



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIO DE POSTGRADO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS PARA GRADUANDOS EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS BASADA EN LOS ENFOQUES
DE PROCESO Y DE FUNCIÓN DE LA ESCRITURA A PARTIR DE
ILUSTRACIONES SECUENCIADAS EN NIÑOS DE 2DO GRADO
DE LA U.E. "ANTONIO GUZMÁN BLANCO", VALENCIA**

Tesis presentada como requisito parcial
para optar al Grado de Magister en Lectura y Escritura

Autora: Lic. Karen Maya Bloise

Tutor: Luis Rodríguez

Bárbula, diciembre 2009.

ÍNDICE GENERAL

| | pp. |
|--|-----|
| ÍNDICE GENERAL | ii |
| LISTA DE CUADROS | v |
| LISTA DE GRÁFICOS | vi |
| RESUMEN | vii |
| INTRODUCCIÓN | ix |
| CAPÍTULO | |
| I. EL PROBLEMA | 1 |
| Identificación | 1 |
| Antecedentes | 3 |
| Relaciones extrínsecas | 3 |
| Relaciones intrínsecas | 4 |
| Relevancia | 5 |
| II. MARCO REFERENCIAL | 8 |
| Proceso de la escritura | 8 |
| El enfoque basado en el proceso | 9 |
| Función de la escritura | 10 |
| Tipología, trama y función textual | 10 |
| El cómic | 13 |
| El enfoque basado en la función | 14 |
| III. METODOLOGÍA | 17 |
| Paradigma cualitativo | 17 |
| Enfoque fenomenológico | 17 |
| Método: Investigación-Acción | 18 |
| Objetivos de la Investigación-Acción | 20 |

| | |
|---|-----|
| Técnicas | 21 |
| Instrumentos | 22 |
| Participantes y contexto | 23 |
| Criterios de excelencia | 24 |
| Procedimientos metodológicos | 25 |
| Plan de Acción | 26 |
| Objetivo | 27 |
| Organización | 27 |
| Plan de Acción | 29 |
| | |
| IV. PRESENTACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA | |
| Introducción | 33 |
| Organización de los registros | 33 |
| Aclaratorias generales | 34 |
| Registros descriptivos | 35 |
| Análisis de gráfico No.1 | 39 |
| Análisis de gráfico No.2 | 47 |
| Análisis de gráfico No.3 | 48 |
| Análisis de gráfico No.4 | 54 |
| Análisis de gráfico No.5 | 68 |
| Análisis de gráfico No.6 | 76 |
| Análisis de gráfico No.7 | 88 |
| Análisis de gráfico No.8 | 98 |
| Consideraciones finales | 99 |
| Análisis de los textos producidos por los niños y niñas | 103 |
| | |
| V. TEORÍA EMERGENTE Y DISCUSIÓN TEÓRICA | 114 |
| | |
| REFERENCIAS | 122 |

| | |
|--------------------------|-----|
| ANEXOS | 124 |
| A. Versión 1, M. M. | 125 |
| B. Versión 2, M. M. | 126 |
| C. Versión 1, H. H. | 127 |
| D. Versión 2, H. H. | 128 |
| E. Versión 1, G.R. | 129 |
| F. Versión2, G. R. | 130 |
| G. Versión 1, A. R. | 131 |
| H. Versión 2, A.R. | 132 |
| CURRICULUM VITAE..... | 133 |

LISTA DE CUADROS

| | pp. |
|--|-----|
| CUADROS | |
| 1. Registro de entrevista a docente N | 35 |
| 2. Registro de entrevista a docente M | 40 |
| 3. Registro de observación | 50 |
| 4. Registro de interacción participante | 56 |
| 5. Registro de producción escrita 1 | 69 |
| 6. Registro de interacción participante | 78 |
| 7. Registro de interacción participante y actividad de escritura 2 | 90 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | pp. |
|---|-----|
| GRÁFICOS | |
| 1. Integrador de las categorías emergentes de la entrevista a la docente N focalizada en la enseñanza de la lectura y la escritura..... | 39 |
| 2. Integrador de las categorías emergentes de la entrevista a la docente M focalizada en la enseñanza de la lectura y la escritura | 46 |
| 3. Diagnóstico sobre la experiencia de los estudiantes en lectura y escritura según ambas docente, N y M..... | 48 |
| 4. Integrador de las categorías extraídas de la observación de la actividad de clase..... | 54 |
| 5. Integración de las categorías encontradas en relación a las concepciones de lectura y escritura | 67 |
| 6. Dinámica de las categorías encontradas en la interacción de los participantes a través de la estrategia motivadora..... | 76 |
| 7. Comparación entre texto leído-texto escrito | 87 |
| 8. Transformación de la escritura por la construcción del conocimiento de la concepción de cuentos a través del diálogo y la interacción de los participantes | 97 |

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIO DE POSTGRADO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS PARA GRADUANDOS EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS BASADA EN LOS ENFOQUES DE PROCESO Y
DE FUNCIÓN DE LA ESCRITURA A PARTIR DE ILUSTRACIONES SECUENCIADAS EN
NIÑOS DE 2DO GRADO DE LA U.E. “ANTONIO GUZMÁN BLANCO”, VALENCIA**

Tesis presentada como requisito parcial
para optar al Grado de Magister en Lectura y Escritura

Autora: Lic. Karen Maya Bloise

Tutor: Luis Rodríguez

Fecha: diciembre de 2009

RESUMEN

El propósito de esta investigación es promover la producción de textos en estudiantes de 2do grado mediante un plan de acción que se basa en los enfoques de proceso y de función del texto escrito (Cassany, 1990 y 2000; Marincovich, 2002; Caldera 2006), mediante el empleo de ilustraciones secuenciadas como estrategia didáctica tomando en cuenta la clasificación de textos de Kaufman y Rodríguez (2003) para la producción de textos con trama predominantemente narrativa. Dicha investigación se llevó a cabo en la U.E. “Antonio Guzmán Blanco” del Municipio Valencia, Parroquia San José, Estado Carabobo. La misma se elaboró bajo el paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico mediante el método de investigación-acción. Los participantes de la investigación son la docente de aula y sus 17 estudiantes con edades entre 6 y 9 años del 2do grado “F” del turno de la tarde. Las técnicas de recolección de información empleadas son la observación participativa, la entrevista, la discusión grupal y el instrumento a utilizar fue el registro descriptivo. Se elaboró un plan de acción, se desarrolló y se sometió a una reflexión de la aplicación de esta estrategia en la producción de textos. De acuerdo a la información recabada en cada acción se re-planificaron estrategias para desarrollar el siguiente ciclo de acciones que transforme dicho proceso. Finalmente, la efectividad de estas acciones fue evaluada por los participantes y mostró cambios en el proceso de escritura previo reflejado en un texto editado utilizando las herramientas discutidas en las diferentes sesiones.

Descriptor: investigación-acción, producción de textos, enfoque de proceso, enfoque de función, textos narrativos

Línea de investigación: Producción de textos

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIO DE POSTGRADO
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS PARA GRADUANDOS EN EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

NARRATIVE TEXT PRODUCTION BASED ON PROCESS APPROACH AND FUNCTION
APPROACH USING SEQUENCED ILLUSTRATIONS IN 2ND GRADE CHILDREN FROM
ANTONIO GUZMÁN BLANCO SCHOOL, VALENCIA.

Thesis Presented as Partial Requirement
for the Masters Degree in Reading and Writing

Author: Lic. Karen Maya Bloise

Tutor: Luis Rodríguez

Date: December 2009

ABSTRACT

The objective of this action-research is promoting narrative text production in 2nd graders in order to apply and evaluate an action plan on the basis of function and process approaches (Cassany, 1990 y 2000; Marincovich, 2002; Caldera 2006) by a didactical strategy using sequenced illustrations in order to produce predominantly narrative texts (Kaufman & Rodríguez 2003). This investigation takes place in U.E. "Antonio Guzman Blanco" located in Valencia, Carabobo State. This research was held under a qualitative and phenomenological perspective. The participants taken for this study were the teacher and her 17 students in ages from 6-9 studying 2nd "F" the afternoons. The techniques for collecting the information are participant observation, interviews, and group discussion which were cataloged in descriptive registers. Participants altogether generated an action plan, so that it could be developed and go through a deep thinking about this action cycle in order to re-plan another actions for a transformation on the text production process. Finally, the effectiveness of these actions was evaluated by all participants involved and showed changes in the previous writing process by an edited text using the tools discuss in the different sessions.

Key words: action-research, narrative text production, process and function approaches

Research line: Text production

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación pretende promover la producción escrita mediante un plan de acción que contempla una estrategia motivadora para disparar la creatividad de los niños y niñas. Dicho plan además incorpora aportes teóricos acerca de la concepción de la escritura a la práctica de la acción pedagógica para transformar la producción escrita en estudiantes de 2do grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Antonio Guzmán Blanco” del turno de la tarde. La concepción teórica para la Enseñanza de la escritura como proceso, se concibe como una serie de etapas o subprocesos que, según varios autores (Flower en Casanny, 1990; Hernández y Quintero, 2001), están relacionados directamente con procesos cognitivos implicados en la lectura. De estos autores, se toma en cuenta para este estudio un esquema general de tres macroprocesos: 1) La planificación, 2) la traducción y 3) la revisión. Estos, su vez, están divididos en subprocesos que subyacen a estos macroprocesos, cuya explicación de cada uno será ampliado en el apartado del Marco Referencial.

Por otro lado, también se toma en cuenta el aporte teórico del Enfoque de Función en la enseñanza de producción escrita. Para algunos autores (Cassany, 1990; Caldera, 2006), las clases que contemplan la enseñanza de la lengua escrita deben estar dirigidas a la planificación de actividades que acerquen al estudiante al conocimiento de la tipología, trama y función textual (Kaufman y Rodríguez, 2003). Esto con el fin de propiciar que los aprendices produzcan, de forma escrita, textos coherentes, significativos, creativos y adecuados al objetivo y a la audiencia a la que se le intenta comunicar el mensaje.

Así, con la participación de todos los actores involucrados, se procura delinear una serie de acciones que sean las más pertinentes y que respondan a la necesidad de dichos actores en cuanto a la producción de textos. Además se procura que dichas acciones sean adecuadas y correspondan a una visión de la escritura como un

proceso que consta de una serie de pasos y que a su vez la contemple como una función social.

En cuanto a la estructura de esta tesis, en el primer Capítulo se presenta el establecimiento del Problema de la investigación, partiendo de la exposición de los Antecedentes. Estos últimos se subdividen en Relaciones Extrínsecas, que muestra brevemente un par de investigaciones que guardan estrecha relación con la presente investigación; y en Relaciones Intrínsecas, se plantean las características del contexto de la investigación *per se*. Finalmente, se expone la Relevancia que esta investigación aporta al ámbito educativo desde las diferentes perspectivas tanto Teórica, Pedagógica, Metodológica como Legal.

El segundo Capítulo, Marco Referencial, contiene la información teórica que soporta y delimita el campo epistemológico en el cual se desarrolla la investigación. En el mismo resaltan referencias bibliográficas relativas al Proceso de la Escritura según Cassany (1990); Hernández y Quintero (2001); Cassany (2001); y Marinkovich (2002). Por otro lado, también se hace referencia al Enfoque de la Función de Kaufman y Rodríguez (2003), el cual se utiliza para la clasificación de la tipología textual de esta investigación.

En el tercer Capítulo se presenta la definición metodológica de la investigación. El cual centra su atención en la presentación del paradigma, el enfoque, los métodos y las técnicas de recolección de información. En cuanto al método, se tomó la Investigación Acción planteada por Carr y Kemmis (en Sandín, 2003). La misma, se rige por etapas o ciclos de acción planteados para la persecución de los objetivos de la investigación, también mostrados en este Capítulo.

El cuarto Capítulo contiene información referente a la Presentación de la Acción Pedagógica Investigativa, la cual, fue llevada a cabo a través de un plan de acción, igualmente anexado en este apartado. Por otra parte, se contemplan los diferentes

registros descriptivos recabados durante la observación-interacción con todos los participantes. Estos registros poseen su respectivo análisis y gráficos en los que se muestra la dinámica de la interacción de las categorías encontradas. Posteriormente, se exhibe un análisis de los textos producidos por los niños en sus dos versiones, la primera, sin ningún tipo de discusión ni reflexión sobre el proceso y función de la escritura; y la segunda, una edición de la primera tomando en cuenta los enfoques de la investigación a través de las herramientas desarrolladas en el plan de acción.

Por último, el quinto Capítulo es en el que se proyecta Teoría Emergente y la Discusión Teórica. Es decir, en este apartado se presentan las conclusiones y la teorización de los hallazgos y aportes de la investigación llevada a cabo. Por su parte, también incluye unas consideraciones finales que explican la relación de las acciones ejecutadas con los objetivos planteados soportados con la comparación de las versiones de los cuentos narrativos producidos a través de los cuales se ejemplifica la transformación del proceso la escritura en los niños y niñas de segundo grado.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

En este primer capítulo, como punto de partida en la realización de esta investigación, se presentan las observaciones iniciales en la institución, la identificación del problema, los antecedentes acerca del tema y la relevancia desde el punto de vista teórico, pedagógico y metodológico.

Identificación

Las primeras observaciones se realizan en un aula de clase, específicamente en 2do grado “E” de la U.E. “Antonio Guzmán Blanco” en Valencia. En las mismas, las secuencias didácticas fueron dirigidas y aplicadas por la profesora para la producción de textos. Estas observaciones fueron recogidas en formatos de registro descriptivo para establecer un sistema de categorías de las secuencias didácticas, en las que se aprecia la práctica de la escritura con el grupo de estudiantes.

Como consideraciones derivadas de la información registrada, se destacan varios aspectos de la realidad del proceso de escritura en los participantes del contexto específico en cuestión. Primero, el proceso de la escritura sólo responde a dos fases (pre-escritura y escritura), sin embargo, la fase de post-escritura o edición no es tomada en cuenta. Segundo, dentro de las instrucciones dadas por la docente no se contempló la explicación de aspectos de la fase de pre-escritura; que desde el enfoque basado en la función contempla aspectos como intención, audiencia, tipo de texto para conducir dicha producción de forma más real y significativa en el contexto que sea presentado. Tercero, se observó una deficiencia en el acompañamiento del docente durante la fase de escritura, en la que el monitoreo

de la actividad no se realiza, mas sí existe corrección cuando el producto está elaborado. Y cuarto, en cuanto a las producciones de los niños, se observó que los textos exponían diversas tipologías y tramas, se presentaban en verso y en prosa, estaban dirigidos a diferentes audiencias y mostraban inconsistencias.

Por estas razones, se les propuso a los estudiantes y a la maestra un trabajo en el que se involucraran todos los participantes en este proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita, a fin de reflexionar conjuntamente desde las diferentes apreciaciones de los actores acerca de cómo sería una mejor forma de llevar a cabo la escritura. Este estudio tiene la intención de darle roles más participativos a todos los involucrados para lograr una verdadera transformación, la cual nace de los participantes, con ellos, y para ellos mismos.

Para comenzar con la transformación, se les da a los participantes una explicación acerca de los objetivos del Currículo Básico Nacional para la Primera Etapa de Educación Básica de la función, trama y tipología textual, y de los subprocesos de la escritura. Entendiéndose la escritura, o al uso de la letra como “la principal circunstancia que distingue a un pueblo civilizado...” (Olson, 1998, p. 26). Luego se acordó con los participantes elaborar un plan de acción que englobe estos puntos focales de la producción escrita para desarrollarlo, y en esencia, reflexionar profundamente sobre su eficacia a fin de re-estructurarlo para mejorar el proceso de producción escrita, de ser necesario.

La planificación de los ciclos de acción ocurre en función de una estrategia didáctica basada en ilustraciones secuenciales para promover la escritura de textos narrativos, atendiendo a los subprocesos de escritura, a la función literaria y a la trama predominantemente narrativa del cuento. De esta forma se busca transformar la realidad de la producción de textos en esta aula, lo que se traduciría a

los objetivos del Área de Lengua y Literatura en dicha etapa según el Currículo del subsistema de Educación Primaria Bolivariana 2007, en cuanto a que el o la estudiante debe desarrollar la “producción de textos sencillos y dibujo a partir de una lectura” (p. 29)

Antecedentes

En este segmento se exponen las relaciones extrínsecas, las cuales corresponden a las investigaciones que se toman en cuenta por ser las más relevantes en cuanto a la relación que guardan con el interés fundamental del presente estudio, bien sea la promoción de la producción de textos o estrategias didácticas. Además, se presentan las relaciones intrínsecas que se relacionan con la información recogida mediante registros de observación tomados del propio contexto de la investigación para su descripción.

Relaciones extrínsecas

Ochoa (2004), en su trabajo titulado “Las Tiras Cómicas como Recurso Didáctico en la Producción de Textos Narrativos” contempla una investigación-acción que busca transformar la producción de textos en estudiantes de 4to grado de Educación Básica del Instituto Psicopedagógico Dr. “Rodolfo Rodríguez”. Este trabajo de investigación contó con un grupo de 15 estudiantes, y a pesar de que en un principio se diagnosticó como desmotivado y negado a ejercitar la escritura, se observó que logró alcanzar su objetivo. Estos estudiantes presentaban dificultades para producir textos, específicamente, narrativos, pero gracias a la implementación de las tiras cómicas como una estrategia desde la investigación-acción, se propició la producción de textos narrativos. El plan de acción de esta investigación contempla la formación de todos los participantes, acerca de la tipología textual, calidad y contenido del texto, estrategias de adquisición del conocimiento, ortografía, clasificación de las palabras según su acento, proceso para la elaboración de textos,

coherencia y cohesión. Como conclusiones de esta investigación, gracias a la participación de los actores de esta realidad, se pudo desarrollar dicho plan, se reflexionó conjuntamente con los participantes, lo que conllevó a que partiendo de la interpretación del ciclo de acción se pudiera realizar la toma de decisiones y ajustes necesarios para replantear algunos aspectos de la acción transformadora.

Por su parte Tucker (2007), en su trabajo “Comprensión de Textos Narrativos a través de Estrategias Metacognitivas”, empleando el método de la investigación-acción se plantea transformar la comprensión del mencionado tipo de texto mediante hacer tomar conciencia en los participantes acerca del proceso de autoevaluación el cual favorece el desarrollo de habilidades que propicia el qué y el cómo aprender. El plan de acción de esta investigación contempla la formación de todos los participantes, acerca de la estructura de un cuento, personajes y ambiente, idea principal e idea secundaria, así como el texto narrativo y las estrategias para la comprensión lectora. Como conclusiones de esta investigación, se puede resaltar que gracias a la participación de los actores intervinientes se pudieron realizar aportes significativos, por lo que la planificación de un nuevo ciclo de acción contenía las impresiones más relevantes en cuanto al grado de concientización acerca de las estrategias para transformar la comprensión del texto narrativo.

Relaciones intrínsecas:

La información desde el propio contexto de la investigación resulta de la interacción directa entre los participantes de la misma. Recabar esa información acarrea una serie de reuniones, entrevistas y discusiones en diferentes momentos de la investigación. La misma, queda plasmada en una serie de instrumentos que la presentan de una forma organizada para su estudio.

El contexto de la presente investigación es la U.E. “Antonio Guzmán Blanco”, cuyas instalaciones están ubicadas en Valencia, Estado Carabobo, específicamente en el sector Prebo, urbanización Sabana Larga la cual corresponde a la Parroquia San José. Esta institución, es una escuela estatal dependiente del Gobierno Carabobeño, la cual asiste educativamente a niños de los Subsistemas Preescolar y Primaria de Educación Básica.

Dicha institución cuenta con una matrícula de aproximadamente 1300 niños, distribuidos entre el turno de la mañana y la tarde. La presente investigación, se enmarcó en el contexto del turno de la tarde, cuyos estudiantes provienen en su mayoría del Barrio La Manguita, localizado en una zona cercana a la institución, o en su defecto, viven en urbanizaciones aledañas, siendo hijos de hombres y mujeres que laboran como personal de conserjerías o de servicio doméstico. Son en realidad muy pocos los estudiantes que gozan de una situación económica excelente o de alto nivel. El aula que fue tomada para este estudio, 2do “E”, contó con 17 estudiantes, 11 niños y 6 niñas con edades comprendidas entre los 6 y los 9 años.

Relevancia

Teórica

Esta investigación tiene como población específicamente a niños de 2do grado de Educación Primaria, ya que desde pequeños se les debería enseñar que la producción escrita es un proceso que consiste en una serie de pasos y que existen diferentes formas de escribir dependiendo de la intención y el contexto. En otras palabras, la escritura como ‘proceso complejo’, implica mayor destreza que la de ordenar ideas para cifrar un código. Como tal, la escritura requiere mayor atención de la que se le da en las escuelas, las cuales, por lo general utilizan un método que fomenta la práctica de copias y dictados que permiten el almacenamiento de información en un medio que permite la reusabilidad de ésta. En este sentido, el

término de producción, tiende a ser interpretado como re-producción, y no como creación, cuyo término resulta ser el más aproximado tal como se presenta en Tovar et al. (2005).

Por otro lado, lo ideal sería que desde temprana edad a los niños y niñas se les explique la tipología, trama y función de los textos para conducir los esfuerzos de la producción escrita hacia la comunicación efectiva de distintos tipos de mensajes, con diferentes intenciones a diversas audiencias. Al tomar los enfoques de proceso y de función para la planificación de estrategias que promuevan la producción escrita de textos como fundamentación de este trabajo de investigación, se pretende legar un aporte innovador desde el punto de vista teórico y poderlo llevar a la práctica.

Pedagógica

El proceso de adquisición de la lengua escrita debe ser nutrido con la exposición de los niños a material impreso diferente al silabario, así como historias, cuentos literarios, cartas, revistas, periódicos y tiras cómicas para ayudarlos a construir el aprendizaje de la función del lenguaje escrito. De ser así, a partir de ese contacto eventualmente los niños se verán favorecidos en la comprensión de la función de la escritura, y la emplearán con un sentido por lo que tanto la lectura como la escritura fluirán de una manera más sencilla, y no como una tarea pesada, incomprensible con la función de satisfacer un requerimiento académico.

Metodológica

Desde el punto de vista metodológico es importante resaltar la actualización de los participantes en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua escrita. Tomar roles dentro de una investigación-acción que promueva la reflexión acerca de la acción docente es lo ideal para acercar a los estudiantes a construir sus propios conocimientos. Ya que en el caso de tomarse en cuenta la participación activa de los estudiantes, el conocimiento del proceso de escritura *per se* sería el resultado del correcto tratamiento que se le den a las debilidades y deficiencias del proceso, desde los participantes, con ellos y para ellos.

Legal

Esta investigación, también se sustenta en la importancia que se le da a la escritura y la lectura dentro de Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (Ministerio del Poder Popular para la Educación 2005) en cuanto a lo contemplado en el Perfil del egresado y la egresada del subsistema:

Los niños y las niñas que egresen del subsistema de Educación Primaria Bolivariana, serán poseedores y poseedoras de características que abarca: El dominio práctico de un idioma materno (castellano, indígena y otros), al escuchar, leer y construir (oralmente y por escrito) diferentes tipos de textos de forma clara, emotiva, coherente, fluida y correcta, sobre la base de sus experiencias personales. Habilidades de lectura y escritura, interpretativa y crítica” (p.18)

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

El segundo capítulo es la presentación de los aportes epistemológicos y la terminología empleada, los cuales son el pilar primordial que sustentan desde el punto de vista teórico el proyecto investigativo presente.

Proceso de la escritura

La lengua oral es la primera manifestación del lenguaje humano y es adquirido naturalmente, mientras que la lengua escrita es un código artificial creado por el hombre y debe ser enseñado para poder ser manejado (Cassany, 2001). Podría decirse entonces que la escritura es un proceso cognitivo y complejo de comunicación que se vale de la capacidad de dejar trazos o capacidad notacional, término acuñado por Tolchinsky (1993), y del lenguaje para convenir un significado. La enseñanza de la lengua escrita desde la concepción de la escritura como proceso es entonces la óptica por la cual se ve la escritura desde la psicología cognitiva.

La psicología cognitiva en la década de los sesenta del siglo XX, según Marinkovich (2002), centra su preocupación en los procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano. Esta concepción de proceso llevada a la enseñanza de la lengua escrita se fundamenta en tres aspectos esenciales: a) el descubrimiento del aprendiz y de su voz como autor; b) el proceso de escritura regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial; c) y la retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la pre-escritura y borradores múltiples (Marinkovich, 13, 2002). Además, puede considerarse igualmente a la escritura como un proceso recursivo, en la que, según Emig en Marinkovich (2002), el escritor puede desplazarse de un

subproceso a otro, tantas veces como considere necesario para cumplir con su objetivo.

Para Hernández y Quintero (2001), el proceso de la escritura consta de tres macroprocesos, que a su vez se subdividen en otros más, los cuales no representan una secuencia jerárquica, más sí una manera de analizar las diferentes etapas por las que se pasa para producir un texto.

a.) El macroproceso de planificación contempla los subprocesos de: generación, organización y planteamiento de metas. En la generación, es donde se recuperan o se conciben las ideas. En la organización el escritor se encarga de seleccionar ideas más útiles para su plan de escritura. Y en el planteamiento de metas, es la etapa en la que se identifican y almacenan los criterios para emplearlos en la redacción.

b.) El macroproceso de traducción, está dirigido a transformar la información relevante en una forma lingüística concreta, es decir la expresión escrita. Por lo que el dominio de las convenciones del lenguaje es de imperiosa necesidad.

c.) Por su parte, el macroproceso de revisión está constituido por dos subprocesos más, relectura y edición. De los cuales, el primero es un proceso consciente que se realiza con la finalidad de revisar el contenido producido, y el segundo es un análisis del contenido con el fin de detectar y corregir errores.

Enfoque basado en el proceso. Aportes basados en el documento de Cassany (1990) titulado “Enfoques didácticos para la enseñanza de la composición”.

Partiendo del mencionado proceso de la escritura, un enfoque didáctico hacia el proceso según Cassany (1990) está dirigido a enseñar al alumno a pensar, hacer esquemas, ordenar las ideas, pulir la estructura de la frase y revisar el escrito, en lugar de enseñarle únicamente cuáles son las reglas de gramática. En clase, se van

enseñando técnicas para cada etapa de la producción las cuales serán útiles en la redacción. Es importante resaltar que durante cada una de las etapas, se presentan algunas dificultades, las cuales conllevan a recurrir a subprocesos anteriores o posteriores para generar nuevas planificaciones y traducciones

El análisis individual de las necesidades del alumno es también muy importante en este enfoque. Según la teoría, no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad. También, es importante para este enfoque tomar en cuenta que no se corrige el producto sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que gane en agilidad, que rentabilice su tiempo, etc. De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o el estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección sino de asesoramiento.

Función de la escritura

Tipología, función y trama textual.

Cuando se habla de textos en general, es necesario tener en cuenta el aporte de Van Dijk (1983) relacionado con la organización de los textos, específicamente, acudir a los conceptos de superestructura, macroestructura y microestructura. La superestructura se refiere a la relación abstracta que deben tener los elementos fundamentales que definen al texto como tal. Por ejemplo, en un texto descriptivo son esenciales los siguientes elementos: El tema (título); La expansión, que incluye las partes y sus cualidades o subtemas; y propiedades

del objeto de la descripción. Por su parte, la superestructura que corresponde a los textos narrativos es la organización de una serie de eventos alrededor de un suceso relevante (interesante) que exige una explicación. En otras palabras, es el relato de una situación normal o equilibrada, que al perder tal equilibrio, se mueve de nuevo al estado de calma. De manera más concreta, estas ideas se pueden traducir en una superestructura de tres elementos: sucesos iniciales, aparición del conflicto, resolución del conflicto.

