

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ
SANCTI - SPÍRITUS
SEDE PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA TAGUASCO**

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TÍTULO: TAREAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A PROPICIAR EL
DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN
LOS ESCOLARES DE 4. GRADO**

AUTORA: LIC. BAYAMÍ DE LA ROSA MACOLA

AÑO 2009

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ
SANCTI - SPÍRITUS
SEDE PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA TAGUASCO**

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TÍTULO: TAREAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A PROPICIAR EL
DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN
LOS ESCOLARES DE 4. GRADO**

AUTORA: LIC. BAYAMÍ DE LA ROSA MACOLA

TUTOR: M.Sc. GOBERTO VALENTÍN SOLANO CRUZ

AÑO 2009

SÍNTESIS

Las refutaciones que aún se revelan en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos escritos en la escuela primaria sugieren la necesidad de crear novedosas tareas de aprendizaje que les permitan a los alumnos desarrollar este componente. El presente trabajo aborda tareas de aprendizaje dirigidas a propiciar el desarrollo de la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado durante las clases de Lengua Española. Para su aplicación se seleccionó una población integrada por 60 alumnos de la escuela primaria Melanio Hernández del municipio Taguasco. Se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático; así como los instrumentos y técnicas asociados a ellos. El principal aporte resulta de las tareas de aprendizaje elaboradas que permitió darle solución al problema científico planteado y que pueden ser empleadas, teniendo en cuenta sus condiciones, en otras escuelas primarias del territorio.

Porque gracias a ustedes me esfuerzo y... sigo:

A mi nené Daniel Alejandro: sándalo, aroma de mis memorias, de grandes esfuerzos, de mucha, mucha unión y por ser la razón de mi existencia.

A mi mamá: ramito de nomeolvides que día a día está conmigo, no importa todo el tiempo que ya ha pasado.

A mi abuela: solecito que ilumina mi alma, mi corazón, mi espíritu. Secoya, ejemplo de fortaleza, de sí se puede... a pesar de los años

A Mari: roble de olor, cobija de mi pasado, mi presente y mi futuro.

A mi esposo: cedro que firme y útil siempre está en todos los momentos tristes o alegres.

A los que lo arriesgaron todo e incluso dieron sus vidas para que triunfara una Revolución y se construyera una sociedad justa en la que la Educación constituye un pilar en la formación de las nuevas generaciones.

A los que por entero han dedicado su vida e inteligencia al Magisterio y con sus enseñanzas diarias contribuyen al perfeccionamiento de nuestro sistema educacional.

A los niños de la Educación Primaria de Cuba y del mundo para los cuales he trabajado y por los cuales me he superado y continuaré superándome para brindarles de la mejor manera los conocimientos.

"No hay hermosura mayor que el agradecimiento... ¡desventurado el que no sabe agradecer!"

Agradezco a:

-Mi pequeña gran familia, todos están aquí presentes en esta palabra.

- Mi mamá y mi abuela por su constante preocupación y cuidado de mi hijo.

-Mari que me guió en momentos de desaliento, tan característico en su persona, para con todos los que a ella llegan.

-Yoel que sin conocimientos me siguió y alentó en el camino de esta tarea y en los momentos precisos hizo suyas todo tipo de tareas domésticas y obligaciones familiares para propiciar mi desempeño total en esta actividad.

-Los que nos unen lazos, aunque no estemos juntos, pero que con una idea, un gesto tendieron su mano hacia mí: Neisy, Yuneisy, Silvia.

-Quienes sin su desinteresada cooperación no podía llegar a feliz término esta humilde obra: mi hermano Jorgito, mi hermana Vaneli, Abel, Dianita, Lazarito, Lázaro, Robe, Tonito, Dargel.

-Goberto tutor de mucha dedicación, gracias, muchas gracias por su aliento, ayuda, optimismo y enseñanzas.

-Los profesores de la sede pedagógica por la ética profesional que los distinguió, la sencillez y cualidades humanas: todos incondicionales.

-Los escolares, maestros y Consejo de Dirección de la escuela primaria: Melanio Hernández.

-Al Gobierno Revolucionario Cubano y específicamente a su Ministerio de Educación por brindarnos esta maravillosa oportunidad de elevar nuestro nivel cultural y científico.

- A todos los que con la clara visión de que saber es poder, poder ser culto y digno para ayudar a sus semejantes, no escatimaron esfuerzos ni sacrificios para contribuir a la feliz culminación de este trabajo.

- A los que me escucharon sin desmayos mis exposiciones y ayudaron con sus consejos y sanas críticas a mejorar cada vez este trabajo.
Gracias a todos.

"... el lenguaje es el producto, y forma en voces, del pueblo que lentamente lo agrega y acuña; y con él van entrando en el espíritu flexible del alumno las ideas y costumbres del pueblo que lo creó."
Ernesto Guevara.

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS ACERCA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA ACTUAL.	
1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española.	8
1.2 El tratamiento de la producción de textos en la escuela primaria.....	18
1.3 El enfoque cognitivo, comunicativo y socioculturales la producción de textos escritos.....	26
1.4 El desarrollo de la producción de textos escritos en los alumnos de 4. grado de la enseñanza primaria.....	32
CAPÍTULO 2: EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ALUMNOS DE 4. GRADO. TAREAS DE APRENDIZAJE	
2.1. Diagnóstico exploratorio.....	39
2.2. Resultados del pre-test	40
2.3 Fundamentación de las tareas de aprendizaje.....	47
2.4 Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la producción de textos..... escritos	54
2.5 Descripción del pos-test y comparación con el pre-test.....	73
CONCLUSIONES	77
RECOMENDACIONES	78
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	86

Introducción

La aplicación exitosa de los resultados de la Revolución Científico Técnica por el mundo desarrollado abre hoy una brecha mayor entre el Norte y el Sur. Los países del Tercer Mundo, como resultado de las políticas neoliberales se hacen cada día más dependientes y se desgastan en el pago de una deuda externa que no tiene fin.

El número creciente de analfabetos entre sus ciudadanos, la alta mortalidad infantil, la desescolarización, el flagelo de las epidemias, entre otros, son realidades con las que estos pueblos tienen necesariamente que coexistir.

En este contexto convulso se inserta Cuba con un proyecto distinto encaminado a formar un hombre con una amplia cultura que le permita comprender el mundo y defender el Socialismo como única vía para alcanzar la justicia social. Para lograrlo se lleva a cabo una Revolución Educativa que tiene entre sus propósitos el desarrollo en los escolares de una cultura general integral.

La política educativa en Cuba, al calor de la Batalla de Ideas, se dirige actualmente a garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades de toda la población para que pueda acceder a los servicios educativos. Se forma a los ciudadanos con una cultura general e integral que les permita comprender el mundo, poseer altos valores, defender las conquistas del Socialismo y convertir a Cuba en el país más culto del mundo.

