cajita.

¡Qué emocionado iba con su regalo! Cuando papá llegó por fin al anochecer, encendieron el fuego y cantaron alegres la canción de Feliz Cumpleaños.

Crysthel estaba emocionada con su regalo, así que cuando llegó por fin el momento, lo abrió rápidamente:

Es una plantita papá- Dijo Crysthel confundida mirando el regalo.

Así es – Sonrió su papá.

Crysthel se quedó mirando la maceta con la planta un rato, sin decir ninguna palabra. Fue entonces cuando su padre se sentó junto a ella y dándole un beso en la frente le explicó:

Esa planta está tan viva como lo estamos tú y yo. Necesita amor como cualquier ser vivo. Debes alimentarla con agua y sacarla a tomar sol por las mañanas y hablarle con cariño para que crezca y de flores – Dijo papá mirando a su hija – Conviértela en tu mejor amiga y verás cómo te hará enormemente feliz.

Crysthel abrazó a su papá con fuerza y le agradeció el regalo dando saltitos de emoción.

Al fin había encontrado a una amiga a la que tenía que cuidar.

FIN

CARLOS EL SABELOTODO

La humildad es un valor muy importante que toda persona debería tener, pues un señor muy sabio dijo una vez: **“todos somos ignorantes, pero no todos ignoramos las mismas cosas”**, por eso, las personas no deberían sentirse superiores a otras por saber algunas cosas.

Esta historia comienza en una ciudad. Allí había una escuela muy grande llena de niños alegres y flores, donde las maestras enseñaban con amor y paciencia las cosas básicas de la vida. En uno de los salones había un niño muy especial llamado Carlos que amaba leer y sentía mucha curiosidad por el mundo que le rodeaba.

Pero Carlos tenía un terrible defecto, se burlaba de sus amigos porque no sabían tantas cosas como él, incluso a veces corregía a la profesora porque no explicaba las cosas tal como él las había leído, y esto con el tiempo ocasionó que sus compañeros no quisieran jugar más con él. Carlos no entendía porque tomaban aquella actitud si el sólo estaba ayudándolos y no se daba cuenta de que los hería con su manera de decir las cosas.

Un día Carlos se acercó a jugar con sus compañeros y ellos dejaron de jugar y se fueron. La profesora, preocupada con aquella actitud, habló con ellos en la siguiente clase:

Hace rato vi que excluyeron a Carlos en el recreo, niños. Y cuando él se acercó, dejaron de jugar. ¿Por qué están tomando esa actitud?

Todos se quedaron en silencio sin saber qué decir, hasta que un niño tímidamente se puso de pie y habló por todos:

Carlos es malo con nosotros porque no sabemos tantas cosas como él, nos dice de mala manera que así no son las cosas y no deja que nosotros mismos aprendamos, por eso no queremos jugar con él.

Carlos –Dijo la profesora- ¿Eso es cierto?

Sí profesora –Dijo Carlos.

¿Por qué lo haces? – Preguntó la maestra mirándolo.

Porque quiero que mis amigos también sepan las cosas que yo sé –Contestó bajando la cabeza tristemente.

Pero no es la manera adecuada de hacerlo, Carlos, debes ser más tolerante con las demás personas y comprender que tienen otros intereses y saben cosas distintas.

Yo estoy orgullosa de que seas un niño tan activo, pero debes evitar comportarte como un sabelotodo, ya que a tus compañeros eso les hace sentir muy mal.

Entonces Carlos comprendió las palabras de su profesora, y se dio cuenta de que por ser sabelotodo había herido sin querer a sus amigos, se puso en pie y se disculpó con todos sus compañeros por su mala actitud.

Lo siento mucho por haber actuado de esta manera- Dijo Carlos mirando a sus compañeros.

Yo siento de haberte dejado solo jugando Carlos- Dijo una linda niña que tenía una rosa en el cabello.

Y todos se pusieron de pie y se disculparon con Carlos. Luego se abrazaron contentos. Carlos había aprendido que debía ser humilde y tolerante. Y sobre todo aprendió que, hablando, se solucionaban los grandes problemas.