Las macroestructuras, por su parte, son organizaciones de naturaleza semántica de cada texto en concreto, regidas, por supuesto, por la superestructura correspondiente. En este sentido, se pueden ver diferentes organizaciones de los eventos de un relato de acuerdo con la intención de cada autor. Esto explicaría el fenómeno de que aún narrando un mismo hecho cada autor lo hace de manera diferente.

La microestructura, se refiere a la organización de las secuencias oracionales para poder encajar en la macroestructura que va creando el escritor. En este nivel el escritor se vale de una serie de elementos lingüísticos y del sistema lexicogramatical que establecen las relaciones entre las oraciones y demás partes constitutivas del texto. Esta imbricación es lo que constituye la cohesión del texto, que se vale de diversas estrategias como son la sustitución lexical, la nominalización, la pronomolización, la definitivalización, la elipsis, el uso de conectores, progresión temática, entre otros.

Estos conceptos permean la clasificación de los textos según Kaufman y *Rodríguez (2003)*. Los textos se clasifican según su **tipología** en: Textos literarios (cuento, novela, obra de teatro, poema); periodísticos (noticia, artículo de opinión, reportaje, entrevista); de información científica (definición, nota de enciclopedia,

informe de experimentos, monografía, biografía, relato histórico); instruccionales (receta, instructivo); epistolares (carta, solicitud); humorísticos (historieta); publicitarios (aviso, folleto, afiche).

Estos textos pueden presentar diferentes intenciones del emisor, buscan informar, convencer, seducir, entretener, etc. Por lo que es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la **función** que predomina en ellos. Entre ellas está: Función informativa (hacer conocer el mundo real); literaria (crear belleza, intencionalidad estética); apelativa (modificar comportamientos); y expresiva (manifestar la subjetividad del emisor).

Por su parte la **trama** consiste en las diversas maneras de estructurar los recursos de la lengua para vehicular las funciones del lenguaje. Es por ello que según la forma de organizar la información el texto puede presentar una trama predominantemente narrativa (presentan hechos en una secuencia temporal y espacial); argumentativa (comentan, explican, muestran, confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones); descriptiva (presentan las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos); o conversacional (presentan, en estilo directo, la interacción lingüística entre participantes de una situación comunicativa).

De estas tres clasificaciones (tipología, función y trama textual), para efectos de la presente investigación, es necesario ampliar las definiciones que se refieren al *tipo de texto* que se tomó en cuenta para la producción escrita de los niños y niñas de 2do grado de la U.E. Antonio Guzmán Blanco. Es por ello que en este apartado se da detalle de tres aspectos característicos del texto escogido. Primeramente, se desarrolla o produce un texto de tipo *literario*, el cual según Kaufman y Rodríguez (2003) es aquel cuyo interés primordial es

combinar distintos elementos de la lengua de acuerdo con cánones estéticos para dar una impresión de belleza; el cual, permite al lector dejarse llevar por la imaginación.

Dentro de esta clasificación nominada *literaria*, se encuentra una gama de textos que según su organización reciben un nombre. En este caso, se tomará *el cuento*, que es “un relato en prosa de hechos ficticios” (Kaufman y Rodríguez, 2003, p.30). El cual consta de tres momentos precisos: estado inicial, desarrollo de un(os) episodios(s), y resolución de un conflicto; en otras palabras, inicio, desarrollo y desenlace.

El cómic

Por otro lado, es importante destacar la importancia que da la investigadora al papel que juega el cómic, o la historieta en este estudio, ya que además de ser un texto clasificado según Kaufman y Rodríguez (2003) como un texto humorístico, es ésta la estrategia motivadora para detonar la producción escrita en esta investigación acción. Otra de las razones por las cuales se escogió el cómic o la historieta, es porque los elementos que la componen atraen al lector con sus imágenes provocando la interacción creativa e imaginativa. Al mismo tiempo, la trama predominantemente narrativa, facilita el proceso de asociación tanto de secuencias como de causa y consecuencias, las cuales favorecen la generación de ideas que fácilmente pueden ser expresadas de manera escrita por los niños participantes en esta investigación desde su relación cognitiva con el uso del lenguaje para esas edades.

El enfoque basado en la función

En los primeros pasos hacia la adquisición de la escritura, los niños escriben con una función, bien sea, comunicarse con sus familiares, amigos y allegados, o expresar sus ideas, sentimientos o posturas en relación a algún evento significativo en su entorno; y es precisamente ésa la clave para crear estrategias significativas en las que se sientan con la necesidad de comunicar o expresar un mensaje y darle sentido al hecho de poner letras en un papel. Es decir, que desde esta perspectiva la enseñanza de la escritura, o la lengua escrita debe estar planteada desde dicho enfoque, para propiciar una comunicación efectiva, o lo que es más importante, el aprendizaje del código escrito de una manera significativa y con un sentido pertinente pero sobre todo útil (Cassany,1990; Malkovich, 2002).

Desde el punto de vista funcional, el lenguaje es un medio de comunicación. Según el modelo de comunicación de Shannon y Weaver (en Benveniste, 1972), interactúan ciertos elementos fundamentales: el emisor, el mensaje (en un código específico), el canal y el destinatario. Es por ello que la enseñanza de la lengua, en este caso, la escrita, debe partir de la necesidad de transmitir un mensaje o lo que es lo mismo, desde la óptica basada en la función. Mosterín (1993) por su parte considera al lenguaje como una codificación de un mensaje con la intención de expresar ideas o pensamientos. Asimismo, Blanche-Benveniste (1975) considera que el lenguaje toma la forma de un idioma para expresar un mensaje y que el pensamiento es lo que se desea expresar mientras que la lengua o el idioma es la forma que toma cuando se expresa.

Lo más importante de este enfoque es el énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua, contraponiéndolo al enfoque gramatical que sólo le interesa la estructura de la lengua y las reglas de gramática. No se enseña lo que es correcto y lo que es incorrecto, sino lo que realmente se dice en cada situación. Se sustituye el binomio correcto/incorrecto por el de adecuado/inadecuado. De esta forma se tiene en cuenta el contexto lingüístico en que se utiliza el idioma: una determinada forma gramatical no es correcta o incorrecta *per se*, según los libros de gramática, sino que es adecuada o inadecuada para una determinada situación comunicativa (un destinatario, un propósito, un contexto).

La didáctica enfocada a la función se basa en actos de habla. Estos varían de un curso a otro, pero coinciden en las funciones básicas de comunicación, como por ejemplo, presentarse, pedir información o excusarse. En los métodos exclusivos de lengua escrita, la programación se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística del texto. Por lo que cada lección trata acerca de un tipo de texto distinto, de forma tal que al final del curso se hayan tratado los más importantes o aquellos que piden los alumnos y que van a utilizar en su vida real. Una de las estrategias que se trabaja en clase es analizar los modelos de los tipos de texto, se comparan entre sí para extraer las características generales del tipo de texto tales como partes de la estructura, estilo y fraseología así como tipo de información que incluye, etc. Otros ejercicios típicos de este enfoque son la reparación, la manipulación e inclusive la transformación de textos en cuanto a cambiar el punto de vista, completar un fragmento inacabado, restituir un párrafo perdido, cohesionar frases inconexas y desordenadas de un texto, cambiar el registro, entre otros.

Respecto a la corrección, se rige por parámetros estrictamente comunicativos. El profesor corrige básicamente los errores que dificultan la comprensión o aquellos que podrían enturbiar el significado del texto. Teóricamente, los errores

gramaticales que no tengan valor comunicativo no se corrigen, pero en la práctica se impone el criterio de corregir aquellos errores importantes y reiterativos de la estructura, así sea que tengan o no implicaciones en la comunicación. Finalmente, un último aspecto importante de la clase son las ayudas no sólo de motivación sino también de estimulación para los alumnos que no saben qué escribir. El profesor procura buscar temas que sean interesantes, además, prepara ejercicios previos a la redacción, de forma que el alumno sepa qué escribir y esté interesado en hacerlo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta la metodología empleada así como también el enfoque y el paradigma de esta investigación. Igualmente, se presentan los objetivos que este se plantea de acuerdo con la metodología utilizada, las técnicas e instrumentos, los participantes y su contexto, los criterios de excelencia, así como también, los procedimientos metodológicos y el cronograma actividades bajo el cual se registrará este proyecto de tesis.

Paradigma cualitativo y enfoque fenomenológico

Por una parte, la investigación cualitativa es caracterizada como tal por la manera en la que se recolecta la información y en cómo es interpretada. Desde esta perspectiva la información se recoge mediante procedimientos que no son estadísticos ni cuantificables (Strauss y Corbin citados por Sandín, 2003, p. 121). Pero en términos más amplios, la investigación cualitativa “hace referencia a diversas perspectivas epistemológicas y teóricas, incluyendo también numerosos métodos y estrategias de investigación” (Sandín, p. 122).

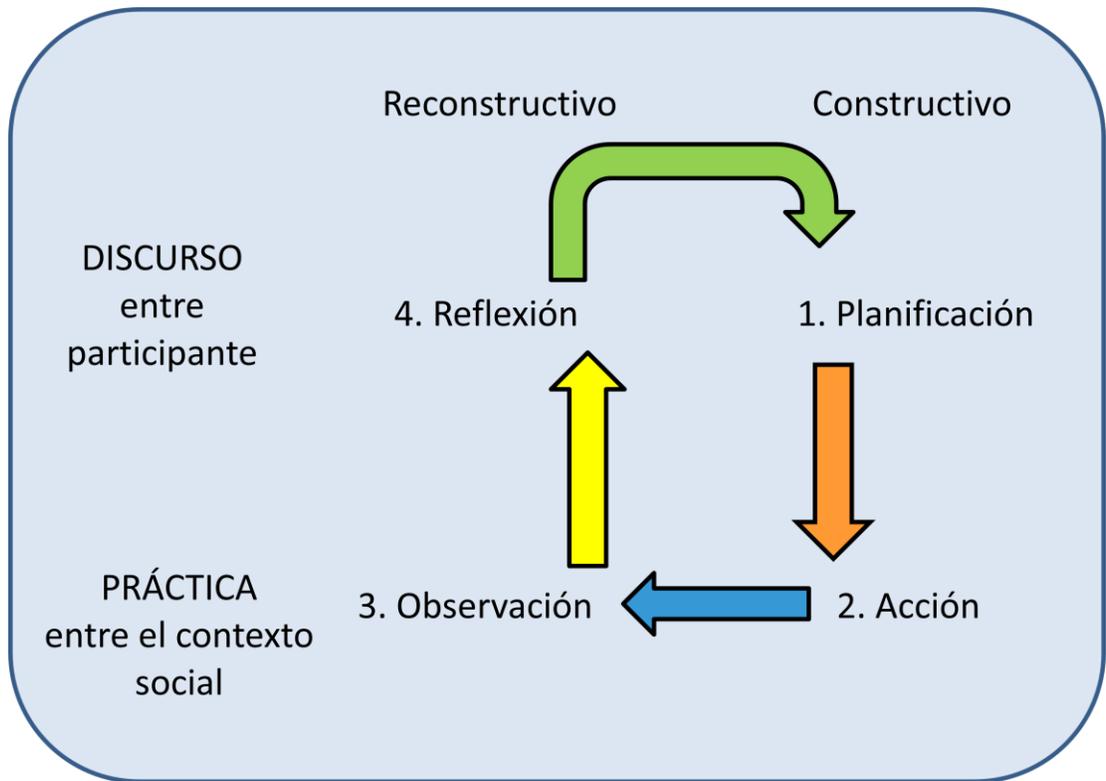
En cuanto al enfoque, la fenomenología es la filosofía con la que se teje la concepción metodológica en este caso. La cual, en palabras de Forner y Latorre (en Sandín, 2003) es una “corriente del pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal y como se perciben” (p.62), y que “enfatisa el retorno a la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia” (p.62).

Método: Investigación-Acción

Dentro de las metodologías orientadas a la práctica educativa desde lo fenomenológico con enfoque cualitativo, se encuentra la investigación-acción. Para Martínez (1996, p. 221), la investigación-acción “incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social”, en cuanto a que “implica un compromiso con el proceso de *desarrollo y emancipación* de los seres humanos y un *mayor rigor científico* en la ciencia que facilita dicho proceso”. En otras palabras, este método “supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (Bausela, s.f., ¶ 2). El fin último de este método es *transformar*, por lo que éste debe partir de una preocupación temática o el planteamiento del problema los cuales “surjan de las necesidades sentidas o percibidas por el grupo, sean relevantes para las personas involucradas, lo asuman como propio, que estén dispuestos a resolverlos, tengan aplicabilidad a corto plazo, y los resultados conduzcan a la mejora y el cambio” (Sandín, p. 169).

La investigación-acción es un proceso que se rige por etapas, y el modelo de espiral en ciclos, propuesto por Carr y Kemmis (en Sandín, p. 171) consta de un trabajo en conjunto entre todos los participantes con el fin de realizar: La Identificación del problema, el cual es el punto de inicio que supone una indagación reflexiva para identificar las situaciones problemáticas; El plan de actuación, que consta de decisiones prácticas y concretas que responden al qué, cómo, con qué y quiénes realizarán cuál acción; El desarrollo del plan, en el cual se pone el práctica el plan de acción propuesto; y La reflexión, en el que se busca comprender la realidad para verdaderamente transformarla.

Estas etapas del ciclo de acción quedan reflejadas en el siguiente gráfico:



Nota. Tomado de *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones* (p. 171) por Carr y Kemmis en P. Sandín Esteban, 2003, España: Mc Graw Hill

Objetivos de la Investigación-Acción

Esta investigación se plantea como fin último cambiar, transformar una realidad educativa reflejada en un ambiente y contexto específico. Para lograr esto, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Promover la producción escrita mediante un plan de acción que contempla el empleo de ilustraciones secuenciales (cómic) como estrategia didáctica para la producción de textos con trama predominantemente narrativa en estudiantes de 2do grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Antonio Guzmán Blanco”, ubicada en el Municipio Valencia, Estado Carabobo.

Objetivos específicos

- Diagnosticar la situación problemática del proceso de la escritura.
- Generar un plan de ciclos de acción que contemplen la escritura desde los enfoques de función y de proceso para la producción de textos con trama predominantemente narrativa, partiendo de las ilustraciones secuenciales como estrategia didáctica.
- Ejecutar las acciones para la producción del tipo de texto mencionado, con los participantes de 2do grado de la U.E. “Antonio Guzmán Blanco” del turno de la tarde.
- Observar el proceso de la producción escrita de los estudiantes a fin de interpretar y re-planificar ciclos de acción que transformen dicho proceso.
- Reflexionar el desarrollo del plan de acción desde la evaluación aportada por las ópticas de los diferentes participantes.

Técnicas

Entre las técnicas que se utilizan para la recolección de la información de este trabajo, está la observación participante. En ésta, el investigador según McKernan (2001), “es un miembro más del grupo...y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste” (p.81). Para el presente estudio, el investigador toma el rol del *participante como observador*, el cual McKernan define como un actor más del grupo, sólo que los sujetos del mismo están conscientes de que la relación entre ellos y el investigador dura solamente mientras el estudio se lleva a cabo.

Otra manera en la que se recolecta la información es la entrevista. Ésta es similar al cuestionario, salvo que se da cara a cara con el informante y permite “fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista de otro” (McKernan, p.149). Dentro de esta técnica existe el estilo de entrevista no estructurada. Esta modalidad deja la responsabilidad en el entrevistado acerca de la relevancia del asunto o problemática que pudieran emerger durante el desarrollo de la misma, y de surgir un punto de interés, el entrevistador puede solicitarle una detallada o exhaustiva explicación.

Por tratarse de investigación-acción, la discusión grupal se considera una técnica elemental, ya que precisamente entre los participantes, se puede socializar la problemática y presentar posibles soluciones a la misma. También es en estos espacios en los que se reflexiona y evalúa la acción ejecutada, se llega a un consenso en cuanto a las decisiones que se deben tomar y se recogen las impresiones generales de los actores del contexto a estudiar.

También en esta investigación se incorpora el análisis del discurso de los textos producidos por los niños y niñas participantes. De esta manera, además demuestran

sus producciones se interpretan los textos a la luz de las teorías y concepciones amplias que se consideran más relevantes para la investigación.

Instrumentos

Las notas de campo, llamadas así por McKernan (2001), aunque también se le conoce como registro descriptivo, son aquellas que muestran las acciones educativas en sus entornos socioculturales y su medio. Una de sus características es que no se encuentran estructuradas, por lo que deja abierto al investigador un umbral para lo que no se espera, en calidad exploratoria de la realidad. Estas características hacen que este instrumento sea ideal para registrar investigaciones cualitativas, dentro de las cuales se encuentran las que se realizan bajo el método de investigación-acción, tal y como la que se presenta en este estudio.

Existen varios tipos de notas de campo, que indiferentemente del medio que se utilice para recabar la información (citas de audio, video o notas escritas), el investigador debe clasificarlas de alguna manera. McKernan, las clasifica en: Notas de campo Observacionales (NO), Conceptuales (NC) y de Procedimiento (NP). Y hace un apartado en cuanto a Notas de Entrevista (NE). Las NO son notas de campo relacionadas con todos “los acontecimientos experimentados mediante la escucha y la observación directa en el entorno”(p.115), y se centran más en la descripción que en la interpretación de los hechos. Las NC son un intento de recoger el significado de lo observado, o en otras palabras, de conceptualizar una categoría de observación. Las NP son aquellas que describen procedimientos, métodos y operaciones. Mientras que las NE son notas crónicas que se realizan simultáneamente en el contacto directo de conversaciones con los participantes clave.

Participantes y contexto

Los participantes de esta investigación corresponden al contexto enmarcado en el 2do grado de Educación Básica, específicamente, la sección “E” en el turno de la tarde de la U.E. “Antonio Guzmán Blanco” ubicado en el sector Prebo, Urbanización Sabana Larga, Parroquia San José, Valencia, Estado Carabobo. Este grupo de personas está constituido por la profesora del aula, la investigadora, y los 19 niños y niñas de la mencionada sección.

Los estudiantes

Este grupo de infantes está compuesto por 6 niñas y 11 niños con edades comprendidas entre los 6 y 9 años. En su mayoría provenientes del barrio La Manguita, cuya situación familiar socio-económica es de bajo nivel.

La profesora de aula

Actual docente del aula de 2do “F”, categoría 5, la cual es egresada de la Universidad de Carabobo con una Licenciatura en Educación Especial. Cuenta con 10 años de experiencia en el campo educativo, laborando en la mencionada institución.

El aula de clase

La infraestructura del salón correspondiente a este grado y sección cuenta con un espacio amplio, iluminado apropiadamente con energía eléctrica y ventilado con aire acondicionado. En cuanto a ambientación del espacio, se observa que cuenta con afiches alusivos a los símbolos patrios, así como con la dotación de dos estantes metálicos, dos carteleras informativas, una papelería, más de 20 mesitas con silla para los estudiantes y escritorio con silla para la docente. Por su parte, el estado en que se encuentra dicha aula es en términos generales aceptable, ya que hay mucho

polvo, las paredes están un poco sucias, más de la mitad de los pupitres están en mal estado, y los afiches se encuentran un poco deteriorados.

Criterios de excelencia

Confiabilidad. Este criterio implica que “un estudio se puede repetir con el mismo método sin alterar los resultados”, es decir, este estudio puede considerarse re-aplicable (Martínez, 1998, p.117). En este caso por tratarse de una investigación cualitativa y fenomenológica que engloba la naturaleza dinámica del comportamiento humano, este principio de confiabilidad queda en la responsabilidad de las interpretaciones de los observadores, evaluadores y participantes del mismo fenómeno. Para lo que se toma en cuenta más la confiabilidad interna que la externa. La confiabilidad externa, es la se mencionó anteriormente, con respecto al replicabilidad. Mientras que la confiabilidad interna, es:

el consenso entre los diferentes observadores de la misma realidad lo que eleva la credibilidad que merecen las estructuras significativas descubiertas en un determinado ambiente, así como la seguridad de que el nivel de congruencia de los fenómenos en estudio, es fuerte y sólido” (Martínez, 1998, p.118).

Para esta investigación la confiabilidad interna radica concretamente en el consenso de todos los participantes involucrados en el estudio del fenómeno, que en este caso es la producción de textos escritos bajo las condiciones específicas del ambiente en el que se presenta. Para este consenso, es necesario aplicar la triangulación de las notas de campo, las teorías sobre la enseñanza de la lengua escrita, y el análisis de la producción de los textos escritos de los niños y niñas participantes. Esta triangulación para Martínez (1998), es el estudio que permite observar, estudiar, analizar e interpretar un fenómeno desde diferentes fuentes informativas o varios puntos de vista; tal es el caso de la presente investigación en la

que no solo se estudia el fenómeno de la escritura desde las ópticas de los participantes, sino también de la interpretación del producto (textos escritos).

Validez. Por otro lado, el criterio de validez también se aprecia de manera externa e interna. La validez externa para Martínez (1998), consiste en “averiguar hasta qué punto las conclusiones de un estudio son aplicables a grupos similares”; mientras que la interna puede ser definida “por el grado o nivel en el que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada” (p.118)

Procedimientos Metodológicos

En este apartado se desglosan los pasos a seguir para la realización de esta investigación, teniendo especial atención a las etapas que constituyen los ciclos de acción típicos de la investigación-acción que son: 1) Diagnóstico de la problemática, 2) generación de ideas, 3) plan de acción, 4) acción, 5) reflexión, 6) repetición espiral y 7) evaluación.

1. *Diagnóstico de la problemática.* En este paso se consolida de manera consensuada, mediante la participación de la investigadora en una discusión grupal, la realidad problemática que se quiere transformar. Es importante resaltar, que en esta etapa, se le planteó a los involucrados en la investigación algunas concepciones teóricas sobre la escritura, la trama, función y tipología textual, la necesidad de producir textos breves, la cual está reflejada en el CBN (Currículo Básico Nacional, 1997), y la importancia de la lengua escrita como vía de comunicación dentro de la concepción del aprendizaje de la lengua escrita.
2. *Generación de ideas.* Luego de diagnosticar la problemática, se propicia otra discusión en la cual se concluyan las diferentes alternativas para transformar

la situación en cuanto a la producción de textos en el ámbito específico dentro del cual se encuentran los actores en cuestión. En esta etapa, la investigadora propondrá una estrategia didáctica basada en la producción de cuentos como texto literario que presenten una trama predominantemente narrativa partiendo de ilustraciones secuenciadas. Esta estrategia le dará un tratamiento a la escritura desde dos enfoques. El de proceso, el cual atiende a tres macroprocesos que son planificación, traducción y revisión. Y el de función, el cual toma las proposiciones de Kaufman y Rodríguez (2003), para la clasificación del texto según su trama, función y tipología con el fin de guiar la producción de textos hacia criterios de pertinencia y significancia dentro de un contexto específico.

3. *Plan de acción.* Una vez propuestas las alternativas de solución a la problemática existente, el investigador tendrá la tarea de elaborar una planificación que contemple lo relacionado con la solución de la problemática en un formato específico que tome en cuenta la fecha de la sesión, el objetivo de la acción, el contenido a desarrollar, las estrategias metodológicas y las estrategias de evaluación de evaluación de la implementación de esa acción.

Este plan de acción es el resultado de la organización y análisis *a posteriori* de los procesos dados durante las acciones pedagógicas llevadas a cabo desde el momento de la inserción de la investigadora al campo. Es necesaria ampliar esta explicación para que el lector se forme la idea de que por la naturaleza de esta investigación, cada subproceso de los ciclos de acciones generan reflexiones imprescindibles en la estructuración de las decisiones a tomar en la siguiente acción pedagógica a realizar, por lo que, una planificación netamente *a priori*, no generaría el proceso de escritura que este estudio busca concebir. Dichas acciones pedagógicas serán

presentadas en detalle en el siguiente capítulo (Cap. IV: Presentación y análisis de la acción pedagógica investigativa).

Objetivo

Este plan de acción tiene el fin de propiciar espacios en el que a los participantes se les permita reflexionar, acerca del proceso de producción escrita en su contexto y replantear acciones para mejorarlo.

Organización

El diseño del presente plan está estructurado en 6 columnas. La primera, nominada *Ciclos*, comprende de la identificación del ciclo de acción pedagógica que se desarrolla (Ciclo I: Diagnóstico, Ciclo II: Preparación-consolidación). La segunda, denominada *Acción*, constituye las cuatro acciones pedagógicas que se desarrollan en cada ciclo. (a. Interacción grupal, b. Producción escrita, c. Reflexión, d. Interacción grupal). Por su lado la tercera, *Estrategia*, está conformada con las especificaciones de las tácticas pedagógicas y de cómo se desarrollan las actividades y metas a corto plazo dentro de la investigación-acción. En cuando a la quinta, *Recursos*, se refiere a los materiales didácticos claves que facilitan el hecho de poder llevar a cabo cada estrategia. Por último, *Fecha*, es la columna que organiza cronológicamente cada estrategia. (Ver Plan de Acción al final de este mismo capítulo)

4. *Acción*. Es la etapa en donde se pondrá en práctica el plan elaborado. El cual, es una secuencia lógica de pasos, como se explicó en el punto anterior.
5. *Reflexión*. Esta es una etapa, tan importante como las anteriores. Es en ella en la que se interpretará la información recabada a partir de lo observado en el desarrollo de la(s) acción(es) y se le dará un valor apreciativo sobre el acercamiento del objetivo de esa acción.

6. *Repetición espiral.* De acuerdo con lo observado, en contraste con los objetivos iniciales, la investigadora y participantes de la investigación deberán repetir el ciclo de 2. generación del plan de acción, 3. acción, 4. observación y reflexión, luego de que en conjunto, todos los participantes, hayan identificado la problemática que desean transformar.
7. *Evaluación.* Esta fase, consiste en una discusión grupal con todos los participantes en la que se contrastarán los resultados obtenidos del plan de acción (en general), a la luz de los objetivos prefijados que se querían alcanzar.