La enseñanza primaria que tiene como fin “contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando desde los primeros grados la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la revolución socialista cubana” (Rico Montero, P., 2000:06). En esta se prioriza el perfeccionamiento del proceso docente-educativo y en especial la superación de los docentes para garantizar que cada alumno aprenda tres veces más. Las condiciones actuales lo permiten ya que cada maestro educa a un máximo de 20 niños y tiene a su alcance la tecnología educativa

Una de las aristas esenciales lo constituyen las asignaturas priorizadas que los

alumnos reciben en la escuela primaria. Entre ellas se encuentra Lengua Española que tiene una importancia capital. Su estudio le permite a los alumnos obtener un dominio práctico de la lengua materna y contribuye a que puedan escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez, corrección y originalidad. Les facilita además, la adquisición de un vocabulario ajustado a las normas éticas, preparándolos para que lean de forma correcta, fluida y expresiva interpretando las ideas que los textos contienen.

Dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española es un reto que tiene hoy el maestro cubano, "se trata de preparar al alumno para la vida por lo que debe enseñar lo esencial, lo fundamental para que el alumno sea capaz de deducir todo un conjunto de elementos derivados, secundarios que deben ser, por lo general, independientemente desarrollados por los alumnos, esto posibilita que trabaje y forme la habilidad" (Álvarez de Zayas, 1996:69)

Cuando el maestro lo dirige debe atender todas las habilidades idiomáticas, pero de manera muy especial la referida a la formación de escritores que sean capaces de comunicarse con textos coherentes, precisos, claros, que cumplan una determinada intención comunicativa y que expresen sentimientos, experiencias y opiniones, que sientan placer al escribir y alcancen conocimientos y habilidades.

La construcción de textos escritos en la práctica escolar contribuye al desarrollo del pensamiento, de la imaginación, lo que permite adquirir un lenguaje coherente que debe incorporarse a su expresión cotidiana. Se precisa, al decir de María de los Ángeles Valero, que construcción de textos escritos son los registros escritos portadores de significado que aprende a elaborar el escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actividad enfrenta al escolar con situaciones que se derivan de la realidad objetiva y lo prepara para la vida social que debe realizar.

La dirección de la enseñanza aprendizaje para la producción verbal de textos escritos ha sido una preocupación de estudiosos de diferentes disciplinas que desde hace más de cuatro siglos, han tratado de buscar diferentes vías y alternativas para que los maestros puedan dirigir su desarrollo. (García, M. A., 2005).

A pesar de los esfuerzos realizados y del desarrollo que se alcanza en función de enseñar a los niños a expresar de forma escrita su pensamiento y lograr a través de la producción de textos escritos la comunicación con sus semejantes, sigue siendo una problemática no resuelta, pues los resultados de múltiples comprobaciones muestran la existencia de limitaciones entre las que se encuentran: la falta de preparación de los escolares para enfrentar la fase previa oral a la producción verbal de textos escritos, la poca variedad en los temas seleccionados por los maestros para desarrollar la producción de textos escritos, el diseño de las tareas docentes es repetitivo y en muchas oportunidades no logra la motivación de los escolares para enfrentar el acto de la producción verbal de textos escritos, Los docentes no buscan estrategias para desarrollar en sus escolares a plenitud sus capacidades (trabajo independiente, creatividad, calidad de las ideas).

En las visitas realizadas al centro por el municipio, en las inspecciones y en la experiencia propia de la autora como maestra primaria de 4. grado se ha constatado que los alumnos no están suficientemente motivados ni interesados por la escritura y no autocontrolan su trabajo. Al escribir no presentan claridad en las ideas, no delimitan adecuadamente las oraciones y párrafos, no siempre se ajustan a la situación comunicativa y no cumplen con la extensión y originalidad requeridas.

Varios autores han abordado la producción de textos escritos y la metodología para su enseñanza. En sus investigaciones han reflexionado con sagacidad y han aportando luz a este tema. Dentro de estos se encuentran Carolina Poncet (1907), Alfredo Miguel Aguayo (1910), Martín Vivaldi (1973), Ernesto García Alzola (1975), Delfina García Pers (1978), Angelina Roméu (1987), Marina Parra (1990), Daniel Cassany (1994), Georgina Arias Leyva (2003) y María de los Ángeles García Valero (2005).

El análisis de la problemática deja ver la contradicción que existe entre la preparación que deben poseer los alumnos para producir textos escritos y la que tienen para poder lograr resultados satisfactorios, lo que demuestra la necesidad de la superación en este particular. Todo ello ha confirmado la idea de asumir la solución de este inconveniente mediante la vía del trabajo científico investigativo, por

lo que se arriba a la formulación del siguiente **problema científico**: *¿Cómo contribuir al desarrollo de la producción de textos escritos en los alumnos de 4. grado?*

En consecuencia con ello el **objeto** de estudio ha sido el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española mientras que el campo de acción en el que se movió la investigación es el desarrollo de la producción de textos escritos en los alumnos de 4. grado. Se traza como **objetivo** de la investigación aplicar tareas de aprendizaje dirigidas a contribuir al desarrollo de la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado a través de la asignatura Lengua Española.

Para la solución del problema se formularon las siguientes **preguntas científicas**:

- *¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española y el desarrollo de la producción de textos escritos en los alumnos de la enseñanza primaria?*

- *¿Cuál es el estado inicial en que se expresa el desarrollo de la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado de la escuela primaria Melanio Hernández?*

- *¿Qué características deben tener las tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado de la escuela primaria Melanio Hernández?*

- *¿Qué resultados se obtienen con la aplicación de las tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado de la escuela primaria Melanio Hernández?*

Variable independiente: tareas de aprendizaje.

Las tareas de aprendizaje se definen como las “actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades” (Rico, P., 2008:15).

Estas tareas de aprendizaje se caracterizan por colocar al alumno como un ente activo en la búsqueda del conocimiento, propician adquisición y apropiación de las ideas, del trabajo con diferentes textos y la reflexión, el análisis, la conversación y la profundización de los contenidos. Su propósito es que los alumnos produzcan textos

escritos con calidad, teniendo en cuenta las situaciones comunicativas y el ajuste al tema. En estas centran la atención en el proceso y se ubica al estudiante como sujeto activo. Parten y muestran las vías más apropiadas para la realización del análisis que lleven a la comprensión y producción de diferentes tipos de textos y permiten el trabajo en parejas y en equipos.

Variable dependiente: Nivel de desarrollo de la producción de textos escritos.

Los alumnos han desarrollado la producción de textos escritos cuando delimitan correctamente las oraciones y párrafos, logran la concordancia entre las palabras, cuando en la versión final cumplen con los elementos de la situación comunicativa, mantienen una adecuada ortografía y se ajustan a las normas de presentación. Además cuando se sienten motivados e interesados por la escritura y son capaces de autovalorar su aprendizaje.

Dimensión I. Comportamiento durante la realización de las tareas.

1.1 Autovaloran el aprendizaje de la construcción de textos.

1.2 Trabajan de forma individual, en parejas y en grupos.

Dimensión II. Satisfacción durante la realización de las tareas de aprendizaje.