PLAN DE ACCIÓN

| Ciclos | Acción | Puntos Focales | Estrategia | Recursos materiales | Fecha |
|------------------------|-----------------------|--|--|------------------------------------|---------------------------|
| Ciclo I Diagnóstico | a. Interacción grupal | - Actividades de lectura, de escritura, manera de corregir y dar retroalimentación. | 1. Entrevista a la docente de aula (dos docentes: la de año escolar 2008-2009, y la del año escolar 2009-2010 del mismo grupo de estudiantes) para determinar su apreciación y actuación en el proceso de la enseñanza de la lengua escrita en su salón de clases en el Área de Lenguaje. | Guía para la entrevista y grabador | 25-06-09 Y 21-09-09 |
| | | - Idem | 2. Observación de la clase de Lenguaje para conocer el hacer en cuanto al proceso de enseñanza de la lengua escrita en el ambiente de investigación | Notas de campo Grabadora | 22-09-09 |
| | | - Concepciones y apreciaciones de la lectura y la escritura - Proceso de la escritura | 3. Interacción de los participantes en una discusión no estructurada acerca de la lectura y la escritura. En dicha interacción la investigadora se presenta como tal y participa como la guía de la conversación en la que se busca indagar acerca de las concepciones y apreciación que tienen los estudiantes, realizando preguntas tales como ¿Para qué leemos? ¿Para qué escribimos? ¿Por qué las personas leen y escriben?, y de esta manera recoger sus opiniones. Además se presentará una breve explicación del proceso de escritura haciendo énfasis en el subproceso de edición. | Notas de campo Grabadora | 29-09-09 |

| | | | | | |
|-------------------------|-----------------------|---|---|---|--------------------------|
| Ciclo II Preparación | a. Producción escrita | -Instrucciones: trama, función y tipología textual - Imágenes secuenciadas | 1. Desarrollo de una actividad de escritura, en la que se les explicará a los participantes que construirán textos narrativos partiendo de la secuencia de eventos presentadas en las imágenes de las comic de <i>Ferd'nand</i> y <i>Periquita</i> . Además se les explica lo que significa cuento, texto narrativo y su función como parte de las instrucciones para ejecutar la producción escrita. | Diferentes comics de <i>Ferd'nand</i> y <i>Periquita</i> , hojas blancas | 06-10-09 |
| | b. Reflexión | -Apreciación de los pasos a y b | 1. Sistematización de lo observado en el proceso de escritura desde la perspectiva de todos los participantes por parte de la investigadora. | Recursos humanos: participantes | 06-10-09 |
| | c. Interacción grupal | - Socialización de la reflexión | 1. Interacción de los participantes en una lectura del cuento <i>Noche especial</i> de Jesús Urdaneta como actividad para exponer a los niños a material impreso relacionado con la trama, función tipología textual que se pretende producir en esta investigación-acción. 2. Interacción de los participantes en la cual se conversa acerca del cuento leído para discutir sus características y llegar a un consenso de qué podemos hacer para escribir nuestros propios cuentos. En esta interacción se pretende reflexionar en conjunto a través de preguntas como: ¿Les gustó lo que leyeron? ¿Cómo hacemos para que nuestro escrito se parezca al cuento que leímos? ¿Le pondrán un título a sus cuentos? | Libro <i>Familias y Familiares</i> de Jesús Urdaneta Recursos humanos: participantes | 13-10-09 13-10-09 |

| | | | | | |
|---|-----------------------|---|---|--|----------|
| | d. Interacción grupal | -Instrucción: El cuento: partes y ejemplo | 1. Interacción grupal con los niños y niñas participantes en la investigación en la que se indagará acerca de sus conocimientos en cuanto al tipo de texto: <i>cuento</i> mediante una lluvia de ideas en el pizarrón. Luego de recoger sus impresiones la investigadora aportará la información necesaria para completar la concepción del cuento, sus partes así como algunos conectores más usados y proveerá un ejemplo que será construido por todos los participantes | | 20-10-09 |
| Ciclo III Consolidación y evaluación | a. Producción escrita | Proceso de escritura: generación de ideas, revisión y edición. - Imágenes secuenciadas - Conectores de secuencia - Apreciación de los pasos a y b | 1. Desarrollo de una actividad de escritura con todos los participantes de la investigación en el que primeramente se les explica el proceso de la escritura, haciendo énfasis en el subproceso de edición. De esta misma manera, se les explica la finalidad del comic y sus imágenes secuenciadas así como también el uso de conectores: después, entonces, luego. Posterior, los estudiantes retomarán la primera versión de su texto y procederán a editarlo poniendo atención en los puntos focales tratado para reescribir una versión mejorada del anterior. | Producción escrita anterior, hojas blancas | 20-10-09 |

| | | | | | |
|--|--------------|--|--|--|----------|
| | b. Reflexión | | 1. Sistematización de lo observado en el proceso de escritura desde la perspectiva de todos los participantes. | | 20-10-09 |
|--|--------------|--|--|--|----------|

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Introducción

En este capítulo, se expone en detalle el desarrollo del plan de acción que se traza en esta investigación con el propósito de transformar la situación problemática encontrada y además se presenta el análisis discursivo de los textos producidos por cuatro de los niños participantes. Cabe destacar que en este espiral de acciones recursivas, la información reciclada de cada proceso es determinante en cuanto a las decisiones que se tomen teniendo en cuenta las ideas y propuestas de los participantes de este estudio. Todo esto con el fin de aproximarse a la construcción del objetivo: textos narrativos breves acordes al grado en el que se encuentran los estudiantes participantes.

Organización de los registros

Registros

A continuación, se presentan los registros de las estrategias desarrolladas en los dos Ciclos de acciones constitutivos del Plan de Acción presentado en el capítulo anterior. Los registros están clasificados según un código que proviene de la estructuración del Plan de Acción; por ejemplo, el código I.a.2 significa que ese es el registro de la segunda estrategia de la interacción grupal (a) del ciclo de acciones I.

Además de la codificación, los registros mantienen una uniformidad en todos los casos por lo que es necesario aclarar los significados de ciertos formatos.

Primero, en letras negritas se presenta el nombre de la categoría, mientras que los rasgos se encuentran en letras cursivas.

Integración de las categorías encontradas

Después de presentarse el mencionado registro, se ofrece un diagrama o cuadro en el que se presenta gráficamente la interacción entre las categorías encontradas acerca de la dinámica entre los participantes de la investigación y las acciones que ejecutan.

Análisis

Posterior, se expone seguidamente su análisis, el cual, cuenta con la explicación de la dinámica de la estrategia llevada a cabo. Por otro lado, también se ofrece una concisa introspección la cual será llevada al capítulo V para abordarla en más detalle como teoría emergente.

Aclaratorias generales

En la presente investigación, se registraron las estrategias desarrolladas con los participantes y cada situación específica que tuviera alguna relación con la secuencia didáctica de la enseñanza de lengua escrita, es decir, la lectura y la escritura. Esta última, es el objetivo principal atención para poder caracterizar la realidad de la escritura en ese ambiente escolar. Cabe destacar que se toma en cuenta la perspectiva de los actores de este estudio con la finalidad de transformar la escritura en pro de una mejor redacción de textos basada en la didáctica enfocada en el proceso.

Entrevista

Participantes: I: Investigadora PA: Profesora de aula (Docente N).

Lugar: Aula de 1er grado F

Fecha: 25 de junio 2009

Duración: 10 min. aproximadamente

Objetivo de la entrevista: obtener información relativa a la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula.

Identificación según plan de acción:

Ciclo I, a. Interacción grupal, 1. Primera Entrevista (I.a.1)

| Categoría | Línea | Registro |
|---|-------|--|
| <p>Docente <i>Formación: Graduada</i></p> <p><i>Años de graduada: 19 años</i></p> <p><i>Experiencia docente: más de 19 años</i></p> <p><i>Años en la Guzmán: 11 años</i></p> | 1 | I: Hola mae, ¿cómo estás? |
| | 2 | PA: Chévere ¿y tú? |
| | 3 | I: Chévere. Mira vine a hacerte unas |
| | 4 | pregunticas. Cuéntame ¿dónde te |
| | 5 | graduaste tú? |
| | 6 | PA: En la Universidad de los Andes |
| | 7 | I: ¡Ah, ok! Y ¿hace cuánto? |
| | 8 | PA: 19 años |
| | 9 | I: Y ¿cuántos años de experiencia tienes en |
| | 10 | la docencia? |
| | 11 | PA: bueno, un poco más que de graduada |
| | 12 | jajaja. ¿Pero aquí en la escuela? |
| | 13 | I: También. |
| <p>Docente <i>Actualización: cursos</i></p> | 14 | PA: Mmm, aquí en la escuela tengo 11 |
| | 15 | años, pero trabaje en otra escuela estadal |
| | 16 | por 6 años más o menos y me trasladé para |
| | 17 | acá. |
| | 18 | I: Ok. Chévere. Y Cómo te mantienes |
| | 19 | actualizada en materia docente. |
| | 20 | PA: Bueno, leo mis revistas, y en los cursos |
| | 21 | que dan a veces las editoriales, o en los |
| | 22 | cursos de inicial y primera etapa de básica |
| | 23 | que veo que me llaman la atención. |
| | 24 | I: Ok. |

| | |
|--|---|
| <p>Actividades de lectura: <i>Asociación de sonidos y palabras</i></p> <p>Actividades de lectura: <i>Asociación</i></p> <p>Actividades de escritura: <i>Copia en el cuaderno</i></p> <p>Actividades de lectura: <i>Decodificación</i></p> <p>Actividades de lectura: <i>Pasar lectura</i></p> | <p>25 PA: Cuéntame más o menos cómo es que 26 tú haces las actividades de lectura y 27 escritura en general. 28 PA: Me estás hablando de lectura y 29 escritura, ¿será lo que yo llamo tomar 30 lección? 31 I: Ok, explícame, porque cada maestra 32 trabaja distinto. Dime qué actividades 33 haces para enseñar a leer y a escribir. 34 PA: Bueno, por lo menos, en las clases de 35 lenguaje, entra lectura, ¿por qué?, porque 36 ellos ahí todos los días por ejemplo leo, por 37 ejemplo <i>Valencia</i>, o el día de hoy, porque 38 ellos ahí van a aprender como lo digo y 39 como se escribe Valencia. 40 I: Es decir lo vas escribiendo y lo vas 41 diciendo 42 PA: No, yo primero lo digo todo y luego 43 digo <i>Vamos a empezar la clase de hoy.</i> 44 Valencia, Unidad Educativa... todos los días 45 repito lo mismo, <i>2do grado E, Área:</i> 46 <i>Lenguaje o Matemática</i>, y mis alumnos ya 47 saben desde cuándo, cuáles son las áreas 48 que vemos, y de tanto verlo, ellos ya saben 49 lo que copian, que eso es lengua, que eso 50 es sociales, o sea, de tanto ver. También 52 hay una estrategia de lectura, que es la 52 estrategia moderna, pero yo aplico para 53 que ellos aprendan a leer, la vieja, que es la 54 lectura de deletrear, sonidos, y unir las 55 palabras. Yo todos los días tomo la lección, 56 toda la hoja, yo aprendí así, y pienso que es 57 un buen método, aunque hay personas que 58 dicen que no lo es. Te voy a decir, una vez 59 yo fui a una entrevista en un colegio, que 60 por cierto lo cerraron, y me preguntaron en</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p>Diagnóstico: <i>No están iniciados en la lectura</i></p> | <p>61 la entrevista cuál era mi método de lectura, 62 y le dije, y la coordinadora me dijo que no, 63 y no quedé por eso. Porque hay que ser 64 como te dije, como me dijo otra profesora 65 aquí, profesores modernos, especialistas 66 en lectura y escritura, el niño debe 67 aprender a familiarizarse, a través de los 68 dibujos y los sonidos, ajá por asociación, 69 pero yo veo que ese proceso es muy lento. 70 Y no lo comparto. 71 I: Claro, yo entiendo que es lento, porque 72 ya tú para este grado, los niños ya los 73 deberías recibir iniciados en la lectura, y 74 ese proceso se ha podido dar en los años 75 de educación inicial, para ya consolidarlo 76 en este grado, cosa que no sucede en la 77 realidad. 78 PA: Claro, exacto. Ya para recibirlos yo, 79 deben leer, y pero como no están iniciados 80 en la lectura, el proceso de la escritura se 81 atrasa. 82 I: Entonces para iniciarlos en la lectura y en 83 la escritura, realizas las actividades que me 84 estás diciendo. 85 P.A.: Aja. Exactamente. Ya luego, por ahí en 86 el 3er lapso, pudiera hacer dictados de 87 palabras, o de oraciones sencillas, para 88 ejercitar con ellos la escritura. 89 I: Ok, Bueno, gracias mi mae. Estaremos 90 viéndonos entonces 91 P.A: ok, a tu orden. 92 I:Chao</p> |
|--|---|

Categorías encontradas

Docente

- ✓ Formación: Graduada

- ✓ Años de graduada: 19 años
- ✓ Experiencia docente: más de 19 años
- ✓ Años en la Guzmán: 11 años
- ✓ Actualización: cursos

Actividades de lectura:

- ✓ Asociación de sonidos y palabras
- ✓ Asociación
- ✓ Decodificación
- ✓ Pasar lectura

Actividades de escritura:

- ✓ Copia en el cuaderno

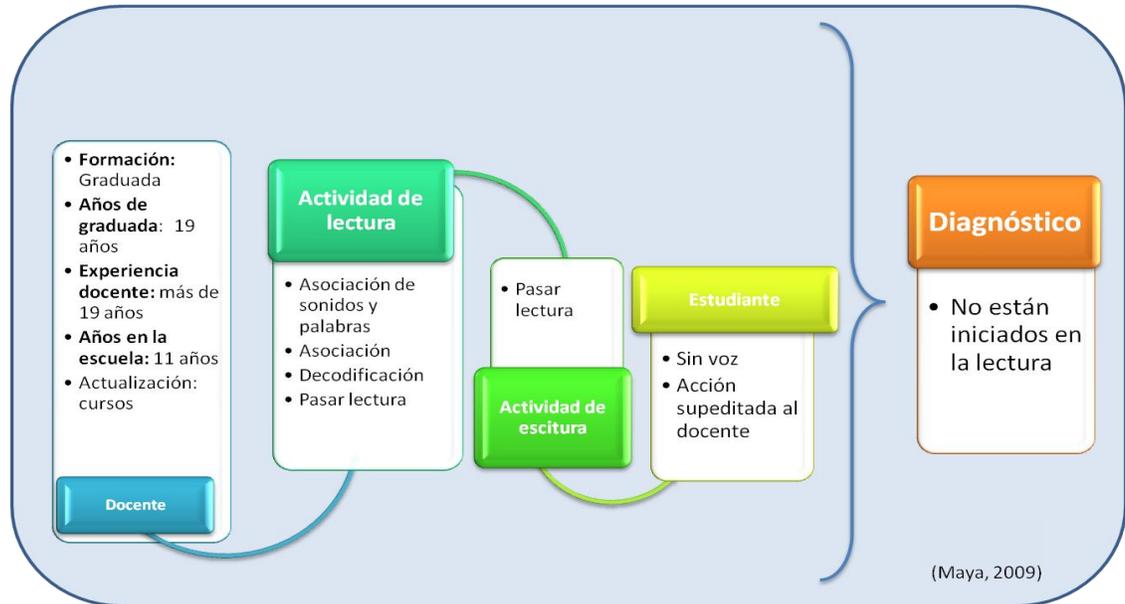
Diagnóstico:

- ✓ No están iniciados en la lectura

Integración de las categorías encontradas

A continuación, el gráfico No. 1 expone las categorías recogidas de la entrevista a la docente N en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura en su aula.

Gráfico No. 1. Integrador de las categorías emergentes de la entrevista a la docente N focalizada en la enseñanza de la lectura y la escritura.



Maya, 2009

Análisis:

En este gráfico se muestra la interacción entre las categorías y los rasgos encontrados en el registro de la entrevista a la docente N quien fue la maestra de los estudiantes participantes de la presente investigación. En primer plano se observan los rasgos pertenecientes a la categoría **Docente**, quien interactúa con el **Estudiante**, mediante diferentes **Actividades de lectura y Actividades de escritura**, en las cuales el **Estudiante** se caracteriza por no tener voz en el desarrollo de las mismas y su acción es netamente dependiente de la voz del docente. En segundo plano, como resultado de esta interacción, sobresale el **Diagnóstico** de la experiencia con el lenguaje escrito de los estudiantes participantes con un rasgo que los caracteriza como *no iniciados en la lectura*.

Entrevista

Participantes: I: Investigadora PA: Profesora de aula (Docente M)

Lugar: Aula de 2do grado F

Fecha: 21 de septiembre 2009

Duración: 15 min. aproximadamente

Objetivo de la entrevista: obtener información relativa a la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula.

Identificación según plan de acción:

Ciclo I, a. Interacción grupal, 1. Segunda Entrevista (I.a.1)

| Categoría | Línea | Registro |
|---|-------|---|
| <p>Docente</p> <p><i>Situación laboral: titular</i></p> <p><i>Formación: Graduada</i></p> <p><i>Años de graduada: 14 años*</i></p> <p><i>Experiencia docente: 24 años</i></p> <p><i>Años en la Guzmán: 10 años</i></p> | 1 | I: Tú eres titular, ¿verdad? |
| | 2 | PA: Sí. |
| | 3 | I: ¿Egresada de cuál Universidad? |
| | 4 | PA: Universidad de Carabobo. |
| | 5 | I: ¿Hace cuantos años te graduaste? |
| | 6 | PA: (gesto facial de que no recuerda hace |
| | 7 | cuanto tiempo se graduó) |
| | 8 | I: ¡jajaja! ¿Muchos? |
| | 9 | PA: ¡jajaja! ¡Sí! Creo que en el 94, 93... no |
| | 10 | me acuerdo |
| | 11 | I: Bueno, ahora sacamos cuentas. Voy a |
| | 12 | poner 94 con un asterisco* y luego |
| | 13 | revisamos. Tú eres Licenciada en |
| | 14 | Educación ¿mención qué? |
| | 15 | PA: Especial. |
| | 16 | I: ¿Cuál es tu experiencia docente? Es decir, |
| | 17 | ¿cuántos años tienes dando clases? No |
| | 18 | solamente en la Guzmán. |
| | 19 | PA: Desde el año 85. |
| | 20 | I: 24 años dando clases. Y ¿cuántos años |
| | 21 | tienes aquí en la Guzmán Blanco? |
| | 22 | PA: 10. |
| | 23 | I: ¿De qué manera te mantienes actualizada |
| | 24 | en materia docente? Estás realizando una |
| | 25 | maestría, ¿verdad? ¿En qué es que la estás |
| | 26 | realizando? |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Docente <i>Actualización: realizando maestría en Gerencia Educativa</i></p> <p>Diagnóstico: <i>Mayoría no sabe leer</i></p> <p><i>Dificultad al hacer producciones propias</i></p> <p>Acción docente: Corrección, reglas</p> <p>Estudiantes Sin voz</p> <p>Actividades de escritura: <i>Apresto</i> <i>Completación de palabras (ahorcado)</i></p> | 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 52 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 | PA: En Gerencia Educativa. I: Ahora bien, con respecto a las actividades que realizas en tu salón de aula ¿puedes decirme cómo desarrollas la lectura y la escritura? o sea, ¿cómo las das en el área de lengua? PA: Bueno, con diversas actividades, son muchísimas las actividades las que realizo. Lo que pasa es que depende de cómo esté el grupo ¿ves? Hay que hacer primero un diagnóstico por lo menos para ver. Por lo menos ahorita, estoy yo, desde que comenzamos el lapso haciendo diagnóstico con ellos. Y ¿qué se determina? Que la mayoría del grupo no sabe leer. Y realicé un ejercicio para que escribieran un cuento también. Evidentemente, al no estar iniciados y no estar en el proceso de la lectura como tal, por supuesto se les dificulta hacer, este... producciones propias pues, porque no logran hacerlas. (Un niño se acerca y ella le dice: -A esto le falta ¿Qué le falta a esto? Repasar las mayúsculas, subrayar el título, los números, las comillas, todo eso, los paréntesis, todo). I: Aja, una vez que tu realizas esas actividades, bueno, tú me estás diciendo que no puedes trabajar la producción como tal de ellos, si no que estás realizando trabajos ¿de qué? ¿de apresto? PA: Si. Otra actividad, por decirte, así como cuando uno jugaba el ahorcado. Poner palabras pero que le falten letras y se ponen las rayitas y ellos le deben agregar las letras a esas palabras, pueden ser una o dos letras, para que ellos le consigan el |
|---|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>Diagnóstico: <i>No leen palabras completas</i></p> <p>Actividades de escritura: <i>Transcripción</i></p> <p>Actividades de lectura: <i>Asociación</i></p> <p>Diagnóstico: Escritura de sólo palabras</p> <p>Acción docente: <i>corrección de cuaderno</i></p> <p>Estudiante: Receptor de órdenes</p> <p>Acción docente: modelaje</p> <p>Acción docente: corrección al estudiante</p> <p>Actividades de lectura: <i>asociación de imágenes</i></p> <p>Actividades de lectura: asociación</p> <p>Estudiante: supeditado al docente</p> <p>Actividades de lectura: <i>pasar</i></p> | <p>63 sentido y uno les ayuda porque no saben</p> <p>64 leer. Que por ejemplo, yo le escriba cama</p> <p>65 sin la <i>m</i>, y preguntarles ¿qué diría aquí si yo</p> <p>66 le agregara una <i>m</i>? ¡Ah! cama. ¿O una <i>s</i>?,</p> <p>67 casa. Ah, perfecto, ubícala, a ver aquí. ¿Cuál</p> <p>68 es la <i>m</i>? ah, o.k. La escribes y ya ellos ahí</p> <p>69 van asociando, y ellos por asociación van</p> <p>70 aprendiendo a leer.</p> <p>71 I: O.k. Ahora, por ejemplo el ejercicio que</p> <p>72 hiciste para que ellos escribieran el cuento,</p> <p>73 como corregiste la producción de ellos. Es</p> <p>74 decir, ellos terminan, y ¿qué hacen?</p> <p>75 PA: Bueno, los únicos que terminaron</p> <p>76 fueron Heydelver y Gabriel. Claro, ellos lo</p> <p>77 terminan y me lo traen. Por decirte, otros</p> <p>78 escribieron “casa”, ese fue el título, ni</p> <p>79 siquiera “la casa azul” o “la casa bonita” o</p> <p>80 “la casa de la montaña”, y ahí escribieron</p> <p>81 una cantidad de palabras pegadas, unas</p> <p>82 con otras sin sentido, y ese fue su cuento. Y</p> <p>83 dibujaron su casa. Ah bueno, chévere, pero</p> <p>84 ahí tienes que trabajar (Otro niño se le</p> <p>85 acerca y ella le dice: -Anda a ver bien, yo no</p> <p>86 escribí eso así en el pizarrón, yo no escribí</p> <p>87 “cuabro” yo escribí “cuadro”; a otro le dice:</p> <p>88 -Gabriel colorea) aja, y bueno, ellos te dicen</p> <p>89 que quisieron decir ahí y van asociando.</p> <p>90 Puede ser que vean un árbol con una ardilla</p> <p>91 e inventan que la ardilla subió a no sé</p> <p>92 donde, y eso los va iniciando a ellos, el</p> <p>93 hecho de que vayan asociando lo que</p> <p>94 hicieron con la imagen.</p> <p>95 I: ¿Algo así como una lectura simbólica?</p> <p>96 PA: Exactamente. Y normalmente yo,</p> <p>97 cuando ellos se empiezan a iniciar, yo les</p> <p>98 paso lectura, al comenzar clases, les pido</p> |
|---|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p><i>lectura individualmente, decodificación</i></p> <p>Actividades de lectura: <i>lectura en voz alta</i></p> <p>Diagnóstico: Sin iniciación en la lectura, Lectura silábica</p> <p>Acción docente: Modelaje del maestro,</p> <p>Acción docente: Modelaje, traer recuerdo de infancia</p> <p>Acción docente: Corrección de cuaderno</p> <p>Acción docente: Corrección de cuaderno con leyenda</p> | <p>99</p> <p>100</p> <p>101</p> <p>102</p> <p>103</p> <p>104</p> <p>105</p> <p>106</p> <p>107</p> <p>108</p> <p>109</p> <p>110</p> <p>111</p> <p>112</p> <p>113</p> <p>114</p> <p>115</p> <p>116</p> <p>117</p> <p>118</p> <p>119</p> <p>120</p> <p>121</p> <p>122</p> <p>123</p> <p>124</p> <p>125</p> <p>126</p> <p>127</p> <p>128</p> <p>129</p> <p>130</p> <p>131</p> <p>132</p> <p>133</p> <p>134</p> | <p>que cada quien traiga un libro, un cuento de lo que ellos quieran, y ellos pasan uno por uno, y eso es fuerte, eso lo hacía yo por lo menos, en lo que es 3er grado y segunda etapa, con ellos no, porque todavía no tienen ni siquiera la iniciación en la lectura, y por lo menos aquellos que lectura muy, que tenían una lectura silábica apenas, por lo menos le ayudaba leer al grupo. Claro yo preparaba al grupo, les hacía entender que ellos estaban aquí para aprender, que se yo. Bueno, les daba ejemplo que ok, yo estoy en la universidad, pero que cuando estaba chiquita yo tuve que aprender a leer, y aquí nadie se va a burlar de nadie, todos nos vamos a ayudar. Y bueno, se hace aquí, que por lo menos uno no sabe nada y lo que hace es medio, medio tataratea ahí y ellos ni se burlaban, ni se reían, para nada, para nada. Y ponte, dos palabritas, y después ya no eran dos palabras si no tres.</p> <p>I: O.k. Eso es en cuanto a la lectura, pero en cuanto a la escritura, cuando ellos te traen el cuaderno, cómo le señalas a ellos el error? ¿Ellos están contigo o tu los corriges y luego se los entregas?</p> <p>PA: No. Normalmente yo se los corrijo, ¿verdad? y una vez que yo se los corrijo, yo, ellos saben, por lo menos yo les indico a ellos qué significa cada sigla que yo coloco. Si yo encierro en un círculo la letra es porque le falta una letra...</p> <p>I: y por ejemplo, los errores que ellos hacen cuando copian un dictado, son los mismos que cuando ellos producen por su propia</p> |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p>Actividades de escritura: dictado despacio y repetido con instrucción de escritura</p> | <p>135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152</p> | <p>cuenta? PA: No bueno, como estamos empezando, yo hago un dictado y les voy indicando todo, y te repito hasta cuatro, cinco y seis veces lo mismo, entonces, el que es habilidoso, porque ya esta nivelado, es vivo, y entonces lo agarra más rápido, y les digo que no, que tienen que tener paciencia, y colaborar con los compañeros, que están en un proceso. Por ejemplo, les dicto, “La casa de Juan, recuerden que <i>la</i> va separado de <i>casa</i>, de Juan. Van a escribir cuatro palabras separadas. Juan es un nombre propio, la <i>J</i> va en mayúscula. En el campo, en-el-campo, son tres palabras, van separadas. <i>Campo</i> va <i>m</i> antes de la <i>p</i>. Y ahí voy con cada palabra. Mamá, <i>mamá</i> con acento en la <i>a</i>.</p> |
| <p>Acción Docente: corrección de cuaderno</p> | <p>153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170</p> | <p>I: Ah ok, o sea, eso se los aclaras para copiar lo que tú estás diciendo, pero cuando ellos producen tu voz no existe, por así decirlo, y ellos tienen que escribir como ellos puedan.</p> <p>PA: Como a ellos les salga, y yo les voy corrigiendo a ellos, como te explique, encierro en círculo si falta una letra. O también les subrayo toda la palabra y les pongo un signo de interrogación porque ni siquiera entiendo lo que dice ahí, con una barra les separo dos palabras, subrayo la letra si le falta acento, y doble subrayado toda la palabra cuando va en mayúscula, y así.</p> <p>I: Bueno, gracias por la entrevista, de verdad aprecio tu colaboración.</p> <p>PA: No vale, para nada, tranquila.</p> |

| | | |
|--|-----|-------------------|
| | 171 | I: Chao |
| | 172 | PA: Chao |
| | 173 | I: ¡Chao niños! |
| | 174 | N: ¡Chao teacher! |

Categorías encontradas

Docente:

- ✓ Titular
- ✓ Graduada 14 años
- ✓ Experiencia docente 24 años. En escuela actual 10 años
- ✓ Actualización: mediante maestría en gerencia educativa

Diagnóstico:

- ✓ No saben leer
- ✓ Dificultad en producción escrita
- ✓ Sólo escriben palabras sueltas
- ✓ Sin iniciación en la lectura
- ✓ Lectura silábica

Actividades de lectura:

- ✓ Asociación de imágenes
- ✓ Pasar lectura (experiencia en otro curso)
- ✓ Lectura en voz alta

Actividades de escritura:

- ✓ Completación de palabras
- ✓ Dictado

Estudiante:

- ✓ Sin voz
- ✓ Acción supeditada al docente (juego ahorcado, completación de palabras)
- ✓ Receptor de órdenes

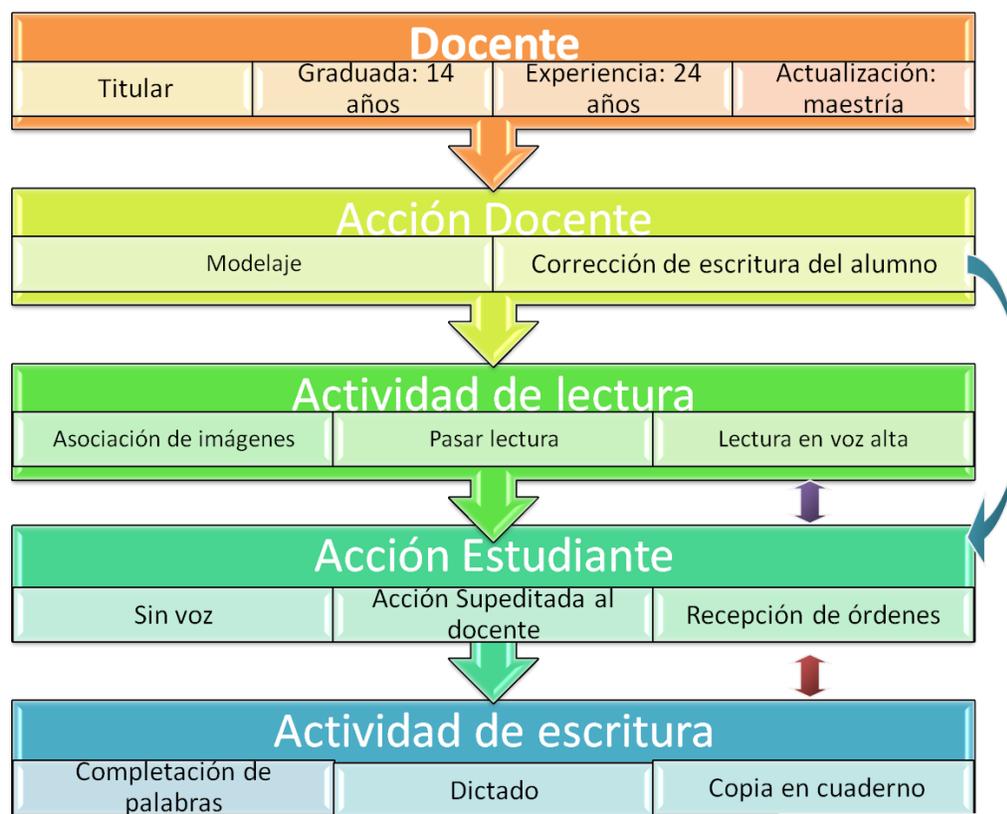
Acción docente:

- ✓ Corrección de la escritura de los estudiantes
- ✓ Modelaje (traer recuerdo de infancia del docente en su aprendizaje de lectura)

Integración de las categorías encontradas

El gráfico No. 2 presenta las categorías que emergen de la entrevista a la docente M con la intención de obtener información relacionada con la enseñanza de la lectura y la escritura en el aula

Gráfico No. 2. Integrador de las categorías emergentes de la entrevista a la docente M focalizada en la enseñanza de la lectura y la escritura.



Maya, 2009

Análisis

Este gráfico muestra la estrecha interrelación entre las categorías y los rasgos encontrados en el registro de la entrevista a la docente M, quien en este caso es actualmente la maestra de los estudiantes, específicamente 2do grado F de la presente investigación. La **Docente** ejerce una **Acción Docente** sobre el **Estudiante** a través de las **Actividades de lectura** y las **Actividades de escritura**. Esa **Acción docente**, en primera instancia surge del *modelaje*, por lo que la naturaleza de la acción del **Estudiante** está *supeditada al docente* para básicamente convertirse en un *receptor de órdenes*. Es decir, una comunicación unilateral, en la que el **Estudiante** es un receptor *sin voz*. Por lo tanto, con esta estrecha relación de emisor-receptor las **Actividades de lectura** se desarrollan mediante la *asociación de imágenes, pasar lectura*, siendo esta última *lectura en voz alta*; todas modeladas y guiadas por la **Docente**. Mientras que en las **Actividades de escritura**, los **Estudiantes** *completaban palabras, tomaban dictado y copiaban en el cuaderno*,

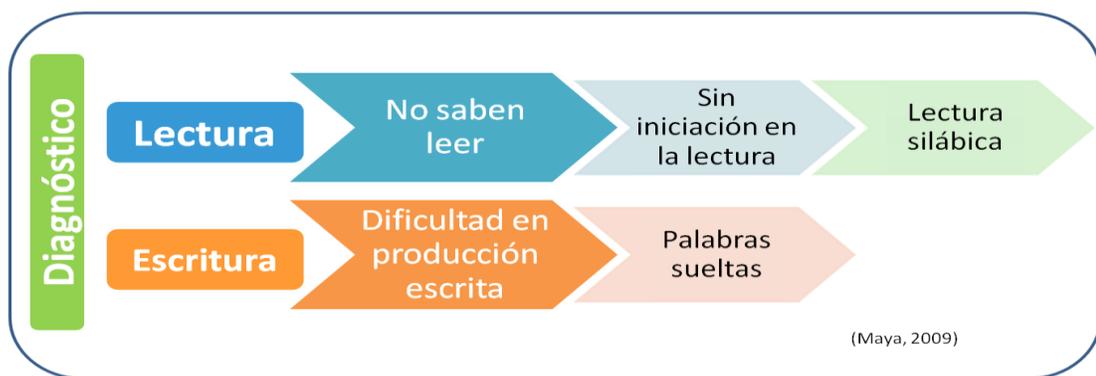
tareas en las cuales se aprecia claramente la influencia determinante de la **Acción docente**.

Como producto de este registro, también se obtuvo información relacionada con el diagnóstico que esta docente tiene sobre su grupo de estudiantes en cuanto a la familiarización de éstos con la lengua escrita; específicamente con respecto a la iniciación, comprensión en lectura y escritura. En el siguiente cuadro se muestra gráficamente una visión amplia de la información recogida tanto de la docente N como de la docente M en relación al diagnóstico de lectura y escritura del mismo grupo de estudiantes.

Relación entre las categorías encontradas en ambas entrevistas

En el gráfico No. 3 se muestra la interrelación entre las categorías que se encontraron tanto en la entrevista a la docente N quien es de 1er grado y la docente M quien es la de 2do grado.

Gráfico No. 3. Diagnóstico sobre la experiencia de los estudiantes en lectura y escritura según ambas docente, N y M.



Maya, 2009

Análisis

Este diagrama, presenta el diagnóstico que ambas docentes establecen de los estudiantes de 2do grado. En cuanto a la destreza de lectura considera que los niños y niñas no saben leer ya que no se encuentran iniciados en la lectura, a lo sumo, de estos niños y niñas sólo algunos podían estar en el nivel de la lectura silábica. Por su parte, en la destreza de la escritura, demuestran dificultad en la producción escrita ya que sus logros pueden establecerse sólo en términos de construcción de palabras sueltas.

En consecuencia, se puede decir, que existe una relación directa entre la lectura y la escritura, dado que los estudiantes al tener dificultades en lectura, estos tendrían dificultades en la producción escrita. En otras palabras, ambas destrezas del lenguaje escrito se encuentran estrechamente vinculadas, y es por ello que la acción docente, debe dirigirse al desarrollo de ambas destrezas sin distinción.

| | | |
|---|--|--|
| <p>Acción docente: <i>Corrección directa</i> <i>Explicación del tema: la oración “una oración es algo largo”</i></p> | <p>27 28 29 30 31 32 33 34 35</p> | <p>fecha” y la maestra le responde: “Bueno, arréglole” La maestra se para al frente de los niños y dice: “Eldrick, dime una oración, así como <i>David está rayando la mesa</i>, que sea singular. Recuerden que una oración es algo largo”. Eldrick dice: “El cuaderno”. PA: eso es una palabra, tiene que ser algo largo. ¿Qué haces con el cuaderno? Eldrick: estudiar</p> |
| <p>Acción docente: <i>Explicación del tema: oración singular “el cuaderno de estudiar está limpio”</i></p> | <p>36 37 38 39 40 41 42</p> | <p>PA: podemos decir <i>el cuaderno de estudiar está limpio</i>. Eso es singular o plural. N: singular PA: ¿Por qué? N: porque es una sola cosa PA: ajá, otra singular. Jose G: <i>el niño estudia</i></p> |
| <p>Acción docente: <i>Corrección directa “¿Otra vez? Yo quería algo diferente, sean creativos, originales”.</i> <i>Explicación del tema: oración plural: las planchas están calientes</i></p> | <p>43 44 45 46 47 48 49 50 52 52 53 54</p> | <p>PA: ¿Otra vez? Yo quería algo diferente, sean creativos, originales. (La profesora escribe en la pizarra la oración y debajo de ella escribe <i>singular</i>) Ahora quiero una en plural. A ver Madhavi. Madhavi: <i>las planchas están calientes</i> PA: ¿y por qué es plural? Madhavi: porque está calientes PA: No. Es porque son más de una cosa, <i>las planchas</i> (haciendo énfasis). Falta una oración en plural. ¿Axsiel? Axsiel: Es corrido?</p> |
| <p>Acción docente: <i>Explicación del tema: oración</i> A ver, ¿cómo les explico? Si yo digo palabra digo plancha, cuaderno, mesa, silla. Cuando digo oración es algo largo con sentido.</p> | <p>55 56 57 58 59 60 61</p> | <p>PA: A ver, ¿cómo les explico? Si yo digo palabra digo plancha, cuaderno, mesa, silla. Cuando digo oración es algo largo con sentido. ¡Ay Dios mío! ¿Cómo les explico? Si yo digo <i>la plancha</i>, es un objeto, pero si digo <i>la niña esta planchando</i> es cuando algo pasa. ¿Si me entendieron?</p> |
| <p>Acción docente: <i>Explicación</i></p> | <p>62</p> | <p>N: ¡Sí!</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p><i>del tema: oración plural, las cocineras cocinan</i></p> <p>Acción docente: <i>Corrección directa: pero podemos hacerlo más largo, las cocineras cocinan sopa</i></p> <p>Acción docente: <i>Explicación del tema: oración plural</i></p> <p>Acción docente: <i>Ordena actividad a hacer</i></p> <p>Actividad de escritura: <i>Copia en el cuaderno, observada por la maestra</i></p> <p>Acción del estudiante: <i>Copiar, sacar puntas</i></p> <p>Acción docente: <i>Corregir cuadernos</i></p> | <p>63</p> <p>64</p> <p>65</p> <p>66</p> <p>67</p> <p>68</p> <p>69</p> <p>70</p> <p>71</p> <p>72</p> <p>73</p> <p>74</p> <p>75</p> <p>76</p> <p>77</p> <p>78</p> <p>79</p> <p>80</p> <p>81</p> <p>82</p> <p>83</p> <p>84</p> <p>85</p> <p>86</p> <p>87</p> <p>88</p> <p>89</p> <p>90</p> <p>91</p> <p>92</p> <p>93</p> <p>94</p> <p>95</p> <p>96</p> <p>97</p> <p>98</p> | <p>PA: A ver Axiel, ahora si, dime una oración en plural</p> <p>Axiel: <i>las cocineras cocinan</i></p> <p>PA: pero podemos hacerlo más largo, <i>las cocineras cocinan sopa</i></p> <p>¿Es plural?</p> <p>N: ¡Sí!</p> <p>PA: ¿Por qué?</p> <p>Algunos niños: porque son varias cosas.</p> <p>PA: Exacto, porque son varias cocineras. Cuando le agregan más palabras son oraciones. Después veremos otra vez la clase y les explico de nuevo a ver si me entendieron. Ahora copien las oraciones en su cuaderno y hagan un dibujo.</p> <p>Y para los lentos vayan apurándose, son las 4 de la tarde.</p> <p>-La maestra se sienta mientras los niños en silencio copian, unos se paran a mostrar lo que llevan, algunos se paran. Un niño se para y dice: “Profe te equivocaste, pusiste <i>el cuaderno estudiar</i>”. Y la profesora le responde: “No hijo, ahí dice <i>el cuaderno de estudiar</i>, lo que pasa es que no viste la palabra <i>de</i>”. Ahora la profesora dice: “Voy a dirección y ya vengo”.</p> <p>(Los niños en el salón copian, dibujan, se paran, hablan entre ellos, sacan punta.</p> <p>Algunos terminan a las 4:25. La profesora estuvo ausente por 25 minutos, y al volver pide que le coloquen los cuadernos en el escritorio para corregir y empieza a corregir uno por uno mientras los va llamando para mostrarles si deben escribir una palabra bien, o si deben borrar algo porque no se entiende).</p> |
|--|---|---|

Categorías encontradas

Acción docente

- ✓ Inicio y cierre de actividad
- ✓ Corrección a los estudiantes
- ✓ Explicación del tema
- ✓ Coordinación de la actividad

Acción del estudiante

- ✓ Copia en el cuaderno
- ✓ Movimiento por el salón
- ✓ Charla
- ✓ Sacar punta

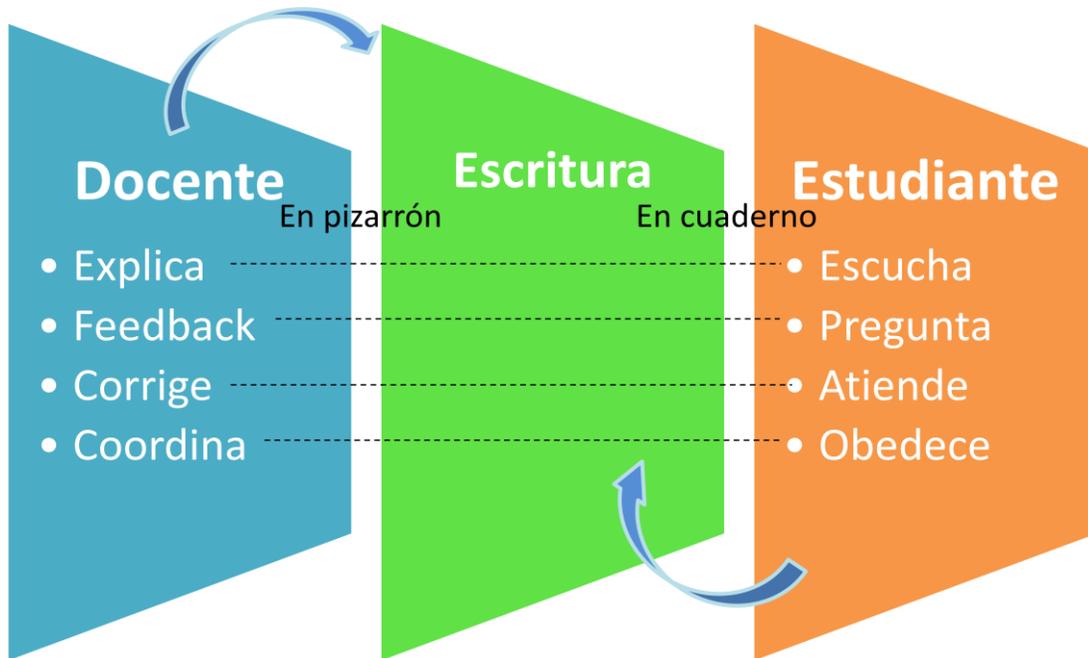
Actividad de escritura

- ✓ Escritura de docente en la escritura
- ✓ Copia en cuaderno por parte del estudiante

Integración de las categorías encontradas

En el Cuadro No. 4 se presenta gráficamente la dinámica de las categorías encontradas en la observación de la clase de lengua de la docente N.

Gráfico No. 4. Integrador de las categorías extraídas de la observación de la actividad de clase.



Maya, 2009

Análisis

El presente gráfico muestra las categorías y relaciones encontradas a través de la observación de la actividad en aula relacionada con la escritura. Este cuadro muestra cómo la actividad central de escritura se desarrolló en dos vertientes. Una vertiente inicial realizada en el pizarrón por parte de la docente, que identificaba la asignatura y el tema a tratar. La segunda vertiente se ofreció a través de la copia de los niños en el cuaderno de lo que la maestra escribió en la pizarra.

En los dos extremos del cuadro se ofrecen las dos categorías actuantes en la clase. La docente en la izquierda y los estudiantes en la derecha. Debajo de cada una se muestran los rasgos que las caracterizan y las líneas entrecortadas muestran las relaciones intercategoriales: al rasgo *explicación de la docente* le corresponde *escucha del estudiante*, al rasgo *pregunta del alumno* le corresponde *feedback del docente*, y así sucesivamente.

De la lectura del registro y la consideración del gráfico No. 4, se puede deducir que la enseñanza de la escritura o mejor dicho, la realización de la escritura en el aula presenta una estructura lineal, que empieza en el docente que *explica, coordina y corrige*, y termina en el estudiante que *escucha, pregunta, atiende y sigue* lo que el docente le propone. Cada uno actúa sobre su propio soporte, el docente en *el pizarrón*; el estudiante en *el cuaderno*.

Interacción participante

Participantes: I: Investigadora N: niños

Fecha: 29 de septiembre 2009

Duración: 45 min

Objetivo de la observación: obtener información relativa al aprendizaje de la lectura y la escritura en el aula desde la perspectiva de los estudiantes

Identificación según plan de acción:

Ciclo I, a. Interacción grupal, 3. Interacción participante (I.a.3)

| Categoría | Línea | Registro |
|---|-------|--|
| Inicio: <i>Saludo, Ingreso al campo</i> Interacción grupal: <i>Presentación de la investigadora</i> | 1 | I: ¡Buenas tardes! |
| | 2 | N: ¡Buenas tardes! |
| | 3 | I: ¿Como están ustedes? |
| | 4 | N: Bien |
| | 5 | I: ¿Chévere? |
| | 6 | N: Si. |
| | 7 | I: Muy bien, miren antes que nada yo les |
| | 8 | quiero explicar algo que vamos a esta |
| | 9 | haciendo, ¿ustedes que yo soy su teacher |
| | 10 | verdad? |
| | 11 | N: Si (responden los niños a la vez) |
| | 12 | I: Y yo como su teacher les doy clases de |
| | 13 | inglés ¿verdad que si? |
| | 14 | N: Si (responden los niños a la vez) |
| | 15 | I: Pero yo voy a estar trabajando algunos |
| | 16 | días con ustedes pero no va a ser de inglés, |
| | 17 | yo voy a estar pasando por aquí para |
| | 18 | ayudarlos con sus clases de lenguaje porque |
| | 19 | la teacher tiene que hacer una tarea para la |
| | 20 | universidad, y esa tarea que yo voy hacer |
| | 21 | las voy a hacer con ustedes, ¿Ustedes me |
| | 22 | quieren ayudar? |
| | 23 | N: Si (responden los niños a la vez) |
| | 24 | I: Bueno la teacher está investigando que es |
| | 25 | lo que a los niños le gusta leer y que les |
| | 26 | gusta escribir, también va a investigar |
| | 27 | acerca de cómo escriben los niños e |
| | 28 | español. |
| | 29 | I: Miren, nosotros vamos a estar ahorita en |
| | 30 | un proceso para aprender por qué nosotros |

| | |
|---|--|
| <p>Propósito de la escritura (Niños: n): <i>Para estudiar y para pasar a otro grado</i></p> <p>Propósito de la escritura (n): <i>Para aprender</i></p> <p>Propósito de la escritura (n): <i>Para aprender y pasar al liceo</i></p> <p>Propósito de la escritura (n): <i>Para aprender las letras</i></p> <p>Propósito de la escritura (n): <i>Para aprender las letras y saber escribir</i></p> <p>Propósito de la escritura (n): <i>Para saber el abecedario</i></p> <p>Propósito de la escritura (n): <i>Escribir la fecha</i></p> <p>Propósito de la escritura (n): <i>Hacer las tareas</i></p> <p>Intereses sobre escritura (n): <i>Para pasar</i></p> | <p>31 estamos aprendiendo a escribir y para que</p> <p>32 nosotros estamos aprendiendo a leer</p> <p>33 ¿Quién me quiere decir para que</p> <p>34 escribimos?</p> <p>35 N: (todos hablan al mismo tiempo)</p> <p>36 I: Para poder hablar tu mano tienes que</p> <p>37 levantar.</p> <p>38 I: A ver Eduardo, ¿Para qué escribimos?</p> <p>39 N: Para estudiar y para pasar a otro grado.</p> <p>40 I: Muy bien. ¿Para qué escribimos Darwin?</p> <p>41 N: Para aprender.</p> <p>42 I: Muy bien. ¿Para qué escribimos?</p> <p>43 (señalando a un niño)</p> <p>44 N: Para aprender y para pasar para el liceo.</p> <p>45 I: Muy bien. Eldrick.</p> <p>46 N: Para aprender la letras.</p> <p>47 I: Muy bien. ¿Para que escribimos? Madhavi</p> <p>48 N: Para saber las letras y saber escribir.</p> <p>49 I: Raymond</p> <p>50 N: Para saber el abecedario.</p> <p>52 I: Muy bien. Aja pero una vez que nosotros</p> <p>52 nos aprendamos todo el abecedario y nos</p> <p>53 sepamos las letras, ¿Qué hacemos con esas</p> <p>54 letras?, ¿Qué escribimos?</p> <p>55 I: ¿Qué escribimos?</p> <p>56 N: Aprender</p> <p>57 I: Aja pero ¿Qué escribimos?</p> <p>58 N: Enseñar.</p> <p>59 I: ¿Qué escribimos? O sea, ¿Qué palabras</p> <p>60 ven escritas?</p> <p>61 N: Valencia...</p> <p>62 I: Valencia, exacto la fecha. ¿Que más</p> <p>63 escribimos?</p> <p>64 N: Las tareas (varios niños intervienen a la</p> <p>65 vez)</p> <p>66 I: Para poder hablar...</p> <p>67 N: Tu mano tienes que levantar.</p> <p>68 I: Bien. Aja ¿a quién le gusta escribir?</p> <p>69 N: A mí. (niños simultáneamente)</p> <p>70 I: A ver, ¿Por qué te gusta escribir?,</p> <p>71 Kaliannys ¿Por qué te gusta escribir?</p> <p>72 N: Para pasar.</p> |
|---|--|

| | | |
|--|--|--|
| Intereses sobre escritura (n): <i>Para pasar</i> | 73 74 75 76 77 | I: Ok y a ti ¿Por qué te gusta escribir? (señalando a un niño) N: Para pasar. I: Muy bien, otra cosa que no sea pasar vamos a ver... |
| Intereses sobre escritura (n): <i>Para aprender</i> | 78 79 80 81 | N: Para aprender. I: Eldrick ¿Cómo aprendes escribiendo? ¿Qué te gusta escribir? N: (El niño no respondió) |
| Gustos sobre escritura (n): <i>Escribir letras y números</i> | 82 83 84 85 | I: Raymond ¿Que te gusta escribir? N: Las letras y los números. I: Aja. Ok ya hablamos de como es escribir, ahora voy a hacer otra pregunta ¿Qué es |
| Concepción de la lectura (n): <i>Para aprender y saber muchas cosas</i> | 86 87 88 89 90 91 92 | leer?, a ver Manuel ¿Qué es leer? N: Leer es para aprender y saber muchas cosas. I: Muy bien Manuel. Leemos para aprender y saber muchas cosas. A ver Axsiel ¿Qué aprendemos cuando leemos? N: Para aprender muchas cosas. |
| Concepción de la lectura (n): <i>Lectura integrada a la escritura</i> | 93 94 95 96 97 98 | I: ¿Pero tú no dijiste otra cosa? ¿No habías dicho comprender? Vamos a ver ¿Qué significa comprender? N: Poder leer. I: Poder leer muy bien Axsiel, y ¿Qué es la lectura para ti? |
| Intereses sobre la lectura (n) <i>Les gusta leer</i> | 99 100 101 | N: Algo bueno para escribir. I: Ok. A ver, ¿A quién le gusta leer? N: ¡A mí! (varios niños responden) |
| Exposición a material impreso (n): <i>Letreros</i> | 102 103 104 105 106 | I: A ver, ¿que han leído ustedes? Darwin, ¿Qué has leído tú? N: Letreros. I: ¿Letreros? Muy bien y ¿Para qué te sirve leer los letreros? |
| Concepción de la lectura: <i>Algo que informa</i> | 107 108 | N: Porque hay un problema o un peligro. |
| Propósito de la lectura (n): <i>Leer letreros para saber si hay problemas o peligros</i> | | |
| Exposición a material impreso (n): <i>Libros</i> | | |
| Concepción de la lectura: <i>Algo sobre un soporte (libros)</i> | 109 110 | I: Muy bien. A ver Manuel ¿Qué has leído tú? |

| | | |
|--|-----|---|
| <p>Función de la lectura (n): <i>Leer libros para aprender y saber mucho (informativa)</i></p> | 111 | N: Libros. |
| | 112 | I: Excelente Manuel, ¿Para qué lees los |
| | 113 | libros? |
| <p>Exposición a material impreso (n): <i>Libros de cuentos</i></p> | 114 | N: Para aprender muchas cosas y saber |
| | 115 | mucho. |
| | 116 | I: Muy bien. ¿Qué has aprendido cuando |
| | 117 | lees? |
| | 118 | N: Muchas cosas. |
| | 119 | I: A ver Eldrick ¿qué lees en los libros? |
| | 120 | N: Leo libros de cuentos. |
| | 121 | I: Muy bien. ¿Quién mas lee libros de |
| | 122 | cuentos? |
| | 123 | N: ¡Yo! (responden los niños al mismo |
| | 124 | tiempo) |
| | 125 | I: Ok, fíjense que cuando nosotros leemos |
| | 126 | un libro es porque otra persona lo escribió, |
| | 127 | ¿verdad? |
| | 128 | N: Si |
| <p>Concepción de la escritura: <i>Ligada a la lectura</i></p> | 129 | I: ¿Por qué creen ustedes que esa persona |
| | 130 | escribió el cuento? |
| <p>Función de la escritura (n): <i>Función comunicativa</i></p> | 131 | N: Para que vean los libros. |
| <p>Función de la lectura (n): <i>Para dormir y soñar con los libros (función literaria, disfrute)</i></p> | 132 | I: Para que otras personas vean los libros |
| | 133 | muy bien. |
| | 134 | N: Para que los niños los escuchen, se |
| | 135 | duerman y sueñen bien con los libros. |
| | 136 | I: Ok. Muy bien, ahora les voy a contar algo, |
| | 137 | cuando nosotros hablamos de la lectura y |
| | 138 | tenemos un libro en nuestras manos quiere |
| <p>Función de la escritura (l) <i>Tiene un soporte, tiene un autor, tiene una audiencia</i></p> | 139 | decir que otra persona... |
| | 140 | N: Lo escribió (varios niños completan la |
| | 141 | frase) |
| | 142 | I: Exacto, es porque otra persona lo |
| | 143 | escribió. Esa persona lo escribe para que |
| | 144 | varias personas los lean, hay libros para |
| <p>Función de la escritura (n): <i>Tiene audiencia (para adultos, para niños)</i></p> | 145 | niños, para adultos... |
| | 146 | N: Para niños que aprenden a leer |
| | 147 | I: Muy bien, para niños que están |
| | 148 | aprendiendo a leer. |
| | 149 | N: Y para viejitos y viejitas. |
| | 150 | I: También, también escriben para viejitos. |