2.1 Motivación por los temas de expresión.

2.2 Interés por los temas de escritura.

Dimensión III. Conocimientos sobre la producción de textos

3.1 Claridad de las ideas.

3.2 Delimitación de oraciones y párrafos.

3.3 Ajuste a la situación comunicativa.

3.4 Concordancia.

3.5 Extensión.

3.6 Originalidad.

3.7 Ortografía.

3.8 Presentación.

Para responder a las preguntas científicas declaradas anteriormente y lograr el objetivo propuesto se desarrollaron las siguientes **tareas de investigación**:

- *Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de la producción de textos escritos en los alumnos de la enseñanza primaria.*
- *Diagnóstico del estado actual en que se expresa el desarrollo para la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado de la escuela primaria Melanio Hernández.*
- *Aplicación de las tareas de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado de la escuela primaria Melanio Hernández.*
- *Evaluación de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las tareas de aprendizaje que se proponen para el desarrollo de la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado de la escuela primaria Melanio Hernández.*

Durante la realización de la investigación se empleó como método general el dialéctico materialista y en su contexto se usaron métodos teóricos, empíricos y matemáticos.

Del nivel teórico:

- *Histórico y lógico: para profundizar en el desarrollo de la producción de textos escritos por diversos autores y para elaborar la fundamentación teórica.*
- *Análisis y síntesis: permitieron analizar las ideas y los principales aportes teóricos sobre el tema, lo que permitió establecer regularidades. Del estudio realizado y de la constatación de la realidad, se sintetizaron los elementos de utilidad para la elaboración de las tareas de aprendizaje y su aplicación en la muestra seleccionada.*
- *Inducción y deducción: para el estudio de fuentes impresas de información y para la interpretación conceptual de los datos empíricos obtenidos que sirven de base a la fundamentación del tema de investigación y la elaboración de la propuesta.*

- *Modelación: para la elaboración de las tareas de aprendizaje propuestas.*

Del nivel empírico:

- *Análisis de documentos: para el estudio de los documentos que norman el trabajo con la producción verbal de textos escritos y su tratamiento en la escuela primaria.*

- *Observación científica: para obtener información directa e inmediata sobre cómo los alumnos se manifiestan durante las clases dedicadas a la producción de textos escritos.*

- *Prueba pedagógica: para obtener información y comprobar el desarrollo de la producción de textos escritos alcanzado por los alumnos.*

- *Pre-experimento pedagógico con diseño de pre-test y post-test para introducir una variable en la muestra y el control de los efectos producidos en la misma. Se concibió un pre-experimento y el estímulo y control se realizaron sobre la misma muestra antes y después de aplicar las tareas de aprendizaje.*

Métodos matemáticos y estadísticos:

- *Análisis porcentual: para analizar los datos recogidos en los diferentes instrumentos aplicados y presentar la información obtenida a partir de ellos.*

- *Estadística descriptiva: en el procesamiento y análisis de los datos y para organizar la información obtenida del desarrollo de los alumnos en la producción de textos escritos antes y después de aplicar la propuesta.*

La población está integrada por los 60 alumnos que cursan el 4. grado en la escuela primaria Melanio Hernández del municipio de Taguasco. La muestra la forman 20 alumnos del grupo 4 A que representan el 33 % de la población.

La muestra fue seleccionada de forma intencional y es lo suficientemente representativa. Como característica común se destaca que todos presentan insuficiencias en la producción de textos escritos, fundamentalmente en la delimitación de oraciones y párrafos, la extensión, la calidad en las ideas, y el ajuste a la situación comunicativa. Además no siempre están motivados por esta tarea de aprendizaje y no autocontrolan su trabajo. Diez son hembras y diez son varones. En

esta muestra hay 7 alumnos evaluados de regular, 8 de bien, 3 de muy bien y 2 de excelente.

La novedad científica radica en que se conciben tareas de aprendizaje para contribuir al desarrollo de la producción de textos escritos en los alumnos de tercer grado desde la asignatura Lengua Española en el marco de las transformaciones de esta enseñanza la cuales posibilitan la autoevaluación del alumno. Además estas tareas contienen orientaciones para las etapas de motivación, orientación, ejecución y control. Con estas se logra la implicación cognitiva del escolar, introducir el nuevo conocimiento con una intervención más directa de este en el proceso formando parte activa en la elaboración del nuevo conocimiento.

La significación práctica de este trabajo son las tareas de aprendizaje que están confeccionadas teniendo en cuenta el diagnóstico de los alumnos, contribuyen al conocimiento del tema y del tipo de texto y propician el desarrollo de la producción de textos escritos. La propuesta puede ser empleada por otros maestros de la escuela, teniendo en cuenta las particularidades y características de sus alumnos.

El informe está estructurado en introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el capítulo 1 se presentan algunas consideraciones teóricas respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la escuela primaria, se hace especial énfasis en la producción de textos escritos y su motivación. En el segundo se exponen las tareas de aprendizaje concebidas, así como los resultados de su implementación.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS ACERCA DEL LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA PRIMARIA ACTUAL.

1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española.

El estudio de la lengua materna en Cuba se realiza actualmente en el nivel primario a través de la asignatura Lengua Española. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma está dirigido a la formación de una concepción científica del mundo, al desarrollo de habilidades generales como: hablar, escuchar, leer y escribir de

manera que se contribuya a la formación de patrones lingüísticos correctos. Este proceso comienza en 1. grado y se extiende hasta 6.

En 1. grado este proceso se desarrolla en tres etapas: etapa de aprestamiento, etapa de adquisición de la lectoescritura y etapa de ejercitación y consolidación de los conocimientos adquiridos, esta última se extiende hasta 4. grado. La asignatura Lengua Española comienza en la etapa de adquisición de la lectoescritura y tiene como característica esencial su carácter instrumental, ya que constituye la vía a través de la que se adquieren los conocimientos del resto de las asignaturas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura se debe tener en cuenta que la misma está integrada por los siguientes componentes: lectura, caligrafía, ortografía, nociones gramaticales, expresión oral y expresión escrita. Todos ellos se trabajan a partir del 1. grado con carácter práctico.

En los grados 1. y 2. se inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura por lo que la Lengua Española incluye lectura, ortografía, expresión oral y escritura, en esta última se introducen elementales conocimientos caligráficos dirigidos al aprendizaje correcto del trazado y enlace del alfabeto mayúsculo y minúsculo. Además, en la medida en que avanza el aprendizaje inicial los escolares escriben palabras, oraciones, textos breves y realizan los primeros ejercicios de redacción. El tratamiento a estos ejercicios se realiza a través de la escritura y se consignan en el programa como contenidos gramaticales.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos grados el maestro debe tener en cuenta que los escolares se inician en el aprendizaje de la lengua materna por lo que la aceptación o rechazo a su estudio dependen de que su dirección provoque la reflexión, estimule la necesidad de aprender y permita que el propio escolar redescubra a la realidad objetiva en tanto construye su propio aprendizaje.