| | |
|---|---|
| <p>Función de la escritura (n): <i>Tiene audiencia (la profesora)</i></p> | <p>151 Vean que hay libros que están dirigidos a 152 personas diferentes ¿verdad que sí? 153 N: Si... (responden los niños a la vez) 154 I: y cuando ustedes escriben en su cuaderno 155 ¿Quién lee lo que ustedes escriben? 156 N: La profesora. 157 I: Si, la profesora y ustedes mismos</p> |
| <p>Función de la escritura (n): <i>Expresar sentimientos</i></p> <p>Función de la escritura (n): <i>función comunicativa, tiene audiencia</i></p> | <p>158 ¿verdad? 159 N: Si (responde los niños a la vez) 160 I: Y si yo quiero expresar lo que yo siento ¿A 161 quién le puedo escribir una carta? 162 N: A un amiguito a mi papá, a una 163 profesora, a mi mama y a la familia. 164 I: A la familia muy bien, y si yo quiero 165 conocer amigos ¿También le puedo escribir 166 cartas?</p> |
| <p>Función de la escritura (n): <i>Tiene un mensaje</i></p> | <p>167 N: Si... (responden los niños a la vez) 168 I: A ver, ¿Que escribiríamos en una carta 169 para poder conocer a un amigo? 170 N: Le mandamos saludos y le decimos que 171 la extrañamos mucho. 172 I: Si pero si le decimos que la extrañamos 173 quiere decir que ya conocemos a esa 174 persona. ¿Qué le podríamos escribir a esa 175 persona si no la conocemos?</p> |
| <p>Función de la escritura (n): <i>Tiene un mensaje</i></p> | <p>176 N: Cuál es tu nombre, quiero conocerte, 177 quiero que seas mi amiga. (responden 178 varios niños a la vez) 179 I: Muy bien. Ahora, ¿Si nosotros escribimos 180 un cuento para que sirve ese cuento?, 181 recuerden que si las cartas son para 182 expresar un sentimiento, ¿Para qué puede 183 servir un cuento?</p> |
| <p>Concepción de la escritura: <i>escritura ligada a la lectura</i></p> | <p>184 N: Para que las otras personas lo lean. 185 I: Para que las otras personas lo lean, muy 186 bien. O.k. y ¿Y qué otra forma de escritura 187 conocen ustedes? 188 N: Inglés.</p> |
| <p>Soporte de la escritura: <i>revistas</i></p> | <p>189 I: El inglés, bien, ese es otra idioma, ¿Que 190 otra forma de escritura conocen ustedes?, 191 cuentos, cartas... ¿Qué más? ¿Qué les 192 parece las revistas? ¿Podemos leer en las</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Soporte de la escritura: <i>letreros (avisos)</i></p> | <p>193 revistas? 194 N: Si... (responden los niños a la vez) 195 I: Si dime Darwin. 196 N: Los letreros. 197 I: Muy bien en los letreros. 198 N: En los periódicos. 199 I: Muy bien en los periódicos. Ok ahora 200 escuchen, (No creen ustedes que escribir es 201 mucho más que solamente copiar en el 202 cuaderno? 203 N: Si... (responden los niños a la vez) es muy 204 importante.</p> |
| <p>Función de la lectura (n): <i>Para poder aprender las cosas que no saben los niños</i></p> | <p>205 I: Aja y ¿Por qué escribir es importante? 206 N: Para poder aprender las cosas que no 207 saben los niños. 208 I: Para poder aprender las cosas que no 209 saben los niños, muy bien. Bueno, ya 210 hablamos un poquito de para qué leemos y 211 para qué escribimos. ¿Qué les parece si 212 aprendemos nuevas formas de escribir? 213 Puede ser algo diferente a copiar en el 214 cuaderno lo que está en el pizarrón. 215 N: ¿Escribir cartas? 216 I: Sí, puede ser. Y ¿qué les parece si 217 escribimos cuentos? 218 N: (Madhavi) y ¿para qué lo vamos a 219 escribir? ¿Para que otros niños lo lean? 220 I: ¡Sí! Y no solamente eso, a ustedes les 221 gustaría escribir un cuento y vamos a 222 leérselo a los niños de preescolar. 223 N: Si. 224 I: Bueno, para escribir, y más nosotros que 225 estamos aprendiendo, necesitamos varias 226 cosas, papel, lápiz y borrador. 227 N: Y colores para el dibujo al final 228 I: exacto. Necesitamos papel, porque es ahí 228 donde escribimos el cuento ¿verdad?, lápiz 230 que es con lo que escribimos. 231 N: pero las maestras escriben con bolígrafo 232 I: es cierto, pero si nos equivocamos no se 233 puede borrar con borrador. 234 N: tienen que buscar corrector</p> |
| <p>Función de la lectura (n): <i>Para poder aprender las cosas que no saben los niños</i></p> | |
| <p>Sugerencia de transformación de la escritura (Investigadora: I): <i>escritura de cuentos</i></p> | |
| <p>Concepción de la escritura: <i>escribir cuentos</i></p> | |
| <p>Concepción de la lectura: <i>lectura ligada a la escritura</i></p> | |
| <p>Proceso de escritura (I): <i>Preparación o planificación, materiales de escritura Soporte de la escritura (papel)</i></p> | |
| <p>Proceso de escritura (I): <i>Borrador, revisión, edición</i></p> | |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Proceso de escritura (I): <i>Generación de ideas</i></p> | <p>235 236 237 238 239 240 241</p> | <p>I: cierto, y de eso quería yo hablarles. Para poder escribir, aparte de saberse las letras, tenemos que pensar muy, muy bien que queremos escribir y lo que queremos escribir viene de las ideas o de sentimientos. Luego, que tenemos las ideas podemos agarrar nuestro lápiz, papel y</p> |
| <p>Proceso de escritura (I): <i>Revisión, edición</i></p> | <p>242 243 244</p> | <p>borrador para empezar a escribirlas. Y si nos equivocamos, tenemos ¡nuestro borrador!.</p> |
| <p>Proceso de escritura (I): <i>Revisión, edición</i></p> | <p>245 246 247 248 249 250</p> | <p>N: Teacher ¿y si se nos daña la hoja? I: No importa, podemos agarrar una nueva, copiar lo que tenemos pero mejorarlo en la hoja nueva que está limpia. Está bien si nos equivocamos, porque cuando nos equivocamos aprendemos más. Las</p> |
| <p>Proceso de escritura (I): <i>Revisión, edición</i></p> | <p>251 252 253 254 255 256 257 258</p> | <p>maestras ayudan a los niños a decirles cuándo se equivocan, y les dicen si les falta una letra, o si la palabra está amuñada y no se entiende, o si va con mayúscula, o si va separada de otra palabra, en fin. Ahora vamos a aprender a escribir, y si nos equivocamos: Borramos y lo hacemos mejor. ¿Qué les parece?</p> |
| <p>Cierre: cierre de discusión grupal. Proceso de la escritura: generación de ideas, edición</p> | <p>259 260 261 262 263 264</p> | <p>N: Bien I: o.k., miren, eso es todo por hoy, pero la próxima vez que nos veamos traigo hojas blancas y unos dibujos para que inventemos los cuentos, y yo los voy a ayudar a decirles cuando se equivoquen para arreglarlo y</p> |
| <p>Cierre: salida del campo</p> | <p>265 266 267 268 269 270</p> | <p>ponerlo más bonito para que las demás personas lo entiendan. ¿Sí? N: ¡Sí! I: Chao mis niños. N: Chao teacher. I: Chao mi mae. PA: Chao teacher.</p> |

Categorías encontradas

Inicio

- ✓ Saludo
- ✓ Ingreso al campo

Interacción grupal

- ✓ Presentación de la investigadora

Propósito de la escritura

- ✓ Para estudiar
- ✓ Para pasar a otro grado
- ✓ Para aprender
- ✓ Para pasar al liceo
- ✓ Para aprender las letras
- ✓ Para saber escribir
- ✓ Para saber el abecedario
- ✓ Para escribir la fecha
- ✓ Para hacer las tareas

Intereses sobre escritura

- ✓ Para pasar
- ✓ Para aprender

Gustos sobre la lectura

- ✓ Leer

Gustos sobre escritura

- ✓ Escribir letras y números

Concepción de la escritura

- ✓ Escritura ligada a la lectura
- ✓ Escribir cuentos

Concepción de la lectura

- ✓ Lectura integrada a la escritura
- ✓ Para aprender y saber muchas cosas
- ✓ Algo que informa
- ✓ Algo sobre un soporte (libros)

Función de la escritura

- ✓ Para que otros vean los libros(función comunicativa)
- ✓ Para expresar sentimientos
- ✓ Tiene un soporte
- ✓ Tiene un autor
- ✓ Tiene una audiencia
- ✓ Tiene un mensaje

Función de la lectura

- ✓ Para poder aprender (función informativa)
- ✓ Para saber mucho (función informativa)
- ✓ Para dormir y soñar con los libros (función literaria; para el disfrute)

Soporte de la escritura

- ✓ Revistas
- ✓ Letreros (avisos)

Exposición a material impreso

- ✓ Letreros
- ✓ Libros
- ✓ Libros de cuentos

Proceso de escritura

- ✓ Materiales de escritura
- ✓ Soporte de la escritura (papel)
- ✓ Preparación o planificación
- ✓ Generación de ideas
- ✓ Revisión
- ✓ Edición

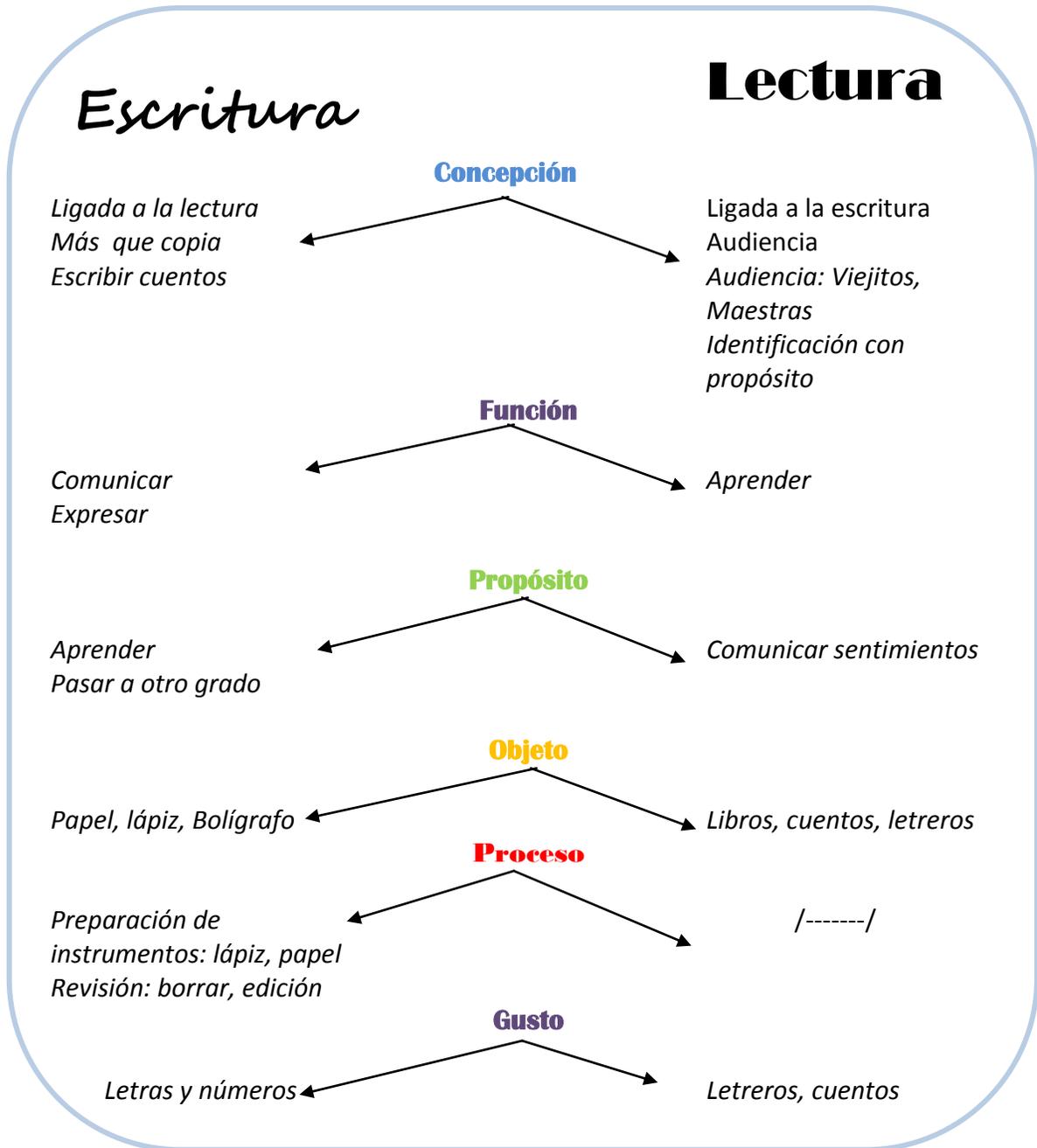
Cierre

- ✓ Cierre de discusión grupal
- ✓ Salida del campo

Integración de las categorías encontradas

En el gráfico No. 5 se muestra la interacción y la relación entre las categorías encontradas.

Gráfico No. 5 Integración de las categorías encontradas en relación a las concepciones de lectura y escritura.



Maya, 2009

Análisis

Como se puede observar, la concepción de los estudiantes de 2do grado sobre la lectura y la escritura, son bastante acertados de acuerdo a la exposición al material impreso que han tenido. De acuerdo a lo registrado se puede decir que existe una relación muy estrecha entre la escritura y la lectura, ya que los niños aseguran que se “escribe para leer”. Por un lado, la escritura sirve como el instrumento mediante el cual se comunica algo, se expresan sentimientos o ideas, por otro lado, la lectura sirve como el instrumento mediante el cual el lector se informa o aprende sobre ese algo que en primera instancia fue comunicado. Es decir, ambos aspectos, tanto escritura como lectura, son artilugios de los seres humanos para comunicarse, expresarse y relacionarse a través de letras.

En cuanto a la escritura y la lectura, existe una conciencia de la existencia de la audiencia, y dependiendo de ésta, tanto el mensaje como el objeto o medio de comunicación variará. Por ejemplo, si se escribe para niños, el mensaje guardará relación con algo de interés para que ellos lo lean, como cuentos o historias imaginativas; si se escribe para peatones en una vía pública, el mensaje guardará relación con información que al leerla, ayude a ubicarlo, dirigirlo o prevenirlo. En este punto, cabe resaltar nuevamente, la relación ceñida entre ambas, ya que los niños aparentemente, no logran definir donde empieza una y termina la otra, o en otras palabras, cuál de ellas inicia o es el disparador de la otra.

Por otro lado, existe también conciencia de otro elemento de la lectura y la escritura: material impreso u objetos. Los estudiantes sí logran definir claramente que para escribir se necesita papel, lápiz, bolígrafo; mientras que para leer se necesita libros, cuentos o letreros. En este sentido, la acción física para la escritura es hacer mientras que para leer es entender.

| | |
|-----------------------------------|---|
| <i>planificación</i> | 26 I: ¿Y por qué es tan importante el borrador? |
| Proceso de escritura (I): | 27 ¿Se acuerdan que les dije algo del |
| <i>Edición</i> | 28 borrador? |
| | 29 N: (Madhavi) para borrar si nos |
| | 30 equivocamos. |
| | 31 I: Y ¿por qué fue que les dije que está bien |
| | 32 si nos equivocamos? |
| Proceso de escritura (I): | 33 N: (Gran silencio) para aprender |
| <i>Introducción al proceso de</i> | 34 I: Muy bien, Darwin. Así que hoy, vamos a |
| <i>escritura, generación de</i> | 35 escribir un cuento, que va a ser como |
| <i>ideas, edición, revisión</i> | 36 nuestro borrador. Este cuento lo haremos |
| | 37 en una hoja de papel, y si nos equivocamos |
| | 38 borramos. Y esto es como cuando |
| | 39 comemos, a veces tenemos que dejar que |
| Proceso de escritura (I): | 40 la comida se enfríe para poder agarrarla |
| <i>Revisión</i> | 41 otra vez. O sea, que una vez que cocinemos |
| | 42 nuestro cuento, lo escribamos, vamos a |
| | 43 esperar que se enfríe para que podamos |
| | 44 leerlo con calma y observar con |
| Proceso de escritura (I): | 45 detenimiento si habría algo que |
| <i>Edición</i> | 46 pudiéramos mejorar. ¿Sí? |
| | 47 N: Teacher, mi hermanito se quemó con la |
| | 48 sopa el otro día, que estaba caliente, |
| | 49 cuando comió. |
| | 50 I: ¿Ven? Tenemos que esperar a que |
| | 52 nuestro cuento se enfríe porque con la sopa |
| | 52 nos podemos quemar, pero con un cuento |
| | 53 lo dejamos unos diitas para poder leerlo |
| | 54 bien y revisarlo. Ustedes van a ser como las |
| Proceso de escritura (I): | 55 maestras. Van a corregir su propio cuento. |
| <i>Revisión</i> | 56 Y podemos hacer otra vez, el mismo cuento |
| | 57 en otra hoja blanca, hasta que quede bien. |
| | 58 O sea, que no tenga errores, que se |
| | 59 entienda lo que queremos contar, que esté |
| | 60 limpiecito y luego cuando esté terminado |
| | 61 podemos ir a contárselo a los niños de |

| | |
|---|--|
| <p>Función de escritura: <i>Introducción a la función de la escritura, finalidad</i></p> <p>Actividades de escritura: <i>explicación instrucciones y contexto</i></p> | <p>62 preescolar, o hasta podemos leerlos en el 63 micrófono. ¿les parece? 64 N: ¡Sí! 65 (Madavi) podemos escribirlo de la escuela 66 I: Bueno, puede ser, ustedes pueden 67 escribir de lo que ustedes quieran. Por eso 68 tengo una idea. Ustedes conocen el 69 Suplemento Infantil del Carabobeño. 70 N: ¡sí! 71 (Eldrick) Teacher, ¿puedo ir al baño? 72 I: o.k., vaya. Ajá, Bueno, el suplemento 73 infantil tiene varias secciones, ¿quién se 74 acuerda de la que está en el medio? 75 N: (Madhavi) ¿un cuento teacher? 76 I: Bueno, es suplemento trae un cuento, 77 pero no está en el medio. ¿Qué está justo 78 en el medio del suplemento? A ver, Manuel 79 N: (Manuel) comiquitas 80 I: ¡Muy bien! En esas comiquitas, están los 81 dibujitos que nos dice qué está pasando en 82 esa comiquita.</p> |
| <p>Estrategia motivadora: <i>introducción al comics</i></p> | <p>83 N: (Darwin) y si no hablan es porque ellos 84 son mudos 85 I: Bueno, puede ser que sean mudos, pero</p> |
| <p>Estrategia motivadora: <i>instrucciones</i></p> | <p>86 lo interesante que vamos a hacer, es que 87 observando esas imágenes podemos 88 inventar un cuento, ¿verdad que sí? 89 N: ¡Sí! 90 I: Y eso es lo que vamos a hacer, por 91 ejemplo, tengo esta caricatura, ¿Dónde 92 empezamos a leerla? ¿Por el último 93 cuadrito? 94 N: ¡No! por el primero 95 I: ¿Cuál es el primero? 96 N: el de arriba. (señalando a la comiquita 97 que tengo en la mano)</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Estrategia motivadora: <i>instrucciones</i></p> | <p>98 99 100 101 102</p> | <p>I: Muy bien, empezamos a observar ´pendiente perro caliente´ que leemos de arriba abajo, y de izquierda a derecha, de aquí para acá. Y cuando se me acaban los recuadros en una línea, bajo y empiezo de</p> |
| <p>Estrategia motivadora: <i>incitación a la escritura</i></p> | <p>103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113</p> | <p>nuevo. Ahora, ¿qué les parece si escribimos un cuento con esta comiquita? N: Bien I: O.k. Primero deben saber que vamos a utilizar las comiquitas de Ferd´nan o Periquita. Pero como el cuento es de ustedes, ustedes le pueden poner el nombre que quieran a los personajes. Recuerden que este es nuestro primer cuento pero que podemos arreglarlo si observamos algún error. Aquí les traje hojas</p> |
| <p>Proceso de la escritura <i>Edición</i></p> | <p>114 115 116</p> | <p>blancas, tienen un margen. ¿Para qué es el margen? N: Para escribir adentro</p> |
| <p>Proceso de escritura: <i>Preparación o planificación</i></p> | <p>117 118 119</p> | <p>I: Exacto Manuel. Escribimos dentro del margen. Arriba les puse una línea para que escriban su nombre, porque tenemos que saber quien escribió cada cuento. Y también</p> |
| <p>Función de la escritura <i>Partes del cuento</i></p> | <p>120 121 122</p> | <p>aquí están las comiquitas. Ahora empezamos a escribir, todos tienen su lápiz? Y muy importante ¿el borrador?</p> |
| <p>Proceso de escritura: <i>Edición</i></p> | <p>123 124 125 126 127</p> | <p>N: Sí I: ahora pueden pasar, uno por uno a escoger la caricatura con la cual quieren escribir su cuento, ¿ok?</p> |
| <p>Corrección y feedback <i>Atención individual</i></p> | <p>128 129 130</p> | <p>N: SIII I: Muy bien, yo voy a ir pasando por los puestos para ayudarlos</p> |
| <p>Producción escrita: <i>conciencia de la convención ortográfica</i></p> | <p>131 132 133</p> | <p>(pasando por los puestos) N: (Andrea) ¿cómo se escribe <i>na</i>, teacher? I: una n con una a</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Producción escrita: reflexión sobre la escritura</p> <p>Producción escrita: <i>Generación de ideas, focalización del tema</i></p> | <p>134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158</p> | <p>N: (Raymond) Yo no se escribir I: A ver, pero échame el cuento de Ferdínand que tienes ahí. N: Bueno, la televisión la está viendo un niño I: Ajá y luego ¿qué pasa? N: Se va corriendo a la piscina I: ¿Esa es una piscina? N: ay no. Es un hueco con agua I: ¿Ok entonces qué más pasa? ¿Qué pasa aquí? N: el agua está bajita I: qué más... N: el niño busca una manguera y echa más agua. I: Ok, ya sabes lo que le sucede a este niño, cómo podemos escribir un cuento de lo que acabas de decirme N: Había una vez un niño I: Ok, ¿ves? Ahora empieza por ahí a escribir tu cuento. Escribe como puedas, piensa como suenan las palabras y las vas escribiendo, si no te sabes una letra yo te ayudo ¿ok?</p> |
| <p>Producción escrita: <i>Conciencia de la convención ortográfica</i></p> | <p>159 160 161 162 163</p> | <p>N: (Andrea) ¿Cómo se escribe <i>bri</i>? I: ¿<i>bri</i>? ¿Cómo así?, ¿qué palabra? N: Descubrió I: Ah ok, <i>bri</i> se escribe <i>b, r, i</i>, N: Gracias</p> |
| <p>Cierre: Recuento</p> | <p>164 165 166 167 168 169</p> | <p>I: (la mayoría de los niños mientras trabajan hablan entre ellos, se piden borradores, colores, escriben, sacan punta...) I: Bueno niños, recuerden que éste es nuestro primer borrador, luego vamos a leer un cuento y vamos a observar cómo se</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Cierre: <i>Recoger las producciones</i></p> <p>Cierre: <i>Recuento</i></p> <p>Cierre: <i>Conexión con sesión futura</i></p> <p>Cierre: <i>despedida</i></p> | <p>170 escriben los cuentos, y arreglamos nuestro</p> <p>171 cuento, ¿está bien?</p> <p>172 N: ¡Sí!</p> <p>173 I: ¿Ya terminaron?</p> <p>174 N: sí. (responde un grupito de 4 ó 5 niños,</p> <p>175 de los 10 que vinieron hoy, pero la mayoría</p> <p>176 estaban dispersos)</p> <p>177 I: ok. Voy recogiendo, pero no se preocupen</p> <p>178 si hay algunos que les falta parte del</p> <p>179 cuento, porque lo podemos terminar.</p> <p>180 Recuerden que les dije que en la escritura</p> <p>181 es como cocinar, hay comidas que tardan</p> <p>182 más en cocinara que otras, así como que</p> <p>183 hay niños que cocinan más rápido que</p> <p>184 otros. ¿Está bien? Seguimos luego. (niños</p> <p>185 dispersos, ya algunos habían terminado,</p> <p>186 otros hablando sin terminar, algunos que</p> <p>187 habían terminado estaban en sus puestos)</p> <p>188 Ya saben, para la próxima vez traeré un</p> <p>189 cuento muy divertido, lo leemos con</p> <p>190 detenimiento, y nos podemos dar cuenta</p> <p>191 de cómo se hace un cuento, luego de ver</p> <p>192 cómo se hace un cuento, podemos arreglar</p> <p>193 el de nosotros, ¿les parece?</p> <p>194 N: Si</p> <p>195 I: Bueno, es hora de irme, nos vemos el</p> <p>196 viernes.</p> <p>197 N: Chao teacher.</p> <p>198 I: Chao mis niños.</p> <p>199 N: Chao.</p> <p>200 I: Chao mi mae, gracias.</p> <p>201 PA: De nada teacher.</p> |
|--|--|

Categorías encontradas

Inicio

- ✓ Saludo

- ✓ Ingreso al campo

Estrategia motivadora

- ✓ Introducción a la actividad de escritura
- ✓ Introducción al cómic / rasgos: linealidad
- ✓ Incitación a la escritura
- ✓ Instrucciones de la actividad

Actividad de escritura

- ✓ Producción de cuentos

Proceso de escritura

- ✓ Introducción al proceso/ explicación
- ✓ Preparación o planificación
- ✓ Generación de ideas
- ✓ Revisión
- ✓ Edición
- ✓ Corrección y feedback

Función de la escritura

- ✓ Introducción a la finalidad
- ✓ Partes del cuento

Producción escrita

- ✓ Reflexión sobre la escritura
- ✓ Conciencia de convención ortográfica
- ✓ Generación de ideas
- ✓ Focalización temática

Cierre

- ✓ Recuento
- ✓ Conexión con la próxima sesión
- ✓ Colección de producciones
- ✓ Despedida

Interacción de las categorías encontradas

A través del gráfico No. 6 se explica la dinámica de la acción docente, en el desarrollo de la introducción de la estrategia motivadora para la iniciación de la transformación de la producción escrita.

Gráfico No. 6. Dinámica de las categorías encontradas en la interacción de los participantes a través de la estrategia motivadora.



Maya,2009

Análisis

El anterior gráfico muestra el registro de la información obtenida en la actividad de producción de cuentos utilizando las caricaturas de Ferd'nand y Periquita. Una vez en el campo, la investigadora retoma la discusión de la interacción pasada, en la que se les sugirió a los niños escribir cuentos a partir de los cómics, teniendo en cuenta los subprocesos de la escritura, una vez más, haciendo énfasis en la explicación de la oportunidad que tienen ellos mismos de releer sus escritos y modificarlos según las sugerencias de la investigadora o las propias reflexiones acerca de sus textos. De esta manera se inicia el proceso de la producción escrita, en la que se presentan dudas en la construcción de palabras en cuanto a la construcción del código escrito (deletreo de palabras), así como también otro tipo de dudas, referentes a cómo iniciar la actividad y a la manera de llevarla a cabo durante todo el proceso.

En el gráfico No. 6, se destaca ante todo la producción escrita, producto de una acción docente dentro del aula. La acción docente se centra en la dinámica que se desarrolla dentro del aula en sus tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Asimismo, esta acción se descompone en tres aspectos: el primero, se relaciona con la inmersión del estudiante dentro del proceso de la escritura de manera que distinga los subprocesos, elementos e interacciones en la producción de un texto. El segundo, tiene como finalidad la comprensión de la función de la escritura como tal. Y el tercero, corresponde a la estrategia motivadora, la cual es la herramienta que detonará la producción de cuentos narrativos.

La producción escrita propiciada o promovida por la acción docente se traduce en la ejecución consciente de los subprocesos de la escritura que conducen a la realización efectiva y real de textos narrativos.

Interacción participante

Participantes: I: Investigadora N: niños PA: profesora de aula.

Lugar: Aula de 2do grado F

Fecha: 13 de octubre 2009

Duración: 45 min

Objetivo de la observación: exponer a los estudiantes de 2do grado a material impreso, específicamente con uno que guarda relación con el que se pretende lograr que ellos produzcan, es decir, un cuento de trama narrativa de tipo literario.

Identificación según plan de acción:

Ciclo II, c. Interacción grupal, 1. Interacción participante (II.c.1)

Ciclo II, c. Interacción grupal, 2. Interacción participante (II.c.2)

| Categoría | Línea | Registro |
|---|-------|--|
| (II.c.1) | 1 | I: Good afternoon. |
| Inicio: <i>Saludo y entrada al campo, Conexión con sesión anterior</i> Actividad de lectura: <i>Leer un cuento, Presentación del libro: autor, contenido, título</i> Focalización temática: <i>Predicción</i> | 2 | N: Good afternoon teacher. |
| | 3 | I: ¿Cómo están amiguitos? ¿Cómo les va? |
| | 4 | N: Bien. |
| | 5 | I: ¿Ustedes recuerdan que yo les dije que les iba a traer un libro muy bonito hoy? |
| | 6 | N: Si (responden los niños a la vez) |
| | 7 | I: Bien, les traje un libro que se llama |
| | 8 | Familia y Familiares. ¿Cómo se llama el |
| | 9 | libro? |
| | 10 | N: Familia y Familiares (responden los niños |
| | 11 | a la vez) |
| | 12 | I: Este es un libro que fue escrito por un |
| | 13 | profesor que me da clases a mí en la |
| | 14 | universidad, él se llama Jesús Urdaneta, |
| | 15 | ¿Cómo se llama el Profesor? |
| | 16 | N: Jesús Urdaneta. |
| | 17 | I: Muy bien, ¿y cómo se llama el cuento? |
| | 18 | N: Familia y Familiares. |
| | 19 | I: Bueno lo que vamos a hacer hoy es una |
| | 20 | actividad muy bonita, este libro tiene siete |
| | 21 | (7) cuentos, ¿Cuántos cuentos tiene? |
| | 22 | N: Siete (7) cuentos. |
| | 23 | I: Y ¿de qué creen ustedes que tratan estos |
| | 24 | cuentos? |
| | 25 | N: De familia y familiares. |
| | 26 | |

| | |
|--|--|
| <p>Tipología de cuento: <i>Largos, Cortos</i></p> <p>Focalización temática: <i>Por medio de gráficos, Por medio de titulo</i></p> <p>Función del texto: <i>Dormir</i></p> <p>Focalización temática: <i>Predicción en lectura por medio de imágenes</i></p> | <p>27 I: ¿De qué más creen ustedes que va a 28 tratar?</p> <p>29 N: De fantasmas.</p> <p>30 I: ¿De fantasmas? Puede ser, yo creo que sí. 31 En este libro tenemos unos cuentos que son 32 largos y otros que son cortos, ¿Les parece si 33 empezamos a leerlos?</p> <p>34 N: Si (responden los niños a la vez)</p> <p>35 I: Ok vamos a ver entonces de que trata 36 este cuento, yo les voy mostrando las 37 imágenes y les voy diciendo de que se trata 38 ¿Les parece?</p> <p>39 N: Si (responden los niños a la vez)</p> <p>40 I: Bueno esta historia se llama Noche 41 Especial, a ver ¿Que dibujito ven ustedes 42 aquí?</p> <p>43 N: Una mano con una bola</p> <p>44 I: Y agua?</p> <p>45 N: Si (responden todos los niños a la vez)</p> <p>46 I: Y ¿Qué más?</p> <p>47 N: Y burbujas.</p> <p>48 I: Y burbujas, vamos a ver de qué creen 49 ustedes que va tratar la historia si se llama 50 noche especial, a ver Madhavi.</p> <p>52 N: Una noche especial para ellos.</p> <p>52 I: ¿Para quién?</p> <p>53 N: Para los familiares.</p> <p>54 I: Muy bien. A ver Eldrick ¿De qué crees tú 55 que va a tratar esta historia?</p> <p>56 N: Para dormir tranquilos.</p> <p>57 I: Bien. A ver Raymond ¿De qué crees tú 58 que va a tratar esta historia?</p> <p>59 N: De que seamos amigos y para conocerse.</p> <p>60 I: Puede ser a ver Roymer dime.</p> <p>61 N: De una noche especial para la familia, de 62 otros países y otras partes del mundo.</p> <p>63 I: Darwin ¿De qué crees que se trate Noche 64 Especial?</p> <p>65 N: (el niño no respondió)</p> <p>66 I: Bueno, voy a empezar a leer, esta historia 67 es cortica ¿Está viendo lo corta que es?</p> <p>68 N: Si (responden los niños a la vez)</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>Actividad de lectura: <i>Lectura del cuento</i></p> | <p>69 I: (Cuento) <i>Noche especial. Esta noche</i> 70 <i>parecía una noche como todas pero algo</i> 71 <i>grandioso estaba por pasar, mi mamá se</i> 72 <i>metió al baño, el agua estaba como me</i> 73 <i>gustaba, ni fría ni caliente, sus manos me</i> 74 <i>limpiaban y acariciaban o acariciaban y</i> 75 <i>limpiaban pero sobre todo acariciaban. La</i> 76 <i>toalla suavcita se llevo la humedad</i> 77 <i>mientras mi mamá tarareaba y cantaba: Si</i> 78 <i>yo encontrara un alma ju, ju, ju, ju, cuántas</i> 79 <i>cosas secretas ju, ju, ju, ju. Ya estas grande</i> 80 <i>mi niño.</i></p> |
| <p>Actividad de lectura: <i>Recuento</i></p> | <p>81 Ajá ahora ya escuchamos un pedacito de la 82 historia, ¿De qué trata? A ver Eldrick. 83 N: (El niño no respondió) 84 I: A ver Madhavi. ¿De qué trata el cuento? 85 N: (la niña no respondió) 86 I: A ver Gabriel ¿De qué trata el cuento? 87 N: Una toalla suavcita. 88 I: Si muy bien había una toalla suavcita, a 89 ver ¿Qué más había? David 90 N: Y la mamá lo acariciaba. 91 I: Si correcto ¿qué más? vamos a ver 92 Roymer José Gregorio 93 N: Estaba con la mamá y el agua lo 94 acariciaba, habían unas manos suavcitas. 95 I: Bien, habían unas manos suavcitas. A ver 96 Raymond. 97 N: (el niño no respondió) 98 I: Muy bien, ¿Y este dibujo de qué creen 99 ustedes qué es?</p> |
| <p>Actividad de lectura: <i>Anticipación</i> Actividad de lectura: <i>Lectura del cuento,</i> <i>Continuación</i></p> | <p>100 N: De la ducha. 101 I: Ok. Vamos a pasar ahora...Ok la historia 102 continua aquí, 103 (Cuento) <i>Quería saltar de alegría y salte</i> 104 <i>cuando mi mamá se dio la vuelta para</i> 105 <i>buscar la pijama. Eh, eh, eh, con la cara</i> 106 <i>brava pregunto -¿Qué te he dicho yo?, la</i> 107 <i>cama no es para saltar, puede ser peligroso.</i> 108 <i>Terminó de decirme mientras le cantaba a</i> 109 <i>un alma y después de un ju, ju, ju, ju, ju,</i> 110 <i>sonrió moviendo la cabeza como diciendo sí</i></p> |

| | |
|--|---|
| <p>Actividad de post-lectura: <i>Verificación de la comprensión del texto, Relación texto y gráfico</i></p> <p>Actividad de post-lectura: <i>Relación con experiencia previa</i></p> | <p>111 y agregó: -te tengo una sorpresa. Salió del 112 cuarto cerré los ojos para pensar mejor en 113 la sorpresa, me gustan las sorpresas, 114 pensaba mientras frotaba los pies. -¿Dónde 115 esta mi niño grandote?, dijo mamá. Abrí los 116 ojos, enfrente, la sorpresa. -Como ya esta 117 grande ahora mi cielo tomará el tetero 118 sentado. Me entregó un vaso, por primera 119 vez sentí la espuma tibia y dulce de la leche 120 como bigote en mi labio, dulce y tibia de 121 niño grande, dulce y tibia de niño 122 consentido, dulce y tibia como mamá. (Fin 123 del cuento). 124 Miren el dibujito. 125 N: Yo se teacher 126 I: A ver Desiré cuéntame ¿Que paso en esta 127 parte? 128 N: Si saltaba se iba a caer. 129 I: Si saltaba se iba a caer de la cama, ¿El 130 niño era chiquito o grande? 131 N: Grande (responden los niños a la vez) 132 I: Y ya dejo de tomar... 133 N: Tetero (completan la frase los niños) 134 I: Y ¿cómo le están dando la leche? 135 N: En un vaso (contestan los niños a la vez) 136 I: Y la leche ahora es dulce y suavcita 137 ¿cómo quién? 138 N: El labio (completan la frase los niños) 139 I: y dulce como la... 140 N: Mamá (completan la frase los niños) 141 I: Dime David 142 N: Cuando se toma la leche le deja los 143 bigotes 144 I: Cuando se toma la leche le deja los 145 bigotes, ¿a ustedes les pasa? 146 N: Si (responden los niños a la vez) 147 N: Y ahora el niño es un niño grande. 148 I: ¿Les gustó el cuento? 149 N: Si</p> |
| (II.c.2) | <p>150 I: Bueno, nosotros estamos aprendiendo a 151 leer, y también estamos aprendiendo a 152 escribir ¿cierto?</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Acción docente: <i>Explicación de objetivo de la actividad, Ver que tiene este cuento y tomar ideas de cómo hacer el nuestro, Refuerzo y avance en lectura</i></p> | <p>153 154 155 156 157 158 159 160</p> | <p>N: sí. I: Bueno, por eso, es estamos leyendo este cuento, así podemos ver qué tiene y tomar ideas de cómo hacer el nuestro. ¿qué ven en el cuento? N: Dibujos, letras I: Muy bien, aquí al principio del cuento dice <i>Noche especial</i>. ¿Qué será eso?</p> |
| <p>Identificación de elementos del cuento: <i>(título)Nombre</i> Comparación de elementos del texto escrito: <i>Título</i></p> | <p>161 162 163 164 165 166 167</p> | <p>N: El nombre I: muy bien. Ese es el nombre del cuento y se llama título. ¿Ustedes le pusieron título a su cuento? N: Si. I: a ver Madhavi, lee la primera línea de tu cuento.</p> |
| <p>Estructura del cuento: <i>Estado inicial</i></p> | <p>168 169 170</p> | <p>N: Había una vez I: Bueno, y ¿tú crees que ese es el título? N: no.</p> |
| <p>Focalización del texto escrito: <i>Tema</i></p> | <p>171 172 173 174 175</p> | <p>I: ¿De qué trata tu cuento? N: De golosinas I: Bueno, y ¿no te parece que puedes poner algo de golosinas en tu título? N: Si</p> |
| <p>Focalización del texto leído: <i>Título</i></p> | <p>176 177 178 179</p> | <p>I: <i>Noche especial</i> era el título del cuento que leímos, ¿les parece que es un buen título? N: si</p> |
| <p>Actividad de post-lectura: <i>Verificación de comprensión, relación título-contenido</i></p> | <p>180 181 182 183 184 185 186</p> | <p>I: ¿por qué? Manuel N: porque el cuento era sobre una noche especial I: Roymer N: porque la noche era especial porque la mamá lo acariciaba I: Axsiel</p> |
| <p>Actividad de pos-lectura: <i>Comprensión título-contenido</i></p> | <p>187 188 189 190 191 192 193 194</p> | <p>N: porque el niño creció esa noche I: Muy bien Axsiel, porque esa noche fue la primera vez que el niño tomó leche de un vaso y dejó el... N: tetero I: para convertirse en un niño grande. Ahora, piensen todos qué título le pondrían a tu cuento, y recuérdelo para cuando</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Identificación de rasgos de material impreso: <i>Dibujos, Colores, Palabras</i></p> | <p>195 arreglemos ese que tienen en la mano. 196 I: ¿qué otras cosas vemos en el cuento? 197 N: Dibujos, colores, palabras 198 I: Muy bien. Cuando ustedes escriben, ¿Qué es lo que difícil para ustedes? 199 N: las letras 200 I: Ok, pero pensemos que vamos a escribir un cuento, ¿cómo lo empezamos? 201 N: Había una vez 202 I: Muy bien, y ¿Cómo termina? ¿Qué palabra sale al final de las películas, por ejemplo? 203 N: Fin (Madhavi y Roymer)</p> |
| <p>Estructura del cuento: <i>Estado inicial</i></p> | <p>204 I: Muy bien, <i>había una vez</i> es una de las formas de empezar a contar un cuento. Ahí ponemos a la persona de quien vamos a hablar en el cuento y lo que hace, o piensa. 205 En la tira cómica que ustedes tienen, ¿quién es la persona de quién vamos a hablar en el cuento que vamos a escribir nosotros? 206 N: Periquita</p> |
| <p>Estructura del cuento: <i>Personajes</i></p> | <p>207 N: un niño 208 N: Ferd'nand 209 I: Ok, bueno, tienen que tener en cuenta la persona, o las personas de los que vamos a escribir y también cuáles son las cosas que hacen. 210 N: bañarse en la piscina</p> |
| <p>Estructura del cuento: <i>Acciones de los personajes</i></p> | <p>211 I: si, o jugar, o estudiar, o comer... todas esas cosas son acciones que hacen las personas o los animales, porque un podemos hacer un cuento de animales 212 ¿verdad? 213 N: si.</p> |
| <p>Estructura del cuento: <i>Personajes</i></p> | <p>214 I: ajá, bueno, tenemos entonces, el principio del cuento que empieza con Había una vez. ¿Qué ponemos después? 215 N: las personas y animales</p> |
| <p>Estructura del cuento: <i>Estado inicial</i></p> | <p>216 PA: Disculpa Karen, vengo de dirección y están llamando a los docentes que salgan con sus niños para el viernes cultural 217 I: ¡Uy! Bueno mae, gracias ni modo,</p> |
| <p>Cierre: <i>Interrupción por actividades culturales en la escuela</i></p> | <p>218</p> |

| | | |
|--------------------------|-----|---|
| Cierre: Despedida | 237 | continúo luego. |
| | 238 | I: Mis niños, por hoy tenemos que dejar |
| | 239 | esto hasta aquí, pero continuamos luego |
| | 240 | ¿sí? |
| | 241 | N: ¡sí! |
| | 242 | I: Bueno mis niños! Good bye! |
| | 243 | N: Good bye teacher |
| | 244 | I: Chao mae, nos vemos. |
| | 245 | PA: Chao. |

Categorías encontradas

(II.c.1)

Inicio

- ✓ Saludo y entrada al campo
- ✓ Conexión con sesión anterior

Actividad de lectura

- ✓ Leer un cuento
- ✓ Presentación del libro, autor, contenido, título
- ✓ Lectura del cuento
- ✓ Recuento
- ✓ Anticipación
- ✓ Lectura del cuento (continuación)

Focalización temática

- ✓ Predicción
- ✓ Por medio de gráficos
- ✓ Por medio de título

Tipología de cuento

- ✓ Largos
- ✓ Cortos

Función del texto

- ✓ Dormir

Actividad de post-lectura

- ✓ Verificación de la comprensión del texto, relación texto y gráfico
- ✓ Relación con experiencia previa

(II.c.2)

Acción docente

- ✓ Explicación de objetivo de la actividad, ver que tiene este cuento y tomar ideas de cómo hacer el nuestro
- ✓ Refuerzo y avance en lectura

Identificación de elementos del cuento

- ✓ Título (nombre)

Comparación de elementos del texto escrito

- ✓ Título

Focalización del texto escrito

- ✓ Tema

Focalización del texto leído

- ✓ Título

Actividad de post-lectura

- ✓ Verificación de comprensión
- ✓ Relación título-contenido
- ✓ Comprensión título-contenido

Identificación de rasgos de material impreso

- ✓ Dibujos
- ✓ Colores
- ✓ Palabras

Estructura del cuento

- ✓ Estado inicial
- ✓ Personajes
- ✓ Acciones de los personajes

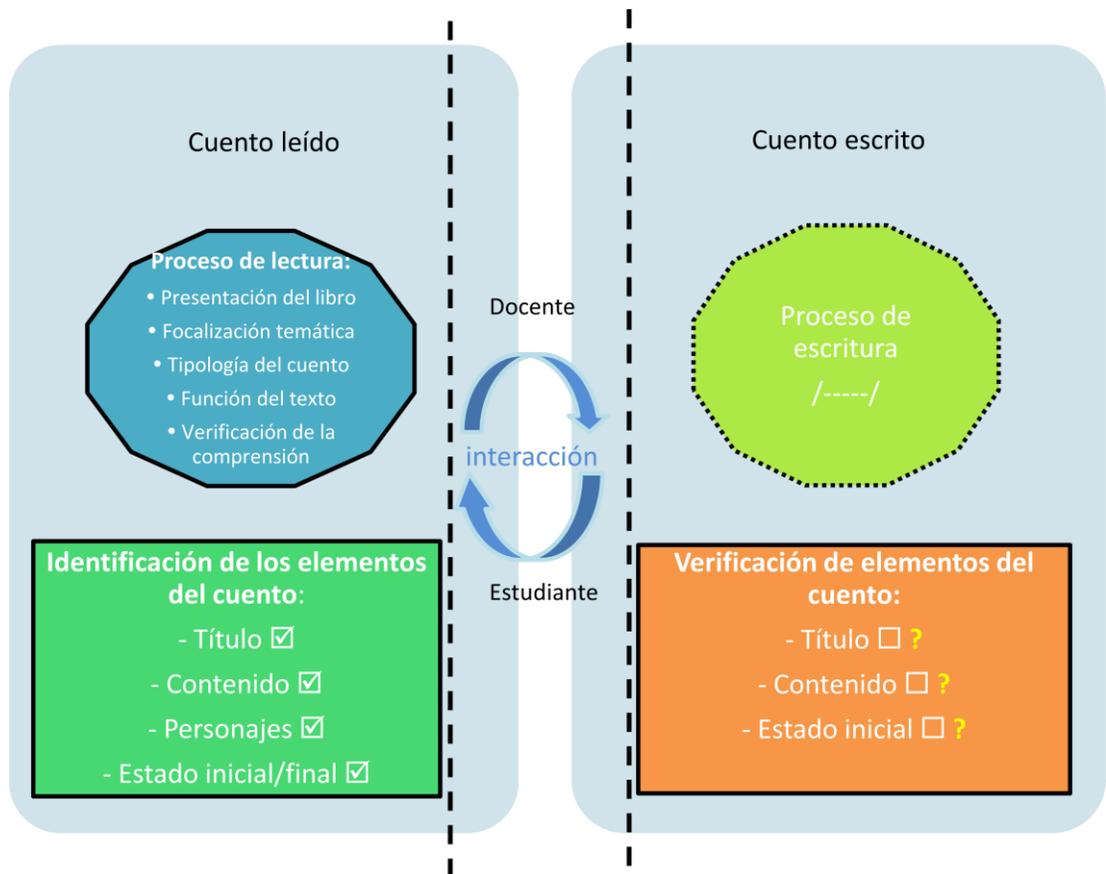
Cierre

- ✓ Interrupción por actividades culturales en la escuela
- ✓ Despedida

Interacción de las categorías encontradas

A través del cuadro No. 7 se busca diagramar la dinámica presente en la interacción entre los participantes en relación a la comparación entre un texto leído y el texto que los estudiantes empezaron a escribir en sesión anterior.

Cuadro No. 7 Comparación entre texto leído-texto escrito.



Maya, 2009

Análisis

El anterior cuadro registra un encuentro con los estudiantes. Para efectos de análisis se encuentra separado en dos momentos. La primera división del cuadro hace mención a la estrategia 1 de la Interacción grupal C, del II Ciclo de acciones (II.c.1, según la codificación del Plan de acción, Cap. III), y la segunda división hace referencia a la estrategia 2 de la Interacción grupal (d), del I Ciclo de acciones (I.d.2).

Esta aclaratoria es necesaria, ya que ambas estrategias fueron ejecutadas durante el mismo encuentro debido a la relación estrecha que existe entre sí. La primera estrategia inicia cuando la investigadora explica a los estudiantes ella les leerá un cuento con la finalidad de conocer cómo se estructura y qué elementos tiene. Luego, la segunda estrategia es discutir dichos elementos para poder integrarlos a la transformación de la primera versión del texto que ellos escribieron.

El proceso registrado en estas interacciones resalta la lectura como esquema para poder nutrir un borrador elaborado en la sesión anterior. Es por ello que la exposición a material impreso es de primordial importancia para poder escribir textos por parte de los estudiantes con sus propios medios, valiéndose de modelos preexistentes. Esto, sin restarle la espontaneidad y creatividad, aún y cuando el cómic forme parte de herramienta motivadora o disparadora de la producción del texto.

Los elementos de un texto modelo, en este caso un cuento, sirven para modelar a la luz de sus características cuáles elementos se encuentran presentes o ausentes en el texto individual de los participantes. Las líneas pespunteadas en el cuadro No. 7 hacen las veces de espejo, en el que se muestra un modelo idóneo de un cuento leído y debe reflejar un esquema parecido en el cuento escrito por los estudiantes. Por ello, lo más importante de lectura es preparar y modelar una serie de expectativas que una audiencia necesita para la comprensión del mensaje que pretende comunicar el escritor. De esta manera, el escritor prospecto, puede comprender los patrones repitientes en un tipo específico de texto y aplicarlos para consolidar un texto que cumpla con las características del género, sea cual sea. Para

este caso, se leyó un Cuento con trama predominantemente narrativa, precisamente, porque es ése el que se espera que los estudiantes produzcan.