La escritura (en 1. y 2. grados) favorece que, a partir de tercero se pueda realizar el trabajo caligráfico dirigido al desarrollo de habilidades para el trazado correcto de las letras, su inclinación, uniformidad y se incorpore el trabajo por la rapidez y la belleza, la que debe alcanzarse en el 2. ciclo. En 3. y 4. grados se introducen otras nociones gramaticales las que se tratarán con un carácter eminentemente práctico, en función

de la expresión de los alumnos. Es por ello que al trabajar estos contenidos el maestro debe utilizar como base la lengua que habla el escolar, sus vivencias y a partir de esto enseñar las primeras normas gramaticales sin abrumar al escolar con elementos teóricos.

Esto creará las condiciones para que en el segundo ciclo los contenidos gramaticales se trabajen a través de una práctica intensiva, que parte del criterio semántico y que inicia el tratamiento de la forma y la función ya que en estos grados los elementos teóricos, sin ser acabados, tienen más profundización por lo que el maestro debe dirigir el aprendizaje de modo tal que el escolar sienta que “descubre” el conocimiento, que con la ayuda de otras personas lo ha alcanzado, que se apropia de las vías para llegar a él y que conozca que ese conocimiento, para él, todavía no es completo.

El enfoque metodológico de la asignatura Lengua Española en la educación primaria es eminentemente práctico, este es el punto de partida para arribar a la teoría y que esta permita volver a una práctica enriquecida. Tanto es así que en el primer ciclo se le da prioridad al desarrollo de la expresión oral y escrita (con una práctica primero oral), donde el alumno hable, exprese sus vivencias personales, experiencias y sobre todo sus opiniones en relación con esto.

El enfoque metodológico tendrá como eje la producción verbal es decir el desarrollo de la expresión oral y escrita a partir de las impresiones y motivaciones que la vida provoca en sus múltiples aspectos.

Es necesario conocer las ideas rectoras, ideas o líneas directrices, direcciones fundamentales de la contribución de español y lectura a la formación científica del mundo de los alumnos, a su educación comunista, multilateral y armónica. Algunas de esas ideas son la utilidad del lenguaje para la comunicación entre los hombres, la cual expresa el pensamiento y contribuye al desarrollo de este; la capacidad de expresarse oralmente y por escrito de manera, coherente, clara y precisa que presupone la integración de los tres niveles de la lengua, el fónico, el léxico y el gramatical

Además la lengua oral que se manifiesta en un sistema de articulaciones sonoras, portadoras de significados cuyo uso correcto es imprescindible para comprensión mutua entre los hablantes; el conocimiento y análisis de las estructuras del idioma que contribuye al desarrollo del pensamiento y permiten que pueda realizarse una mayor y mejor utilización de los recursos que ofrece la lengua; la lengua oral que condiciona la escrita y el uso de la segunda está sujeta a las normas ortográficas que el idioma establece y la legibilidad, armonía y fluidez que son requerimientos esenciales de la escritura.

El niño adquiere la lengua materna mediante un singular aprendizaje activo que atraviesa por diversa y complejas etapas o fases. Esa lengua, además de un eficaz medio de comunicación y de elaboración del pensamiento y un importantísimo componente de la nacionalidad, profundamente ligado a nuestra identidad y cultura, es una poderosa herramienta de trabajo, imprescindible en el aprendizaje de todas las asignaturas.

En todos los niveles, y particularmente en el de primaria, es fundamental que se atienda de manera específica lo que usualmente se identifica como las cuatro grandes habilidades idiomáticas: escuchar, hablar, leer, escribir. Ellas deben atenderse en todas las asignaturas; pero de manera especial deben ejercitarse en las clases de lengua materna.

La habilidad de escuchar es una de las menos trabajadas y atendidas. Obsérvese, por ejemplo, que existe muy poca bibliografía especializada al respecto y que todavía son muy pocos los trabajos investigativos que se ocupan de ella. Enseñar a escuchar debe ser una tarea priorizada de la escuela; muchos problemas relacionados con el aprendizaje de la lectura y de la escritura y el desarrollo exitoso de las habilidades ortográficas dependen, en buena medida, de la atinada selección de variadas y sistemáticas actividades que permitan alcanzar una escucha analítica y apreciativa.

La habilidad de hablar se vincula directamente con la de la escucha; tampoco suele atenderse de manera particular en los diferentes grados. Por eso no es raro encontrar alumnos que llegan a la enseñanza media superior con serios problemas de expresión, la que se ve afectada por diversas deficiencias relacionadas con la

dicción, por referirnos solo a uno de los muchos aspectos que habría que atender. (Ministerio de Educación (MINED), 2005).

La habilidad de leer –que supone, por supuesto, comprender- ha sido históricamente atendida desde los primeros grados. Sin embargo, se sabe que uno de los grandes problemas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna está, justamente, en los bajos niveles de comprensión que alcanzan los alumnos, lo que los limita seriamente en su participación como estudiantes y futuros ciudadanos. Aprender a leer y leer para aprender constituyen una unidad dialéctica que requiere de mucha atención por parte de la escuela en su conjunto. (MINED, 2005).

Hay una fuerte tradición en el trabajo con los significados del texto y los niveles de comprensión. Lo importante es reconocer que una lectura verdaderamente provechosa supone operar con tres preguntas básicas que se insertan en un complejo proceso de trabajo: ¿qué dice el texto?, ¿qué opino del texto?, ¿para qué me sirve el texto?

La primera se asocia con las relaciones del lector con el significado literal, implícito y complementario; la segunda tiene que ver con la lectura crítica, de valoración y emisión de criterios personales, que apuntan al reconocimiento del sentido profundo del texto. La tercera, con las relaciones del texto con la realidad, la experiencia y con otros textos; se relaciona también con la vigencia del contenido y con su mensaje.

Es imprescindible realizar un trabajo inteligente para lograr que el alumno sienta la lectura como placer, disfrute; como un viaje que supone aventura y enriquecimiento personal. En este sentido, el trabajo con la literatura –en todos los grados- resulta esencial por lo mucho y bueno que aporta desde el punto de vista estético e ideológico. Las personas que se saben acompañar de la buena literatura desarrollan valores espirituales de extraordinario alcance. (MINED, 2005).

La habilidad de escribir está fuertemente asociada con la de leer, aunque no ha sido priorizada como esta. De hecho, hay una primera dificultad: frente a la necesidad creciente de escribir el niño no recibe los mismos niveles de ayuda que sí percibe, por ejemplo, con la lectura. Resultan deficiencias muy comunes: el carácter artificial de las situaciones de escritura a las que se enfrenta el alumno en la escuela, lo que

redunda en que él sienta que escribe por escribir o para que sus maestros –únicos destinatarios y evaluadores de lo que escribe- lo lean solo con el fin de otorgar una nota; la falta de motivación suficiente.

A ello se une la concepción de muchos alumnos y docentes de que la escritura es una actividad intermitente y difícil, que solo algunos profesionales practican habitualmente, más ligada a la actividad literaria, creadora y artística que a las disímiles necesidades expresivas del ser humano. A todo esto se añade que al alumno no se le adiestra en cómo revisar todo lo que escribe ni al docente se le prepara para realizar una adecuada revisión de la escritura de cada alumno, lo que no quiere decir revisarlo todo y de la misma forma. (MINED, 2005).