**Interacción participante y
Desarrollo de actividad de escritura**

Participantes: I: Investigadora N: niños

Lugar: Aula de 2do grado F

Fecha: 20 de octubre 2009

Duración: 45 min

Objetivo de la observación: construir con los estudiantes los conocimientos necesarios para conocer el cuento, sus partes, sus elementos con la finalidad de producir textos con características similares aplicando dichos conocimientos

Identificación según plan de acción:

Ciclo II, a. Interacción grupal, 1. Interacción participante (II.d.1)

Ciclo II, b. Producción escrita, 1. Desarrollo de actividad de escritura (III.a.1)

| Categoría | Línea | Registro |
|---|-------|---|
| (II.d.1) | 1 | I: ¡Buenas tardes! |
| Inicio: <i>Saludo, Entrada al campo</i> Acción docente: <i>Dirige la actividad, Tematiza el contenido, Provoca lluvia de ideas</i> | 2 | N: ¡Buenas tardes! |
| | 3 | I: ¿Cómo están hoy? |
| | 4 | N: Bien |
| | 5 | I: A ver, ustedes saben que hemos estado |
| | 6 | hablando de lo que es un... |
| | 7 | N: cuento |
| | 8 | I: Voy a escribir aquí en el medio de esta |
| | 9 | pizarra, la palabra cuento y ustedes me van |
| | 10 | a decir qué es el cuento y yo lo voy a copiar |
| | 11 | aquí en la pizarra como una lluvia de ideas. |
| | 12 | N: ¿Cómo una lluvia de ideas? |
| | 13 | I: Cómo una lluvia de ideas, así mismo, ven |
| | 14 | que esto es una nube, lo que encierra a la |
| | 15 | palabra cuentos, ¿verdad que sí? |
| | 16 | N: Sí. |
| | 17 | I: y de la nube salen gotas de agua que es |
| | 18 | como la lluvia, ¿verdad? Entonces quién me |
| | 19 | dice cual es la primera gota de lluvia, la |
| | 20 | primera idea, ¿qué es para ustedes el |
| | 21 | cuento? |
| | 22 | N: no se |
| | 23 | I: ¿qué es para ustedes el cuento? ¿nunca |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Acción del estudiante: <i>Dialoga, Responde</i></p> | <p>24 25</p> | <p>han leído un cuento? N: (Gabriel) una historia!</p> |
| <p>Acción docente: <i>Integra conocimiento nuevo en el campo conceptual del estudiante</i></p> | <p>26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44</p> | <p>I: una historia, muy bien, vamos a poner aquí la palabra <i>historia</i> en nuestra lluvia de ideas N: Teacher se le está acabando la tinta (al marcador) I: Cierto, se le está acabando la tinta, dejame agarro otro marcador. Ajá, ok, entonces tenemos que un cuento puede ser que también le llamemos una <i>historia</i> N: <i>historia</i> I: ¿quién tiene otra idea para sumarle a la lluvia de ideas? A ver Madhavi N: Bueno, podemos tener un libro por lo menos de cartónicos. I: Ah ok de cartón. ¿El material? De lo que está hecho el libro N: No, de cantónicos. Así como que si tu quieres aprender para ser cantónico, tu lees un libro, o la biblia</p> |
| <p>Tópicos de cuento (n): <i>Católicos</i></p> | <p>45 46 47 48 49 50</p> | <p>I: Ah ok tu te refieres a católicos N: eso I: ok, está bien, tu te refieres a los temas, que pueden existir cuentos de religiones, a ver, ¿quién me dice de qué otros temas pueden haber cuentos?</p> |
| <p>Tópicos de cuento (n): <i>Fantasías</i> <i>Navidad</i> <i>Animales</i></p> | <p>52 52 53 54 55 56 57</p> | <p>N: fantasías N: navidad N: animales I: Ok, ahora, ¿Quién me dice que es lo primero que vemos nosotros cuando abrimos un libro de cuentos o un cuento y empezamos al leer?</p> |
| <p>Cuento: <i>Título</i></p> | <p>58 59</p> | <p>N: El título I: exacto, entonces en nuestra lluvia de</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Cuento: <i>El nombre de la historia</i></p> | <p>60 ideas pondré: <i>título</i>. Y ¿qué es el título? 61 N: El nombre de la historia</p> |
| <p>Cuento: <i>Principio, desarrollo y desenlace.</i></p> | <p>62 I: Excelente, el nombre de la historia, que 63 nos da una idea de qué puede tratar el 64 cuento que vamos a leer.</p> |
| <p>Cuento: <i>Estado inicial</i></p> | <p>65 I: muy bien. Bueno, también tenemos que 66 saber que los cuentos tienen tres partes 67 fundamentales que son Principio, Desarrollo 68 y Desenlace. El principio es cómo comienza 69 el cuento, y es lo primero que nos 70 encontramos después del título. A ver,</p> |
| <p>Cuento: <i>Personajes, Características del personaje, Edad</i></p> | <p>71 ¿Cómo comienzan casi todos los cuentos? 72 N: Había una vez... 73 I: Había una vez... un niño que vivía en no sé 74 donde y que hacía no se que qué</p> |
| <p>Cuento: <i>Circunstancias: Dónde vive, dónde estudia, número telefónico</i></p> | <p>75 N: jajajajajajaja 76 I: ok ok, bien, y luego de que escriben Había 77 una vez... que nos encontramos 78 N: el nombre, 79 I: muy bien, el nombre de alguien, es decir, 80 en esta parte nos presentan a los</p> |
| <p>Cuento: <i>personajes, características del personaje, edad.</i></p> | <p>81 personajes. ¿y que más a parte del nombre 82 nos dicen en el cuento? 83 N: Había una vez un niño de 14 años 84 I: Muy bien, nos dicen sus características, es 85 decir su edad, ¿Qué más? 86 N: dónde viven 87 I: muy bien 88 N: dónde estudian 89 I: aja qué más... 90 N: su número de teléfono</p> |
| <p>Cuento: <i>personajes, características del personaje, edad.</i></p> | <p>91 I: jajajajaja 92 N: jajajajaja 93 I: bueno, bueno, en un cuento no creo pero 94 puede ser que ustedes lo metan en su 95 cuento. Jajaja. Bueno, quiere decir que de</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Cuento: <i>personajes, características del personaje, edad, lugar donde se encuentre</i></p> | <p>96 97 98 99 100 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110</p> | <p>nos presentan a los personajes, voy a copiar en nuestra lluvia de ideas <i>personajes</i>, que son las personas de quienes hablan en el cuento, aunque pudieran ser animales, porque hay cuentos de animales ¿verdad? N: si I: a ver, <i>edad</i> porque en los cuentos nos dicen si es muy grande, o si es un niño, o nos dicen cuántos años tiene. También pondré aquí <i>lugar</i>, porque en el principio de la historia nos explican en qué sitio está ese personaje, ¿en qué sitios puede estar un personaje? N: en la escuela En una casa En el parque</p> |
| <p>Cuento: <i>Partes del cuento, nudo o problema, desarrollo de acciones</i></p> | <p>111 112 113 114 115 116 117 118</p> | <p>I: ok muy bien. Ahora viene la segunda parte del cuento que se llama desarrollo. Aquí nos presentan las cosas que hacen los personajes, es decir las acciones, a donde van, qué hacen, cómo lo hacen, y en esta parte se presenta siempre un problema que le sucede al personaje principal, al protagonista, y todas las cosas que hace para poder solventarlo. Por último, está la tercera parte del cuento que es en donde</p> |
| <p>Cuento: <i>Desenlace:</i></p> <p>Cuento: <i>Estado final: y colorín colorado, y vivieron felices para siempre</i></p> | <p>119 120 121 122 123 124 125 126</p> | <p>nos echan el cuento de qué hizo y cómo hizo el personaje para resolver el problema, y luego le ponen una oración que todos conocen <i>y vivieron felices para siempre</i>, N: y colorín colorado, este cuento se ha acabado</p> |
| <p>Cuento: <i>Retórica, Lenguaje, (conectores: entonces, primero, luego, después,</i></p> | <p>127 128 129 130</p> | <p>I: jajajaja si, exacto. Bueno, otra cosa que debemos saber es que si nosotros queremos armar un cuento, debemos unir las acciones que hacen los personajes con</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p><i>finalmene)</i></p> <p>Conectores: Ejemplo del uso repetitivo</p> <p>Conectores: Identificación de “entonces”(n)</p> | <p>131</p> <p>132</p> <p>133</p> <p>134</p> <p>135</p> <p>136</p> <p>137</p> <p>138</p> <p>139</p> <p>140</p> <p>141</p> <p>142</p> <p>143</p> <p>144</p> <p>145</p> <p>146</p> <p>147</p> <p>148</p> <p>149</p> <p>150</p> | <p>unas palabras cave, por ejemplo <i>entonces</i>,</p> <p><i>primero, luego</i>, ¿cuál más creen ustedes</p> <p>que podemos usar? ¿qué otra han oído o</p> <p>leído por ahí?</p> <p>N: después,</p> <p>I: exacto, <i>finalmente...</i> y muchas más, la</p> <p>idea es tener varias opciones porque si</p> <p>repetimos mucho una sola de estas</p> <p>palabras el cuento se pone aburrido y</p> <p>repetitivo. O es que ustedes han escuchado</p> <p>cuentos que digan así: <i>Había una vez una</i></p> <p><i>niña que iba a su casa, entonces llegó, y</i></p> <p><i>entonces comió, y entonces, lavó el plato, y</i></p> <p><i>entonces se durmió, y entonces soñó y</i></p> <p><i>entonces se acabó.</i></p> <p>N: jajajajaja no</p> <p>I: ¿qué palabra repetí mucho ahí?</p> <p>N: y entonces</p> <p>I: muy bien, por eso tener cuidado al usar</p> <p>estas palabras, para no repetirlas tanto ok.</p> |
| <p>(III.a.1)</p> <p>Función de la escritura:</p> <p><i>Ligada a la lectura</i></p> <p>Proceso de escritura:</p> <p><i>Revisión, lectura 1er lector</i></p> | <p>156</p> <p>157</p> <p>158</p> <p>159</p> <p>160</p> <p>161</p> <p>162</p> <p>163</p> <p>164</p> <p>165</p> <p>166</p> <p>167</p> <p>168</p> <p>169</p> <p>170</p> <p>171</p> <p>172</p> <p>173</p> <p>174</p> <p>175</p> | <p>Bueno, ahora que ya sabemos cómo hacer</p> <p>un cuento que les parece si agarramos</p> <p>nuestro cuento de Ferdinand o de Periquita</p> <p>y lo arreglamos con todo esto que</p> <p>aprendimos hoy.</p> <p>N: Sí</p> <p>I: (repartiendo los trabajos anteriores)</p> <p>Ahora, leemos nuestro cuento otra vez y</p> <p>pensamos qué podemos hacer para</p> <p>mejorarlo y que suene como un cuento. ¿Se</p> <p>acuerdan del cuento que leímos de Familias</p> <p>y Familiares?</p> <p>N: sí</p> <p>I: Bueno, nuestro cuento puede ser tan</p> <p>maravilloso como ese.</p> <p>Voy a pasar pasar por los puestos y</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Proceso de escritura: <i>Revisión</i></p> <p>Corrección y feedback: <i>Uso repetitivo de conector: entonces</i></p> | <p>176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191</p> | <p>cualquier duda o pregunta que tengan pueden decirme y yo los ayudo.</p> <p>N: (Manuel) pero ¿qué le arreglo?</p> <p>I: A ver, léemelo y vemos que le arreglas</p> <p>N: (Manuel) <i>Había una vez una niña que se llamaba Periquita. La niña está en clase. Ella entonces salió un monstruo. Entonces la niña estaba durmiendo con una pesadilla, entonces la niña grito. Entonces gritó, entonces se preocupó, entonces gritó y el monstruo se rió.</i></p> <p>I: A ver, ¿qué palabra se repite muchísimo?</p> <p>N: y entonces</p> <p>I: ok, ahora, léelo otra vez y trata de ir escribiendo en esta hoja nueva la misma idea que tenías pero sin repetir tanto esa palabra.</p> |
|--|--|---|

Categorías encontradas

(II.d.1)

Inicio

- ✓ Saludo, entrada al campo

Acción docente

- ✓ Dirige la actividad
- ✓ Tematiza el contenido
- ✓ Provoca lluvia de ideas
- ✓ Integra conocimiento nuevo en el campo conceptual del estudiante

Acción del estudiante

- ✓ Dialoga
- ✓ Responde

Tópicos de cuento:

- ✓ Católicos

- ✓ Fantasías
- ✓ Navidad
- ✓ Animales

Cuento:

- ✓ Título
- ✓ El nombre de la historia
- ✓ Personajes
- ✓ Características: edad
- ✓ Circunstancias: donde vive, donde estudia, número telefónico
- ✓ Principio: Estado inicial
- ✓ Desarrollo de acciones
- ✓ Nudo o problema
- ✓ Desenlace
- ✓ Estado final: y colorín colorado, y vivieron felices para siempre
- ✓ Retórica, lenguaje, (conectores: entonces, primero, luego, después, finalmente)

Función de la escritura:

- ✓ Ligada a la lectura

Proceso de escritura

- ✓ Revisión, lectura 1er lector

Corrección y feedback:

- ✓ Uso repetitivo de conector: entonces

Interacción de las categorías encontradas

En el gráfico No. 8 se muestra la transformación de la producción escrita de los estudiantes a través de la asimilación de la concepción de cuentos y de las características de éste en la producción que los estudiantes han estado escribiendo.

Gráfico No. 8. Transformación de la escritura por la construcción del conocimiento de la concepción de cuentos a través del diálogo y la interacción de los participantes



Maya, 2009

Análisis

En cuanto a la primera estrategia II.a.1, en este registro se presenta el cuento, y se construye el conocimiento de este punto focal en conjunto con todos los participantes a través de la participación en la discusión. El diálogo dirigido por el docente y la interacción entre la participación de los estudiantes es la llave maestra para abrir el poder de promover la asimilación de los nuevos conocimientos sobre el cuento y sus elementos en el campo conceptual del estudiante. Se hace especial énfasis en esta acción docente, ya que sin ella, la producción escrita real, palpable no puede darse. Además, el movimiento constante del docente hacia sus estudiantes tanto físico como verbalmente, fluctúan en un constante rebote entre las dicotomías preguntas-respuestas, dudas-aclaratorias las cuales van y vienen en ambos sentidos y sin distinción entre quien las emite y quien las recibe. No se puede contar con que los estudiantes no saben absolutamente nada, en la asimilación de nuevos conceptos, se trata de indagar qué saben y qué no saben para poder presentarles un conocimiento nuevo o guiarlos a través de las acciones docentes que correspondan para acomodar los conceptos nuevos a los ya preexistentes.

El centro de este cuadro es la producción escrita, la cual, se da única y exclusivamente en un engranaje perfecto entre los elementos: Acción docente, Acción del estudiante y la metacognición (en este caso sobre cuentos); los cuales a través del diálogo y la interacción participativa se conjugan y propician un texto escrito real, palpable e inteligible.

En este cuadro se resume de manera esquemática el patrón ideal para la producción escrita que esta investigación persigue. Palabras claves: El diálogo, la conceptualización, la asimilación, la interacción y la ejercitación de los subprocesos de la escritura para la transformación de la escritura repetitiva y vacía en una escritura hablante, transmisora, comunicativa y expresiva.

Consideraciones finales sobre registros descriptivos

La dinámica entre los registros llevados a cabo, no son otra cosa que un despliegue de movimientos llevados a cabo por los actores de la investigación. Ésta, es la evidencia de una cantidad importante de implicaciones que son reveladas durante el desenvolvimiento de una actividad de producción escrita con unas características bien definidas que tienen como último fin transformar la producción escrita dentro del aula. Es por eso, que se mencionan a continuación los elementos más destacados en dicha actividad.

Antes que nada, se debe comprender que para efectos del establecimiento de un diagnóstico fue necesaria la entrevista de las docentes a cargo del grupo de niños que, como se muestra en el gráfico No. 03, arrojó información la cual sostiene que el grupo de niños “no se encontraban iniciados en la lectura” y por otro lado presentaban “dificultad en la producción escrita” ya que escribían “palabras sueltas”. Además de la entrevista, se observó de manera no-participante, una clase de lengua para determinar cómo se relacionaban los participantes de la investigación, poniendo especial atención en cuáles acciones ejecutaban tanto la docente como los estudiantes durante el desarrollo de actividades relativas a las destrezas de lectura y escritura. Tal como lo muestra el gráfico No.4, las acciones de los estudiantes estaban sujetas a las indicaciones de la docente, quien se muestra con autoridad, inclusive desde su postura, de pie, al frente del aula, mientras todos escuchan con atención para responder sus preguntas. En esta interacción se observó que la actividad de escritura es la reproducción de la información que la docente escribe en la pizarra en sus cuadernos.

Para concretar el diagnóstico, se ejecuta otra estrategia, una interacción grupal, o discusión, en la cual, la investigadora se inserta en el campo de investigación e indaga de manera participativa en ese entorno, con el fin de percibir de modo

directo cuales son las conceptualizaciones tanto de lectura y la escritura que los niños y niñas tienen definidos en sus campos conceptuales. El gráfico No. 5 ofrecido en el presente capítulo, revela una gama de información que establece como principal fenómeno la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura. Ya que, parafraseando sus propias palabras, los niños reconocen que se lee para aprender, y para escribir y por otro lado, se escribe para que a uno lo lean. Estas tres estrategias (entrevista, observación no-participante, discusión grupal), permiten una óptica tridimensional, ya que el fenómeno de la lectura y la escritura está revelado desde tres perspectivas, la de la docente, la de los niños y la de la investigadora a través de medios diferentes.

Una vez que se llevaron a cabo estas tres estrategias (entrevista, observación no-participante, discusión grupal), primeramente exploratorias, de observación directa e indirecta, se da comienzo a la ola de acciones que desaten la producción escrita. Es ahora cuando el hacer y el ejecutar toman el lugar de la pasividad de la observación. La investigadora paulatinamente accede al campo de investigación y toma una postura de guía para interactuar, dialogar y dirigir las actividades de la clase de lengua, lo que en un primer plano significa brindar una organización sistemática de acciones que conlleven a una construcción de los conocimientos sobre la lengua escrita para luego procurar en los estudiantes una visión más amplia y más cercana a lo significativo con el fin de innovar y transformar la escritura dentro del aula de clase.

Por su parte, las categorías desplegadas en el gráfico No. 6, muestran una serie de eventos orquestada por la acción docente, quien introduce al aula una completa caracterización de la escritura como un proceso que se desglosa en pasos (preparación, planificación, generación de ideas, revisión, edición y corrección). Conjuntamente con esa caracterización de dicho proceso, le brinda a los estudiantes la oportunidad de hacer reflexión no solo del proceso de la escritura, si no de la

función de la escritura, la cual se presenta en aras de darle sentido y una finalidad atendiendo a la tipología textual que fue tomada en esta investigación: cuentos con trama predominantemente narrativa. Paralelamente, como herramienta disparadora, se presenta el cómic, con la intención de encaminar o ayudar en el paso de generación de ideas en la escritura de un cuento a partir de imágenes secuenciadas. Como resultado, se genera una escritura diferente a la copia, es decir, real, expresiva, creativa, que aún con sus fallas, tiene un sentido de 'producción' ya que es generada por los mismos estudiantes y no constituye una 'reproducción' de la información. El sentido de producción, va más allá de la codificación de un mensaje, se trata de crear, comunicar y expresar de manera organizada un texto, que en este caso tomaría forma de cuento. El aspecto de la organización de ese texto es lo que se pretende proveer en esta investigación, además de la aplicación de los conocimientos aprendidos para que los estudiantes puedan pasearse por los pasos del proceso de la escritura y lograr así la construcción de textos de manera efectiva y significativa a través de la constitución de un borrador o edición inicial de una primera producción que poco a poco se revisará para ser presentada una versión final o ideal.

En este mismo orden de ideas, y atendiendo a la concepción que los niños y niñas tienen sobre la estrecha similitud o relación entre la lectura y la escritura, se empleo la comparación como vehículo para acercarlos a una producción convencional de un cuento. Es por ello, que la siguiente estrategia (pictóricamente representada en el gráfico No. 7) a desarrollar fue la lectura en voz alta o verbalización de un cuento. La exposición a material impreso de iguales características a la que se pretende producir, resulta beneficioso en términos de comprensión por parte de los estudiantes de las expectativas y los objetivos que se puedan trazar para alcanzar la escritura de un texto semejante en características. Por esta razón, un 'cuento leído' (escrito por alguien más) no debe ser muy diferente de un 'cuento escrito' (escrito por ellos mismos). Lo que quiere decir, que

el 'cuento leído' sirve como un espejo que refleja en el texto propio 'cuento escrito' (o en este caso cuento en construcción), las características y elementos ausentes y presentes. Es a la luz de este reflejo, que se observa el contraste entre ambos textos, siendo esto posible única y exclusivamente luego de que a los niños y niñas les hayan sido reveladas las características tanto del cuento como del proceso, a las cuales ellos pueden tener acceso y la capacidad de comprenderlas para aplicarlas en la construcción de un texto propio.

La dinámica presentada anteriormente, es precisamente la iniciación y consolidación en los pasos para promover una producción escrita real por parte de los estudiantes, quienes aun siendo de 2do grado, pueden contar con las herramientas necesarias si la acción docente se dirige a la conceptualización, metacognición y ejercitación de actividades que permitan desarrollar sus potenciales creativos y productivos en su lengua materna. Cabe destacar que para poder establecer la efectividad de el proceso planificado como un espiral de acciones, es necesario el análisis e interpretación de las producciones de los niños, las cuales, fueron realizadas durante el registro de la acción pedagógica motivadora II.a.1 para la versión 1, y III.a.1 para la versión 2, de acuerdo a las siglas del plan de acción.

Análisis del discurso de los textos producidos por los niños y niñas

En este apartado se contempla el análisis del discurso de las cuatro producciones textuales de los niños y niñas cuyos cambios fueron más significativos para efectos de esta investigación. Se encuentran organizados de la siguiente manera: Primero, se identifica con siglas las iniciales del nombre, edad, sexo y número de versión; Posteriormente se presenta un análisis amplio a nivel de superestructura, macroestructura y luego microestructura de cada versión.

M.M., 7 años. Masculino.

Version 1. Transcripción (ver anexo A).

*Habia una bes una niña que ce
Llamab periquita*

*La niña es en clase
Ella etoncie salió un moustro
Entonce la niña es taba
Durmiendo con una pesadilla
Entonse la niña grito
Entonce se preocupó
Entonce grito
Y el moutro se rio*

Análisis

En cuanto a la superestructura que Van Dijk (1983) considera como la adquisición de la conciencia del esquema abstracto de la estructura los textos (en este caso narrativo) se encontró en la primera versión de M.M. que:

- A. El Estado de equilibrio se encuentra presente en el texto, ya que escribió: *“la niña es en clase”*. (La niña estaba en clase).

- B. El Conflicto o situación problemática, se presenta cuando escribió “*entonce salió un moustro*” (entonces salió un monstruo). Sin embargo, no determina en sí cual es el conflicto que causa la aparición del monstruo.
- C. En la Resolución o vuelta al estado de calma, no se observa claramente cuáles son los hechos que hacen volver al estado de equilibrio ya ideas o eventos sin ideas claras ni orden lógico.

En referencia a la macroestructura de este texto, se puede decir que el título escogido por el niño, aun y cuando identifica al personaje principal del cuento, no corresponde al tema. Es por ello que se puede decir que el autor no lo empleó de manera adecuada como marcador del tema del cuento. Por otro lado se observa que el tema no controla la narración. Es decir, los eventos entre sí tienden a perder lógica en cuanto a coherencia y secuencia temática ya que se observa la ausencia de la clarificación de los hechos.

Por su parte, a nivel de microestructura, se considera que las oraciones no las separa con signos de puntuación, sin embargo, separa ideas o eventos al colocar cada una en una línea, mostrando una consistencia marcada de este aspecto en casi todo el texto. Además se observa que en esta producción escrita emplea el uso de mayúsculas al inicio de la historia y puede decirse que al no utilizar signos de puntuación (punto y seguido) no aplica la norma ortográfica del uso de la mayúscula, lo que de cierta manera podría caracterizar al autor como consciente de esa norma.

Posterior a la ejecución del ciclo de acciones se obtuvo la siguiente versión y su respectivo análisis:

Version 2. Transcripción (ver anexo B).

*El moustro con la niña
La niña estaba en clase,
Apareció un moustro la estaba
Interrumpiendo pero estaba disiendo
Una cosa y era de noche.
Entonces se preocupo y se fue.
Despues era de noche y periquita estaba soñando*

*Con una pesadilla entonces fue
a la escuela y grito y el moutro
se rio.*

Análisis

Se puede observar que la superestructura sigue presentando deficiencias, ya que sigue sin establecer claramente los estados de conflicto y de resolución; sólo el de inicio está definido. Es por ello que se puede decir que el niño en cuestión aún no tiene adquirido el esquema abstracto de la organización de un cuento.

En el aspecto de macroestructura en comparación con la primera versión, se observó el cambio en el tema controlador de la historia, el cual está explícitamente establecido con la redacción del título *“El moutro con la niñita”*. Sin embargo para este autor, la carencia de un esquema definido de los elementos del texto narrativo, también se ejemplifica en la progresión incoherente de los eventos de su historia.

En el nivel de microestructura es en donde se pueden resaltar algunas mejoras más significativas. El niño M.M. empleó el uso de signos de puntuación (punto y seguido), así como el uso de mayúsculas de manera adecuada. Por otro lado, hubo mejora en la sustitución del conector *“entonces”* por este otro, *“después”*. Además, él corrigió la redundancia del conector *“entonces”* absteniéndose de repetirlo numerosas veces en esta versión (ver anexo B).

H.H., 8 años. Masculino.

Version 1. Transcripción (ver anexo C).

Habia una vez

*Una vez una niña llada periquita que estaba llorando
pro que la mama le pego porque estaba en la calle
y la mama la subió a palo despues la niña le pidió
perdón la mama le si pero no te quiero en la calle
la esta bien. FIN*

Análisis

En este cuento a nivel de superestructura se puede decir que el niño tiene adquirido el esquema de los textos narrativos ya que se encuentran bien definidos los elementos de equilibrio, conflicto y resolución, como se puede observar a continuación:

A. El Estado de equilibrio se encuentra presente en el texto: *“una vez una niña llada periquita que estaba llorando”*. (una vez una niña llamada periquita estaba llorando).

B. El Conflicto, lo presenta al escribir dos eventos. Primero: *“pro que la mamá le pego pro que estaba en la calle”* (porque la mamá le pegó porque estaba en la calle). Segundo *“y la mamá la subió a palo”*.

C. En la Resolución o vuelta al estado de calma, el niño escribe *“despues la niña le pidio perdon le si pero no te quiero en la calle esta bien”* (después la niña le pidió perdón le [dijo] si pero no te quiero en la calle [la mamá le dijo:] está bien).

En relación a la macroestructura de este texto, se observa que el título escogido por el niño, no corresponde al tema. Sin embargo el tema global del cuento está

bien definido a lo largo del texto ya que controla la progresión de los eventos en la narración.

En cuanto al nivel de microestructura, el niño construye ideas completas a pesar de no utilizar marcadores de cohesión como los signos de puntuación. Sin embargo, aún y cuando no emplea los signos de puntuación la construcción ideas en esas oraciones está bastante completas.

Luego de desarrollarse las diferentes actividades del ciclo de acciones se obtuvo la segunda versión del texto y el siguiente análisis:

Version 2. Transcripción (ver anexo D).

El perdon

Habia una vez una niña llamada Periquita

Que estaba llorando porque la mamá

Le pegó porque estaba en la calle y la mamá

La subió a palo a la casa. Despues la niña

Le pidió perdón y la mamá dijo: está bien

Pero no te quiero en la calle, y Periquita

Le contestó: está bien FIN

Análisis

En el nivel de la superestructura de esta versión puede decirse que se mantiene igual a la primera, y guarda una relación bien acertada a la proposición conceptual de este aspecto ya que se observan los tres momentos o estados característicos de los textos narrativos. Se puede confirmar que este participante tiene consolidado dicho esquema abstracto en su campo cognoscitivo.

En el aspecto de macroestructura, en comparación con la primera versión, se observó una mejoría en el tema controlador de la historia, ya que cambió el título de su historia a uno más adecuado, e inclusive denota una coherencia semántica

profunda y producto de la reflexión acerca del tema de su cuento: “*El perdón*” (El perdón). Dicho título es el controlador de la idea global del cuento y se confirma al leer la progresión de la serie de eventos organizados de manera lógica en el texto.

En el nivel de microestructura se pueden observar varios aspectos, entre ellos una mejora en construcción de oraciones tomando en cuenta el uso de puntuación (coma, punto y seguido) y de mayúsculas de manera adecuada. Además, aplica en dos oportunidades el uso de un marcador de puntuación (:) utilizado frecuentemente cuando se transcriben a lenguaje escrito las conversaciones. Ej. “*Y la mamá dijo: está bien*”/ “*y Periquita le contestó: está bien*”.

G.G., 7 años. Masculino.

Version 1. Transcripción (ver anexo E).

*avia una ves un niño que es tava
jugando con una perinola pero
después se golpio con la perinola y se iso un chichon y Fue al doctor y después
fue a la casa y aprendió su lección
coloricolorados estecuento ser
acabado*

Análisis

En cuanto a superestructura, es decir la conciencia del esquema de los textos, en este caso narrativos, se encontró que:

- A. El Estado de equilibrio está presente en el texto, ya que escribió: “Había una vez un niño que estaba jugando con una perinola”.
- B. El Conflicto o situación problemática, lo estableció cuando escribió “*despues se golpio con la perinola y se iso un chichon*”.

C. Resolución o vuelta al estado de calma “y Fue al doctor, y después Fue a la casa y aprendió su lección”.

En relación a los aspectos que caracterizan un texto por su macroestructura, se puede que en este texto el tema controla la narración ya que existe coherencia entre las acciones presentadas por el autor. Sin embargo, no emplea la redacción de un título como marcador del tema del cuento.

Por su parte, a nivel de microestructura, se considera que es una codificación del lenguaje oral, que como tal es aceptable. Sin embargo, esta producción es escrita y carece de elementos discursivos característicos de la lengua escrita tales como, construcción de oraciones simples (todo el cuento es una sola oración), signos de puntuación (no posee ninguno), uso inadecuado de mayúsculas (las escribe en una sola palabra “**Fue**” sin respetar la regla ortográfica).

En contraste a esta versión, luego de ejecutarse el ciclo de acciones se obtuvo el siguiente análisis:

Version 2. Transcripción (ver anexo F).