Íntimamente vinculada con la habilidad de escribir está la atención a la ortografía. A pesar de lo mucho que se ha escrito durante los últimos cursos y del particular esfuerzo de Universidad para todos, todavía hay notables deficiencias en ese aspecto. El descuido, la falta de ejercitación personal, la manera tradicional de trabajar, el desconocimiento de las causas que originan los errores son algunas de las cuestiones que habría que analizar.

Antes de llegar a ubicar a un alumno en una de las cuatro categorías utilizadas desde hace algún tiempo (experto o diestro, seguro o estable, inseguro, anárquico) hay que realizar un diagnóstico muy fino de la realidad de cada estudiante. Debe recordarse que lo que se logre en el nivel primario será decisivo y determinante en cuanto al desarrollo exitoso de las habilidades ortográficas.

En la enseñanza primaria la producción de textos es uno de los aspectos esenciales que comprende la asignatura de español desde primero hasta 6. grado, el cual se integra a los demás aspectos restantes de la asignatura. Se trabaja para que el alumno exprese las ideas de forma oral y escrita con unidad, claridad, calidad de ideas y coherencia. Redacte textos de diversas estructuras, utilizando buena caligrafía y aplicando en forma adecuada las diversas reglas ortográficas y gramaticales estudiadas. Lea textos con corrección, fluidez, expresividad y mostrar comprensión de lo leído.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española es imprescindible tener en cuenta que todos estos componentes se trabajan estrechamente relacionados lo que está dado por el carácter integrador de la asignatura. Esta característica esencial posibilita que la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna se realice de forma cohesionada. Es importante señalar que en una clase debe predominar, expresado como objetivo, el trabajo con uno o dos componentes y a partir de él o ellos el maestro le dará tratamiento al resto en la clase de Lengua Española que tiene una duración de noventa minutos, con cinco y tres frecuencias semanales en el primer y segundo ciclo respectivamente.

Para dirigir este proceso en la asignatura Lengua Española el maestro debe lograr una correcta comunicación con sus alumnos para garantizar un correcto aprendizaje. La comunicación es el “proceso en el cual transcurre la interacción entre los sujetos y el intercambio de información, de vivencias e influencias mutuas, que siempre dejan una huella que favorece el cambio entre los interlocutores.

La interacción presupone un tipo de acción en el que se realiza un vínculo, ya sea directo o indirecto, entre las personas, en el que el contacto que se establece genera una implicación emocional, intelectual o de comportamiento. En ella se implica toda la personalidad, la regula, al mismo tiempo que condiciona su desarrollo” (Rodríguez, M. y Reinoso, C., 2003:69).

La comunicación se concibe como un proceso interactivo que se va construyendo permanentemente por los sujetos que participan en esa relación peculiar. La mayor o menor posibilidad del desarrollo de las formaciones psicológicas de los sujetos depende de la estabilidad y de la calidad de las relaciones de intercambio y colaboración y, a su vez, las características de las formaciones psicológicas de los sujetos inmersos en esas relaciones van remodelando y transformando el futuro desarrollo de las mismas.

La comunicación profesor alumno en esta enseñanza cobra una dimensión fundamental y debe constituir una función predominante en las instituciones educativas, ya que mediante ella se lleva a cabo la enseñanza y al mismo tiempo es posible incidir educativamente sobre el estudiante en un ambiente participativo.

Entre las habilidades de comunicación social se encuentran la expresión de sentimientos y emociones, la posibilidad de elaborar modelos alternativos para solucionar dificultades y conflictos en las relaciones interpersonales, el análisis de las posibilidades que brinda una alternativa para solucionar dificultades y/o conflictos comunicativos, la valoración de otros, el análisis de actitudes y sentimientos tanto positivos como negativos.

No se puede dejar de mencionar la importancia del lenguaje para la comunicación, pues este es necesario no solamente para la comunicación, sino también constituye una condición importante en la formación del intelecto del alumno, del desarrollo de su pensamiento, que es el instrumento del conocimiento. El lenguaje se nutre de elementos lógicos. La influencia social está presente en la existencia misma del lenguaje en su enriquecimiento y también en su rectificación.

El origen del lenguaje se remonta al origen del hombre y por ende, al origen del pensamiento. Lenguaje, pensamiento y humanización constituyen tres aspectos simultáneos del mismo proceso, en que se ha de tener en cuenta el contexto histórico-social que lo hizo posible.

Al principio el hombre primitivo plasmaba sus ideas mediante pinturas rupestres, después fue surgiendo lo que podría considerarse como escritura, las primeras manifestaciones fueron pictográficas e ideográficas, consistían en signos formales más o menos por elementos de la realidad, portadores de un mensaje que más que leídos eran interpretados.

Desde entonces, la expresión oral ha sido el medio de comunicación por excelencia entre los hombres de una determinada comunidad lingüística, mediante el sistema establecido, idioma o lengua. Muchos siglos después del surgimiento del lenguaje, la necesidad social de comunicación indirecta provocó el nacimiento de la escritura, la cual además, logra la conservación generacional de la historia. Pudiera pensarse que la expresión escrita, que surge a partir de la oral y tiene un carácter secundario en cuanto a su origen, es una versión o traducción literal de esta última, lo que no es totalmente exacto. Cada una de ellas, aunque con similar función tiene sus medios de expresión, usos y características que difieren en muchos aspectos.

Las palabras no aparecen aisladas, ni en la expresión oral, ni en la escrita, se agrupan formando unidades mayores: la oración y el párrafo. La expresión oral cuenta con la posibilidad de apoyarse en otros medios significativos, los gestos, la expresión del rostro, las modulaciones de la voz. La expresión escrita sólo cuenta con un medio: la representación gráfica.

Esto implica que la comunicación por escrito debe suplir esta falta, utilizando recursos con que cuenta, lo que la obliga a ser mucho más completa y acabada, debe ser capaz de comunicar lo esencial de forma precisa, clara, correcta por lo que requiere de una preparación y organización de las ideas, las cuales han de ser presentadas armónicamente y reforzadas por el correcto empleo de signos de puntuación, que ayudan a prestarle el relieve necesario.

El lenguaje es el gran instrumento de comunicación de que dispone la humanidad, íntimamente ligado a la civilización, hasta el punto, que se ha llegado a discutir si fue el lenguaje el que nació de la sociedad o fue la sociedad que nació del lenguaje. (García, E., 1992:100)

La relación entre pensamiento y lenguaje constituye la base teórica fundamental de nuestro trabajo, porque enseñar a escribir con dominio de un amplio vocabulario, con claridad, coherencia y unidad permiten perfeccionar las herramientas lingüísticas del pensamiento y desarrollar en el escolar habilidades que le servirán de instrumentos no sólo para poder conocer el mundo sino para poder triunfar en él a partir del establecimiento de relaciones con los demás. En este proceso interactivo se produce el crecimiento intelectual del niño. (Vigostky, L., 1981:66)

El pensamiento y el lenguaje no surgen al unísono, sino que tienen raíces genéticas distintas y que en un momento determinado estas líneas se encuentran para conformar el pensamiento verbal que ha de convertirse en el pensamiento predominante en el desarrollo del individuo. Aunque convergen no significan una identidad, sino una unidad dialéctica, en que cada función psíquica tiene sus propias particularidades y tareas a resolver, interrelacionadas influyendo mutuamente.