El niño ila perinola

*Habia una vez un niño que estaba
jugando con la perinola pero se golpeo
con la perinola y se hizo un chicho. Al otro dia fue al doctor.
despues a su casa y aprendio a
jugar con mas cuidado. Fin*

Análisis

Se puede observar que la superestructura queda igual, ya que es un concepto abstracto y lo tiene adquirido, lo cual probablemente se deba a la exposición de este niño a material impreso de la misma índole. Mejora la formalidad del texto escrito “*Fin*” en lugar de la expresión del lenguaje oral “*colori colorados este cuento ser acabado*” (colorín colorado, este cuento se ha acabado).

En el aspecto de macroestructura, de igual manera que en la versión anterior se mantiene la coherencia ya que el tema controla la narración. Además se resalta una mejora, ya que existe la presencia escrita del tema manera explícita con la presencia del título "*El niño y la perinola*" (El niño y la perinola).

En el nivel de microestructura, se puede observar la presencia de elementos cohesivos del texto escrito: el punto y seguido además del uso de mayúsculas adecuadamente en dos de las tres apariciones (ver anexo F).

A.R., 7 años. Femenino.

Version 1. Transcripción (ver anexo G).

HabiaunaBes y Axiel

*aBiaunaBez una niña que se llamava
catalina. ella yoraba poque vio un mostro
y esono ex sis te perodurmio vonito
y mas nunca pasa color colorad
fin*

Análisis

En el nivel de la superestructura se observa que:

- A. El estado de equilibrio se encuentra presente: “aBiaunaBez una niña que se llamava catalina” (Había una vez un niña que se llamaba Catalina)
- B. El conflicto se presenta: “ella yoraba poque vio un mostro” (Ella lloraba porque vio un mostro).
- C. En Resolución le faltan elementos para la resolución del problema y presenta los eventos de manera desordenada e ilógica.

En cuanto a la macroestructura el tema no controla la narración porque no hay definición en el título ni en el tema global. El título que escribió no se corresponde con el tema del cuento. “*HaBiaunaBes y axiel*” (Habia una vez y Axiel).

Por su parte en el nivel de microestructura se encuentra un aspecto que guarda relación con los elementos discursivos de cohesión como lo es el uso de la pronominalización, ya que sustituye el uso del sustantivo “la niña” por el correcto empleo del pronombre personal que le corresponde “Ella”. Sin embargo, existe una ausencia de otros elementos discursivos que denotan la cohesión como conectores, uso de signos de puntuación o uso adecuado de mayúsculas, ya que estas últimas las emplea sin discriminación de esa norma ortográfica ortográfica.

Version 2. Transcripción (ver anexo H).

Catalina sueña feo

*Habia una vez una niña que es llamaba
catalina. Ella lloraba porque vioa un
mostro y como eso existe Durmio bonito
fin*

Análisis

En el nivel de la superestructura se puede observar que los elementos se mantuvieron igual, ya que se denotan los tres estados (Equilibrio, conflicto y resolución). Existe consistencia con la primera versión, ya que el conflicto sigue sin estar bien determinado, sin embargo se resalta la mejoría en la resolución ya que esclarece un poco este estado y lo cambia de “*y esono ex sis te perodurmio vonito y mas nunca pasa*” (y eso no existe pero durmió bonito) a “*y como eso existe Durmio bonito*” (Y como eso no existe, durmió bonito).

En cuanto a macroestructura, se denota que el tema controla la narración y la definición del título “Catalina sueña feo” es coherente con el tema del texto. Sin embargo, los eventos se presentan de manera ilógica porque carece de un(os) evento(s) que determine(n) la coherencia de progresión de la historia.

En el nivel de microestructura, la niña matiene el uso del elemento cohesivo de la pronominalización al emplear el pronombre “Ella” haciendo referencia al personaje de su cuento, y se observa mejora en cuento al emplear de otros

elementos como signos de puntuación (punto y seguido) y mayúsculas en dos ocasiones: al empezar el cuento y luego del primer punto y seguido (ver anexo H).

A continuación, en el Capítulo V se ahonda en los hallazgos y discusión teórica que emerge de la interacción de las categorías y rasgos develados en este apartado.

CAPÍTULO V

Teoría emergente y discusión teórica

Este capítulo, presenta las conclusiones de la investigación, que son expuestas como producto de una reflexión de la experiencia propiciada por las acciones desarrolladas en articulación con el marco referencial que abriga este estudio y con el método investigación-acción.

Después de la exposición de los registros, sus análisis, las consideraciones finales y el análisis del discurso de los textos producidos se puede decir la producción escrita es la creación semiespontánea de un texto, la cual se da por el engranaje de la acción docente, la explicación de los pasos del proceso de la escritura, la caracterización del tipo de texto y su función bajo la condición dinámica y dialógica e interactiva entre los participantes que comparten sus concepciones y conocimientos previos para ampliar sus campos conceptuales. Para ser exitosos en la escritura aun y cuando está desglosada en pasos, no da la idea de un proceso mecánico ni automático, por el contrario, es un proceso consensuado entre el escritor y sus conocimientos sobre lo que desea colocar en papel que además es persuadido por la acción de los integrantes del contexto en el que se encuentren. Es por ello, que para evitar pasar por alto el sentido de la escritura, se requieren altos grados de consciencia por parte del escritor de lo que se está haciendo, cómo hacerlo mejor y cómo hacerlo real, creativo y adecuado.

La producción escrita es en otras palabras el resultado de una acción docente que implica preparación, motivación, movimiento físico dentro del aula, la atención individualizada aunada a una acción discente del estudiante en un diálogo permanente en el cual se interrelacionan y se cruzan las líneas de pensamiento de estos dos entes. Este resultado es sin lugar a dudas una actividad significativa que se

refleja en un texto real, visible, como un acto comunicativo en el mundo de la interacción social.

La acción docente es el conjunto de actividades que realiza el maestro dentro del aula de clases. Esa acción docente se fundamenta en tres aristas fundamentales que son las de dirección, diálogo y organización. Por un lado, la dirección es una tarea que conlleva guiatura de las acciones que se ejecuten en el salón, en cuanto a ritmo, tiempo, focalización temática, corrección y retroalimentación. Por su parte, el diálogo es la herramienta inequívoca de comunicación a través de la cual se verbalizan tanto las dudas como sus aclaratorias, así como también la afirmación, motivación y refuerzo que deben ser entabladas dentro de la interacción de los participantes; entiéndase que esta verbalización, no solo beneficia al que emite su duda, sino también a aquellos cuya participación es un poco más silente pero que en actitud de escucha reciben también la retroalimentación. Por otro lado, la organización es el cerebro de todas las tareas, ya que por medio de ésta, no solo moldea la sucesión de los actos de la escritura, sino que de igual modo involucra a los estudiantes para que de manera consciente realicen sus manuscritos.

Sustentado en lo anterior expuesto, se llega a una expresión real en un texto que ha pasado por todo el proceso de escritura, en el cual, los niños y niñas se sumergen en una lluvia de ideas de las que toma las que necesita para el propósito de su escritura. Y ese tomar, obedece a una planificación y a una ejecución del escrito de sus borradores que luego se someten a una revisión crítica con bases consolidadas.

Para concluir, este trabajo de investigación arroja varias premisas que enmarcan la producción textual en el aula de clases que pueden ser extensibles a otros contextos en similares condiciones:

- ✓ En la producción escrita en el aula es fundamental el diálogo. Es decir, sin diálogo no hay producción.
- ✓ La acción docente es apoyo en la producción escrita, bien sea para una buena producción o una deficiente.
- ✓ Si la producción escrita en el aula obedece únicamente a la reproducción de información por parte de los estudiantes, debe hacerse una reflexión exhaustiva de la acción docente que esté realizando en el aula de clases.
- ✓ Los pasos de la producción escrita deben estar a la disposición del escritor para que el mismo pueda regular sus acciones y dar juicios de valor a la producción de sus borradores o versiones.
- ✓ La concepción de los estudiantes no es errada en cuanto a la estrecha relación entre la lectura y la escritura, solo necesita la dirección, la organización y el diálogo adecuado para canalizarla y traducirla en la comprensión de ambas destrezas que conlleva a una ejercitación acertada.
- ✓ La acción del estudiante sigue estando supeditada al docente; ese poder que se le otorga por tal, debe ser aprovechado en aras de un desarrollo del proceso de la escritura que atienda y provea espacios para la ejercitación.
- ✓ Los elementos relativos a la función de la escritura se encuentran presentes en el campo conceptual de los estudiantes, sin embargo, queda del docente no subvalorar sus conocimientos, para por el contrario, a partir de ellos, proveer la incorporación de las convenciones características de la tipología y trama textual para brindarles continuamente las herramientas que les permita la producción creativa.
- ✓ Los niños y niñas tienen conciencia de la importancia de la lengua escrita en el ámbito académico, y su entendimiento nato de ésta proviene de las razones originales de la comunicación y la expresión. Es por ello que

el inicio de la comprensión del sentido de la escritura debe tratarse desde esas razones que luego conllevan al alcance de fines académicos.

- ✓ La focalización temática dentro de la producción textual puede ser ayudada por instrumentos que propicien la generación del texto. El cómic o imágenes secuenciadas para las edades de los participantes de la investigación cumplió con el cometido de disparar la imaginación, la creatividad y la capacidad inventiva de las circunstancias para que puedan convertirse en ideas que luego puedan organizarse y constituir un texto escrito.
- ✓ La escritura está ligada a la lectura, es por ello que la exposición a material impreso juega un rol determinante en la persecución de la producción textual. Mientras más se lea sobre un tipo de texto, mejor puede ser la producción de textos de un escritor. También puede decirse entonces que, mientras a más tipos de textos sean expuestos a los individuos, más tipos de textos serán capaces de producir.
- ✓ Por último, el trípode inequívoco para la dinámica de la clase de lenguaje está formado por la acción docente, la acción del estudiante y la producción textual las cuales fusionan con entre ellas gracias al punto que las une, la cual es la conceptualización consciente de los elementos de los enfoques basados tanto en el proceso como en la función para la enseñanza de la escritura.

En lo que a la investigación se refiere y en relación al logro de sus objetivos, cabe reseñar que estos estudiantes de 2do grado “F” en trabajo conjunto con los participantes de la investigación y siguiendo un plan de acción orientado a la producción de textos basada en la función y en el proceso, lograron transformar la manera en la que realizaban la producción de narrativos, de tipo cuento literario. La propuesta traída por la investigadora a las inmediaciones del aula consistió en un camino que condujo satisfactoriamente las obras originadas por los estudiantes.

Primeramente, se incorporó la teoría de la didáctica para la enseñanza de la escritura basada en el enfoque del proceso de Cassany (1990) quien asegura que la escritura bajo esta mira está concebida como un mecanismo que enseña al estudiante a pensar, hacer esquemas que le permitan organizar y sistematizar la escritura y alcanzar la meta sin frustraciones.

Este sistema es una serie de pasos recursivos comprendido por tres macroprocesos, los cuales fueron explicados y discutidos en grupo para luego ser ejercitados y desarrollados en su sentido más amplio. Los tres macroprocesos planificación, escritura y revisión, han sido revalorados en la producción escrita en esta aula, aún y cuando se considera que incluir este enfoque en la didáctica diaria con estudiantes de 7 a 9 años se torna complicada.

No obstante, el enfoque didáctico para la escritura basado en el proceso no puede ser el único basamento para la planificación docente de actividades en el aula. La idea es integrar diferentes enfoques que permitan un acercamiento positivo de los estudiantes al maravilloso mundo de las letras y cambiar la antigua retahíla de planas y dictados divorciados de nuestro contexto más próximo.

Es por ello, que en esta investigación se observa claramente como la incorporación de las definiciones sobre la tipología textual tales como cuentos, sus partes, elementos, conectores, etc., se congregan en la producción escrita llevada a cabo desde el enfoque de proceso para presentarnos no una invención más sí una ingeniosa manera de confabular los elementos adecuados y lograr presentarle a los niños la información más acercada de algunos enfoques teóricos que como docentes debemos incorporar en la planificación y desarrollo de nuestras clases. Esto con la intención de generar una producción textual que satisfaga las necesidades de los estudiantes y las exigencias del currículo.

En este mismo orden de ideas, la introspección realizada en conjunto con todos los participantes de esta investigación merecen la pena para organizar futuros proyectos con la planificación de proyectos educativos que mejoren el continuo desempeño del docente, y sus resultados, como por ejemplo, los de esta investigación son claramente observables en la transición de la secuencia de acciones desarrolladas mediante el Plan de Acción llevado a cabo.

Inicialmente, el hecho de revisar la producción escrita desde la apertura que ofrece el enfoque del proceso asegura una definición más precisa del nivel de conocimiento que poseen los estudiantes con respecto a la lengua escrita. La construcción de significados, de antemano, no pueden ser brindados por parte del docente de una manera unilateral, ya que niegan la posibilidad del estudiante de proyectar en el saber hacer sus aportes significativos provenientes de su experiencia con el entorno del mundo de las letras. Por ende, para lograr en sí la transformación de la escritura de estos estudiantes es necesario un estudio continuo, cuyos esfuerzos se reflejen en el alcance de una comprensión de la finalidad de la escritura, la cual, no es el producto, si no la consolidación del proceso como tal. Es por ello que, a continuación, se le da mérito a los esfuerzos de estos estudiantes al se exponer en este apartado las características de las producciones de cuatro estudiantes, los cuales se aproximaron apreciablemente a la meta de la transformación de sus procesos de escritura.

Primero, el niño M.M. de 7 años de edad, en el nivel de superestructura se vió que tiene adquirido mas no consolidado el esquema de los elementos de un texto narrativo, ya que se observa en ambas versiones la ausencia de un conflicto bien definido. Aun y cuando se nota mejora en la segunda versión en cuanto al establecimiento del conflicto, no se esclarece la situación problemática del personaje principal. En consecuencia, en el nivel de macroestructura esta carencia de conflicto definido se refleja tanto en la primera como en la segunda versión ya

que se no se observa la definición del tema general; no obstante, en la segunda versión, incorpora la definición del título del cuento que da una idea global de lo que puede tratarse su cuento. En cuanto al nivel de microestructura, el niño logró incorporar los conocimientos sobre el uso adecuado de los conectores al evitar repetir el mismo conector durante todo el texto (ver anexo A y B).

Segundo, H. H. de 8 años de edad, refleja en su texto escrito una adquisición consolidada de la superestructura textual en ambas versiones, ya que su cuento contiene bien definidos los tres estados: equilibrio, conflicto y resolución. Además, se puede observar una mejora en su segunda versión ya que corrige el orden de la secuencia de eventos que intentaba narrar en inicio, desarrollo y desenlace. En el nivel de macroestructura, se observó que el niño en ambas versiones mantiene una coherencia en el tema global de su producción, pero, se muestra una mejora en su segunda versión ya que la incorpora un título que refleja el tema de la historia, el cual, es el que controla la narración de los hechos y las acciones de sus personajes. En el nivel de la microestructura, en la primera versión no utiliza marcadores de cohesión textual, mientras que en la segunda emplea el uso correcto de signos de puntuación. No solo el “punto y seguido”, sino que también incorpora la “coma” para dar pausas mas cortas, y agrega otro más “los dos puntos” para diferenciar en el texto escrito la transcripción de conversaciones de sus personajes. (Ver anexo C y D).

Tercero, G. R. de 6 años, mostró tener una conciencia de la superestructura del texto narrativo ya que tiene muy bien definidas en su historia los elementos de equilibrio, conflicto y resolución que caracterizan este tipo de texto. Por su parte, en el nivel de macroestructura se puede interpretar que el tema global de su historia va acorde con la secuencia de los eventos narrados, notándose una mejora significativa entre la primera versión y la segunda, ya que a esta última sí le escribió un título que guarda coherencia con el tema de su cuento. En el nivel de microestructura, este

participante, a diferencia de su primera versión, en la segunda construyó oraciones con ideas completas, empleando el uso de marcadores cohesivos tales como uso de conectores, y del signo de puntuación “punto y seguido” (ver anexos E y F).

Cuarto, A. R. de 7 años, que a nivel de superestructura en ambas versiones muestra una inconsistencia en el manejo del esquema abstracto de los elementos que contienen un texto narrativo. Sin embargo, se obtienen mejoras en la segunda versión, que logra expresar con un poco más de sentido y lógica los hechos narrados al mejorar el estado de conflicto que tenía en su primera versión. En relación al nivel de macroestructura de la primera versión, se resalta que su cuento al carecer de un conflicto, las ideas y la progresión de eventos de su historia tienden a ser ilógicos y aunque se observa mejora en el establecimiento de conflicto no se logra definir claramente el tema global o la idea principal de la historia. De igual manera que en la primera versión, el tema no controla la secuencia de los hechos narrados en la primera versión, en contraste con la segunda se nota una mejora al incorporar un título que acerca al lector al tema global del cuento producido. En lo concerniente al nivel de microestructura se observó el correcto empleo del signo de puntuación “punto y seguido” ya que su utilización separa mejor las ideas o eventos narrados (ver anexos G y H).

Para finalizar, se hace imperiosa la necesidad de exaltar el rol del docente en el proceso de escritura por ser un aspecto determinante en la persecución de la transformación del proceso de escritura, la cual, se refleja en los productos (textos escritos) de los niños. La escritura llevada a cabo bajo el monitoreo presencial y en un espacio y tiempo adecuado que permita la revisión y edición de sus producciones son las acciones que transforman la producción repetitiva tradicional en un modelo creativo y comunicacional.

REFERENCIAS

- Balestrini Acuña, M. (2002). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados.
- Benveniste, E. (1975). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI: México.
- Hernández Martín, A. y Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: Estrategias de aprendizaje*. España: Síntesis.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2003). *La escuela y los textos*. México: Santillana.
- Martínez Miguélez, M. (1996). *Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos* (T. del Almo, Trad.). España: Morata.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas.
- Mosterín, J. (1993). *Teoría de la escritura*. Barcelona: Icaria.
- Ochoa, C. (2004). *Las tiras cómicas como recurso didáctico en la producción de textos narrativos*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* (P. Wilson, Trad.). España: Gedisa.
- Sandín Esteban, P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc Graw Hill.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos involutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Tucker, A. (2007). *Comprensión de Textos Narrativos a través de Estrategias Metacognitivas*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Carabobo, Valencia.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- Bausela Herrera, E. (s.f.). *La docencia a través de la investigación-acción*. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF> [Consulta: 2009, Febrero 12]
- Carmona, C. (s.f.). *Lengua oral y lengua escrita: Diferencias entre los códigos oral y escrito*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.cch.unam.mx/materialdeapoyo/areas/asignaturas/tlriid1/oralyescrito.PDF> [Consulta: 2008, Febrero 17]
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita* [Documento en línea]. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm [Consulta: 2009, Enero 9]
- Cassany, D. (2001). *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición* [Documento en línea]. Disponible en: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/decalogocomposicion.pdf [Consulta: 2009, Febrero 18]
- Caldera, R. (2006). *Proposiciones Teóricas para la Enseñanza-Aprendizaje de la Escritura en Educación Básica*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17637> [Consulta: 2009, Enero 14]
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos, *Revista Signos* [Revista en línea], 35. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext [Consulta: 2009, Febrero 01]
- Tovar, R., Ortega, N., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L. y García, Y. (2005: 2). *El arte de crear escribiendo: La producción textual en niños de La primera etapa de educación básica*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/20016> [Consulta: 2009, Enero 14]

ANEXOS

ANEXO A

Producción textual

M. M., 7 años.

1era versión

Había una vez una niña que se
llamaba periquita

La niña es en clase
entonces salió un maestro
entonces la niña estaba
dormiendo con una pesadilla
entonces la niña gritó
entonces se preocupó
entonces gritó
y el maestro se rio

ANEXO B

Producción textual

M. M., 7 años.

2era versión

El maestro con la niña

La niña estaba en clase,

apareció un maestro la estaba dibujando,
interrumpiendo pero le estaba diciendo

una cosa y: era de noche.

entonces se preocupó y se fue.

Después de noche y perikita estaba soñando

con una pesadilla entonces fue

a la escuela y grito y el maestro

se rio.

ANEXO D

Producción textual

H. H., 8 años

2da versión

El perdón.

Habia una vez una niña llamada Periquita que estaba llorando porque la mamá le pegó porque estaba en la calle y la mamá la subió a pate a la casa. Después la niña le pidió perdón y la mamá dijo: "está bien pero no te quises en la calle" y Periquita le contestó: "está bien" FIN



Heydber Hernandez



ANEXO F

Producción textual

G. R., 6 años

2da versión

El niño de la perimela

Habia una vez un niño que estaba
jugando con la perimela pero se golpeó
con la perimela y se le hizo un
chichón. Al otro día fue al doctor
después a su casa y se prometió a
jugar con más cuidado. Fin



Gabriel Rodríguez

ANEXO G

Producción textual

A.R., 7 años.

1era versión

HABIA UN BES Y X X S NEL
si BIAUMABE y una niña de Namara
catalina: ella se va por que viene a matar
y es no ex siste para surmie venite
y mas nunca para coloris coloris
Fin

ANEXO H

Producción textual

A.R., 7 años.

2da versión

Catalina muera feo

Hacia una vez una niña que es lloraba
Catalina. Ella lloraba porque vio a un
maestro y como vio no existe Deseo Barito
fin ♥



Curriculum Vitae

Lic. Karen Maya Bloise

C.I.17.067.814

Dirección: Callejón López Latouche,
Edif. Doña Ángela, Piso 7 Apto. 7-B.
Urb. Los Camorucos.
Telf.:(0414) 594-66-44.
(0241) 822-93-12.
Correo: karenmayauc@gmail.com



Karen L. Maya B.

Información personal

- ✓ Karen Lissette Maya Bloise
- ✓ Cédula de identidad No. V- 17.067.814
- ✓ Lugar y fecha de nacimiento: Valencia, 14 de Junio de 1985
- ✓ Edad: 26 años
- ✓ Estado civil: Soltera
- ✓ Nacionalidad: venezolana

Formación Académica

- ✓ **Universidad de Carabobo, Área de Estudios de Postgrado.**
Estudiante. Maestría en Lectura y Escritura
- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, 2007.** Licenciado en Educación, Mención Inglés
- ✓ **U.E. Colegio “Nuestra Sra. de Lourdes”, 2002**
Bachiller en Ciencias

Experiencia Laboral

- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Instructora en la asignatura Práctica Profesional III, Contratada por Credenciales, 2/2011
- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Instructora en la asignatura Práctica Profesional III, Contratada por Credenciales, 1/2011
- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Instructora en la asignatura Práctica Profesional III, Contratada

por Credenciales, 2/2010

- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Instructora en la asignatura Práctica Profesional III, Contratada por Credenciales, 1/2010
- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Instructora en la asignatura Práctica Profesional III, Honorarios Profesionales, 2/2009
- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Instructora en la asignatura Práctica Profesional III, Honorarios Profesionales, 1/2009
- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Instructora en la asignatura Práctica Profesional III, Honorarios Profesionales, 2/2008
- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Instructora en la asignatura Práctica Profesional III, Honorarios Profesionales, 1/2008
- ✓ **U.E. “Antonio Guzmán Blanco”**
Profesora de Inglés en Preescolar y Primaria, actualmente.
- ✓ **U. E “Niños en acción”**
Profesora de Inglés en Inicial, 2007-2008.
- ✓ **Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación**
Preparadora de Práctica I del idioma Inglés, 2006 - 2007.

- ✓ **“Big Kids After School”**
Instructora de Inglés, 2006-2007
- ✓ **U.E. Instituto Experimental “Simón Bolívar” (APUCito)**
Profesora de Inglés 1er Grado, 2007 (Práctica Docente)
- ✓ **Happy Learning Kid’s English Center.**
Profesora de Laboratorio de Inglés, 2006.

- ✓ **Getting Tools For Teaching EFL.** Participante. Secretaria de Educación del Gobierno de Carabobo. Noviembre, 2009.
Duración: 8 horas.
- ✓ **Aprendizaje de impacto.** Participante. Asociación Internacional de Aprendizaje de Impacto. Ilo, Perú. Noviembre, 2009.
Duración: 16 horas.
- ✓ **Análisis del discurso.** Participante. Zona Educativa Carabobo. Abril, 2009. Duración: 8 horas.
- ✓ **Juegos del Magisterio.** Jugadora representante del Municipio Valencia. Febrero 27, 2008.

**Convenciones,
cursos, foros,
talleres y eventos
asistidos**

- ✓ **“1st Annual Spelling Bee Contest” (Concurso de deletreo en inglés).** Jurado. U.E. Instituto Experimental “Simón Bolívar” (APUCito). Mayo 10, 2007.
- ✓ **“Oral Presentation Competition” (Competencia de presentaciones orales en inglés).** Jurado. U.E. Instituto Experimental “Simón Bolívar” (APUCito). Junio 21, 2007
- ✓ **Convención: “Meaningful Teaching: from Theory to Practice”.** Día Richmond. Caracas, Abril 14, 2007. Duración: 10 horas.
- ✓ **Convención: “Blending and Expanding Horizons in ELT” (VenTESOL).** Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Marzo 10, 2007. Duración: 8 horas.
- ✓ **“Longman Annual Event”.** Hotel Guapazo Inn. Marzo 17, 2006. Duración: 6 horas.
- ✓ **Foro: “Salud Integral de la Nueva Era: Impacto Social y Calidad de Vida”.** Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Orientación. Agosto 8, 2005. Duración: 8 horas.
- ✓ **Convención: “Teaching, a Learning Experience”.** VenTESOL. Hotel Kristoff. Maracaibo, Mayo 22, 2005. Duración: 22 horas.
- ✓ **Convención: “On Top of the Wave” (VenTESOL).** Universidad Panamericana del Puerto, Facultad de Educación y Humanidades, Escuela de Idiomas Modernos. Marzo 12, 2005. Duración: 8 horas.
- ✓ **Ier Congreso Binacional de Educación: “Formación y Actualización Docente”.** Mérida, Octubre 23, 2004. Duración: 30 horas.
- ✓ **“Mapas conceptuales”.** Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Junio 18, 2003. Duración: 16 horas.
- ✓ **Curso de Brigadista Escolar de la Cruz Roja: “Una gota de Salud para tu escuela”.** U.E. Colegio “Nuestra Señora de Lourdes”. Junio 28, 2002.
- ✓ **Curso de Computación: “Vacacional 96”.** Centro de informática y computación (ANACOM). Septiembre 06, 1996. Duración: 64 horas.

Presentaciones y reconocimientos académicos

- ✓ **“IX Jornada Divulgativa de los Trabajos de Investigación realizados por los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo”.** Tercer lugar en realización y presentación del Trabajo Especial de Grado en la mención Inglés. Octubre 31, 2007.
- ✓ **“IX Jornada Divulgativa de los Trabajos de Investigación**

realizados por los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo”. **Segundo lugar en preparación y muestra de la Unidad de Exhibición (Stand) del Trabajo Especial de Grado en la mención Inglés.** Octubre 31, 2007.

✓ “Class Demo” **Demostración práctica de clase.** Big Kids After School. Septiembre 24, 2007.

Organización de eventos

✓ Conferencia: “Oportunidad, Productividad, y Riqueza en momentos de incertidumbre”. Universidad de Carabobo, Auditorio de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Junio 7, 2003.

Referencias Personales

✓ Edith Malagarriga. Profesora Universitaria. Telf.: (0416)640-94-47.

✓ Alehem Fernández. Profesora Universitaria. Telf.: (0414)431-37-58

✓ Antonieta Nunes. Psicopedagoga. Telf.: (0414)480-22-27.