El lenguaje juega un papel fundamental en la actividad afectiva volitiva del niño y está en la formación de necesidades y motivos y en la regulación del contenido y

formas de manifestación de las vivencias afectivas. Toda esta relación que se establece entre pensamiento y lenguaje permite comprender que a la vez está muy estrechamente vinculada con la comunicación. (Vigostky, L. S., 1981:64).

La comunicación se establece de manera principal mediante el lenguaje que es el sistema de signos más utilizado para el intercambio de información y que lo fueron haciendo los hombres entre todos para comunicarse, trabajar y vivir juntos. Lenguaje, pensamiento y humanización constituyen tres aspectos simultáneos de un mismo proceso, en el que se debe tener en cuenta el contexto histórico-social que lo hizo posible.

Entre el pensamiento y la palabra existe una interacción recíproca. Acerca de esta L.S. Vigostky (1981) planteó que una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en las sombras. “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (Vigostky, L. S., 1981:66).

Este autor refiere que el pensamiento y lenguaje se unen para constituir el pensamiento verbal, el pensamiento como reflejo generalizado de la realidad, constituye también la esencia del significado de la palabra y consecuentemente es parte inalienable de la palabra como tal y pertenece, por tanto, al dominio del pensamiento y del lenguaje. De esta manera una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano y un significado solo es posible de expresarse mediante una palabra. (Vigostky, L.S. , 1981).

Cuando la comunicación se establece de forma oral o escrita se llama comunicación verbal. La comunicación oral es la más empleada por el hombre para expresar sus conocimientos, ideas o sentimientos, para establecer relaciones con los demás y hacerse comprender. (Balmaceda, O., 2002).

La comunicación escrita presenta un carácter mediato, no es directa, se escribe para ser leída y esto brinda al texto un carácter de permanencia que no puede ser alterado ni guiado por el lector. Esta surge porque “los signos orales del lenguaje, producidos por el hombre para satisfacer sus necesidades de comunicación

inmediata, no eran lo suficientemente duraderos para poder transmitir todos sus pensamientos y experiencias a los que no estaban presentes en el acto del habla, tanto en el tiempo como en el espacio, surgió la necesidad de concebir otros recursos que se lo permitieran. (Balmaceda, O., 2002).

La comunicación escrita debe ser capaz de comunicar lo esencial de forma precisa, clara y correcta; por lo que requiere de una preparación y organización de las ideas, las cuales han de ser presentadas armónicamente y reforzadas por el correcto empleo de la ortografía y en especial la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Uno de los primeros intentos de crear símbolos más perdurables se hallan en la preescritura; en sus orígenes, pues las ideas podían ser representadas por objetos o por figuras, pero estos sistemas eran insuficientes para fijar y reproducir la variedad de significados que en el lenguaje oral se producían, además de que con ellos se corría el riesgo de interpretarlos erróneamente.

El empleo de signos y símbolos gráficos fue entonces la mejor solución que el hombre supo dar a tan importante problema de la comunicación a distancia. Aunque es indiscutible la prioridad de la lengua hablada con respecto a la escrita, por cuanto su razón principal es la de representarla gráficamente, la escritura tiene gran importancia; el testimonio escrito ha permitido hacer estudios profundos sobre lenguas y dialectos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción de textos escritos en la escuela no puede funcionar divorciada de un mundo que evoluciona rápidamente y exige la adquisición y dominio de esas técnicas y habilidades para que los alumnos puedan adaptarse con éxito a las exigencias que impone la sociedad. Es por eso que en la actualidad la enseñanza de la Lengua Materna constituye una de las prioridades del Sistema Nacional de Educación. Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos es una necesidad insoslayable del mundo de hoy, que exige del diálogo, el debate y la reflexión constante.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española es imprescindible tener en cuenta que todos estos componentes se trabajan

estrechamente relacionados lo que está dado por el carácter integrador de la asignatura. Esta característica esencial posibilita que la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna se realice de forma cohesionada. Es importante señalar que en una clase debe predominar, expresado como objetivo, el trabajo con uno o dos componentes y a partir de él o ellos el maestro le dará tratamiento al resto en la clase de Lengua Española la que tiene una duración de noventa minutos, con cinco y tres frecuencias semanales en el primer y segundo ciclo respectivamente.

1.2 El tratamiento de la producción de textos en la escuela primaria.

Un objetivo importante de la escuela es el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos. En este sentido “ocupa un lugar destacado el referido a la lengua escrita, o sea, la formación de escritores competentes: entiéndase por escritor competente el que sea capaz de comunicarse con textos coherentes, precisos y claros, que cumplan una determinada intención comunicativa; el que sabe expresar por escrito sus sentimientos, experiencias y opiniones”. (Arias, G., 2003:3)

Varios de los autores consultados han definido el texto como una unidad semántica y coinciden en considerar como texto todo lo que una persona quiere significar, con una intención y finalidad dadas, en una situación comunicativa concreta. Su conceptualización ha llamado la atención de muchos estudiosos que lo han definido con enfoques diversos.

Para Lotman y Pjatigosky (1981:11) es la “formación semiótica singular cerrada en sí, dotada de un significado y de una función íntegra y no descomponible”, para Halliday (1982:27) es “la unidad básica del proceso de significación” y para Casado Velarde (1996:5) el texto “representa el nivel individual del lenguaje en cuanto a manifestación concreta del habla en general y de la lengua histórica”.

Se vive rodeado de textos; no existe la posibilidad de pensar en la comunicación sin que esta se concrete en textos. Pero no es tan sencilla la respuesta como parece, ha ocupado a teóricos de la lengua que han ofrecido diferentes definiciones. Un texto se caracteriza por tener un carácter comunicativo, surge en una determinada situación,

posee una estructura particular, persigue una intención, puede utilizar el código lingüístico o articulado con otros códigos.

Todo texto se enmarca en una situación. Tomemos un ejemplo: el aviso, ¿cómo surge este texto?, existe la persona que tiene la necesidad de comunicar determinada información con carácter inaplazable, en un espacio de tiempo breve. Este texto adquiere significación por la situación en que está inserto. Todo texto conlleva una intención por parte de quien lo produce, por ejemplo: convencer, informar, aconsejar, intimidar, preguntar.

Han transcurrido décadas y el trabajo por la tipología textual continúa en elaboración, los criterios son diversos y en algunos casos no alcanza un solo rasgo para clasificar. Sin embargo, a pesar de no existir una tipología acabada, el reconocimiento de los tipos textuales ayuda a la comprensión y a la producción de textos. Lo que conozca una persona acerca de la tipología textual le permite interpretar los textos en los contextos en que se encuentra y les dan significación.

Para la lingüística de fines del siglo XX, centrada en los procesos de cognición y comunicación, el texto constituye su categoría fundamental y ha sido objeto de múltiples definiciones. Marina Parra y otros autores han definido el texto como unidad semántica y coinciden en considerar como texto todo lo que una persona quiere significar, con una intención y finalidad dadas, en una situación comunicativa concreta. (Parra, M., 2002:35).

Para Lotman y los representantes de la llamada escuela de Tartú, (Vivaldi, M., 1988:33) texto es cualquier conjunto sígnico coherente, definición que no establece límites en cuanto a la naturaleza y carácter del signo mediante el cual se significa. Para esta escuela texto es “cualquier comunicación en un determinado sistema sígnico”. Teniendo en cuenta este concepto amplio de texto, se puede incluir en esta definición una pintura, espectáculo, ballet, obra literaria, discurso, una carta, un aviso.

Para la lingüística del texto (García Alzola, 1962:16 plantea este es el producto de la actividad verbal que desarrollan los hombres en los procesos de interacción social. Se define al texto como “unidad lingüística comunicativa que concreta su actividad

verbal con carácter social en que la interacción del hablante produce el cierre semántico-comunicativo de modo que el texto sea autónomo”.

Según Tun A. Van Dejik (Ortega E, 1991: 43) Texto es un concepto abstracto que se manifiesta en discursos concretos, con lo cual establece una clara distinción: el texto es una abstracción, conjunto teórico, que se concreta o manifiesta mediante los discursos que el individuo produce en diferentes en diferentes situaciones comunicativas y distintos contextos.

El texto es una unidad comunicativa que surge producto de la actividad verbal humana, que posee un carácter social y está caracterizado por un cierre semántico (de significación) y comunicativo. Expresa la intención comunicativa del hablante y tiene como cualidades esenciales: la coherencia y la cohesión. (MINED, 2000: 22)

Por su parte, Marina Parra plantea que un texto es “cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en una situación concreta por el hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural” (Parra, M., 2002:12). En la actualidad la mayoría de los lingüistas sustentan el criterio de que la propiedad que define un texto como tal es la textualidad, entendida como la integridad del texto tanto formal como de contenido.

Se entiende por texto a “un enunciado comunicativo coherente, portador de significado, que cumple una determinada función comunicativa en un contexto determinado, que se produce con una determinada intención comunicativa y una determinada finalidad, que posibilita dar cumplimiento a ciertas tareas comunicativas para lo cual el emisor se vale de diferentes procedimientos comunicativos y escoge los medios lingüísticos más adecuados para lograrlos” (Roméu, A., 1996:1).

Todo texto que se construye, puede ser definido como tal, en tanto posee variadas características: carácter comunicativo: su función esencial es comunicar significados en una situación concreta; carácter social: está dado porque se emplea en el proceso de interacción social humana, es una unidad lingüística fundamental; carácter pragmático: el texto responde a la intención y al propósito del emisor en una situación comunicativa concreta; cierre semántico: es una unidad semántica independiente.

Además no depende de otros textos para entenderse; coherencia: es una secuencia lógica de preposiciones, expresadas en oraciones, que se unen entre sí por medio de elementos sintácticos, lo que le hace perfectamente comprensible; carácter estructurado: está dado por el carácter sistémico del texto, es decir, por ser un todo, cuyas partes se hallan perfectamente interrelacionadas en dos planos: el del contenido(o macroestructura semántica) y el de la expresión(o macroestructura formal)

El destacado pedagogo Alfredo Miguel Aguayo (1910:46) planteó que “la enseñanza de la composición tiene por fin capacitar al niño para expresar por escrito sus propios pensamientos de modo que los demás puedan comprenderlo” y Herminio Almendros (1969:5) planteó que “lo que se escribe - lo que escribe cualquiera- se dice no para que sea sin más corregido, sino para que sea leído por otros que están interesados en leerlo. Esa es la finalidad natural - como en la vida- que siente como incentivo quien escribe, y no la limitada y artificiosa del ejercicio escolar que deprime el ánimo”.

La investigadora Delfina García Pers concibe el trabajo de construcción como una práctica que prepara al niño para la vida a través de la escritura de diferentes tipos de textos y aseveró que “al salir de la escuela primaria el niño debe saber escribir cartas íntimas o familiares de todo tipo y otras de carácter social; de invitación, de solicitud, de excusa, de pésame, de presentación” (García, 1978:165).

Los alumnos deben conocer y manejar las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatario y contexto en que el uso comunicativo se produce. El desarrollo de la “competencia comunicativa de los alumnos no es más que el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y sus condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos” (Ansalone, C., 1999: 15.)

La escuela debe favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y esto se logra cuando la oralidad, la lectura y la escritura cumplen con una función social, cuando aparecen textos completos con un nombre reconocido socialmente, además cuando se habla, se lee y se escribe en situaciones comunicativas reales: Con un

propósito: saludar, buscar información, convencer, invitar, solicitar permiso; para distintas personas; para comunicarse.

Para que, en la escuela, la lengua cumpla con su función social, es necesario apuntar hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta competencia supone que el sujeto pueda interactuar en variadas situaciones de comunicación.

Una situación comunicativa es una categoría que se asocia a la posición, estado y/o condición en que se genera la comunicación. En el texto oral es explícita, en el texto escrito puede ser explícita e implícita. La situación comunicativa consiste en la creación de una situación mediante la cual se plantea a los alumnos una determinada tarea comunicativa que ellos deben solucionar. Se diseña teniendo en cuenta lo siguiente: ¿Quién? yo (emisor), ¿Quién Tú (receptor), ¿Para qué? (objetivo), ¿Qué? (tema o contenido a tratar), ¿Cuál? (Tipo de discurso), ¿Cómo? (grado de formalidad e informalidad, igualdad o jerarquía de trabajo, de amistad o de parentesco), ¿Cuándo? (circunstancias temporales del contexto), ¿Dónde?(circunstancias espaciales del contexto). (MINED, 2006: 13).

Para crear una situación comunicativa es necesario partir de un interés o una situación problemática real o imaginaria en relación con las vivencias de los participantes (de la escuela, de la comunidad o de un contexto sociocultural más amplio; elaborar un relato de situación (tener en cuenta las circunstancias, los hechos o eventos que determinan el contenido y estructura del discurso o discursos que se deben producir en esa situación; realizar un modelo o esquema de situación. Este se elabora a partir de los datos del relato: quiénes interactúan, para qué, qué tratan, cómo lo hacen, cuándo, cómo, y dónde.

En todo texto bien estructurado se descubre la relación coherente de sus partes con el todo. Todo texto debe poseer coherencia lineal, que se logra con la elación del orden lógico de las palabras y oraciones, y coherencia global, que se manifiesta en el significado global del texto. Es importante para el maestro conocer y utilizar las diferentes clasificaciones de los textos porque de esta forma puede trabajar la diversidad textual, la intención comunicativa y la estructura, y contribuir al logro de un productor de textos competente.

Para trabajar la producción de textos escritos se debe tener en cuenta la tipología textual, y dentro de esta seleccionar qué tipos de textos debe aprender el estudiante, construir textos en todos los estilos, graduar la profundidad del aprendizaje, mantener una actitud coherente con la clasificación textual. (Domínguez, I., 2009)

Según su código, los textos se pueden clasificar en orales, escritos, icónicos o simbólicos y gráficos. Según su forma elocutiva: en dialogados, narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. (Domínguez, I., 2009). Según la función lingüística predominante se clasifican en informativos (referenciales), expresivos, poéticos, apelativos, metalingüística y fática. Según su estilo en coloquiales, oficiales, publicistas, literarios, científicos y según su organización retórica (reformulado de Ricardo Repilado) en definición, argumentación, comparación (analogía / contraste), ejemplificación y enumeración.

Para atender la construcción textual es necesario la formación de individuos competentes, comprender la relación oral/escrito, además de tener conciencia de la importancia del lenguaje. (Domínguez, I., 2009). Para ser un productor de textos competentes se necesita: producir variedad de textos con diferentes propósitos, conocer diversos tipos de textos, conocer y utilizar las distintas estrategias de escritura, conocer que en la vida cotidiana la escritura tiene una función social, se escribe en situaciones reales, se escriben textos con un nombre reconocido socialmente y textos como notas, listas, cartas, se escribe para uno mismo o para otros con múltiples propósitos: felicitar, recordar, informar, pedir permiso, etcétera.

La finalidad de la escritura es la comunicación. Se trata de que los niños descubran que escribir no depende de un don especial. No se trata de formar escritores en el sentido profesional del término, sino de promover una actitud de apertura para que cada uno encuentre su propio modo de expresión. El escribir textos de calidad presupone tener en cuenta tres elementos esenciales: el contenido, la estructura y la forma. En el contenido se tendrá en cuenta el ajuste al tema de redacción, la calidad y la extensión de las ideas así como la originalidad.

La Forma se manifiesta en el logro de la cohesión en lo expresado en los párrafos, oraciones y sintagmas adecuadamente relacionados (delimitación de oraciones y

párrafos, uso de los signos de puntuación, claridad en las ideas y la concordancia de género y número en el sujeto y la concordancia de género, número, persona y tiempo). En la estructura se tendrá presente la correspondencia con el tipo de texto que se escriba.

Para dar tratamiento a la producción de texto escritos en la enseñanza primaria Georgina Arias (2003) sugiere tres etapas: preescritura, escritura y reescritura.

Preescritura: incluye toda actividad que motive a escribir, desarrolla un importante papel el trabajo oral previo, para incentivar al alumno a escribir. Esta motivación puede lograrse atendiendo a los diferentes niveles: alto, medio y bajo.

-Alto: Incluye los niños que están motivados para producir textos de forma independiente, les gusta escribir y lo hacen en el aula y fuera de ella y generalmente conservan sus escritos.

-Medio: Incluye aquí a los que escriben por indicación del maestro, necesitan referencia para escribir, son de poca fluidez y no encuentran gran satisfacción para escribir.

-Bajo: Están aquí los que escriben por exigencia del maestro, no sienten placer ni interés por escribir, ni le ven utilidad al escribir. (MINED, 2005).

Escritura:

Es la etapa de la redacción que traduce en palabras sus ideas en forma escrita, debe animarse al alumno a que exprese cuanto va a decir sin preocuparse exageradamente por la extensión, puede utilizar borrador. Este proceso de escritura se recomienda que sea en la escuela en presencia del maestro para garantizar que los alumnos trabajen de forma independiente pero con el apoyo del maestro en caso de que lo necesite. (MINED, 2005).

Reescritura:

Implica releer lo escrito para descubrir y corregir los errores cometidos. Es necesario leer el texto tantas veces como sea necesario y se analizará atendiendo a: lo que trata de comunicar, la relación del contenido con el título, el contenido de cada oración o párrafo, la separación de las oraciones del párrafo con punto y seguido,

claridad de las ideas que expresan, calidad de las expresiones, vocabulario: variedad, precisión, posibles repeticiones y la estructura de las oraciones: sujeto, predicado, forma verbal, concordancia.

En esta etapa de la reescritura el niño puede intercambiarse los trabajos para ver si hay algún aspecto que cueste trabajo entender, si hay algún detalle que no gusta, alguna idea que pueda sustituirse por otra. (MINED, 2005).

Para la revisión del trabajo se debe tener en cuenta aspectos como:

- ¿Es correcta la presentación?*
- Debe tener margen, sangría, limpieza.*
- ¿Has logrado una extensión adecuada?*
- ¿Todas las ideas que escribiste se relacionan con el tema?*
- ¿Es correcto el orden en que has dado esas ideas?*
- ¿Están bien expresadas las ideas?*
- ¿Concuerda sujeto y verbo, sustantivo y adjetivo?*
- ¿Buscaste un título adecuado a tu trabajo?*
- ¿Usaste las comas necesarias, puntos al final de oraciones y párrafos?*
- ¿Has utilizado mayúscula al inicio de tu escrito, después de cada punto y en los nombres propios?*
- ¿Consultaste el diccionario o a tu maestra en las palabras que te ofrecen dudas? (MINED, 2005).*

Por su parte, María de los Ángeles García (2005) en sus investigaciones sobre la producción verbal de textos escritos ha integrado tres núcleos básicos de acciones: la adecuación curricular, la preparación del maestro y acciones para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción verbal de textos escritos. También ha propuesto dos etapas en la secuencia metodológica para trabajar la producción de textos escritos en la enseñanza Primaria: orientación o planificación de las acciones para escribir y ejecución-revisión.

Se debe desarrollar en los alumnos el hábito de trabajo con los borradores, pues estos “les permitan tachar, borrar y volver a escribir hasta lograr el perfeccionamiento del texto. Para ello es necesario que se les demuestre la utilidad de su uso y cómo pueden mejorar el estilo escribiendo diferentes versiones” (Solano, G., 2008:37). También se debe estimular al niño para que “escriba con la mayor libertad y espontaneidad posibles, y por lo tanto, debe huirse de las excesivas normativas y del hipercriticismo que lleva a las frecuentes correcciones”. (Montaño, J. R. y Arias, G., 2004: 8)

El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) ha establecido para el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) las dimensiones y los indicadores para la revisión del texto escrito por los educandos. Estos se centran en la planificación (escritura del borrador y ajuste del esquema al tema y tipo de texto), puesta en texto o redacción (ampliación de las ideas planificadas en el borrador, suficiencia y distribución de las ideas, delimitación de oraciones y párrafo, utilización correcta de conectores, categorías gramaticales y concordancia entre las palabras) y ajuste y revisión (si de la situación comunicativa tuvo en cuenta el tema, la finalidad, el tipo de texto y el destinatario, además de la ortografía, la caligrafía y las normas de presentación) (MINED, 2007).

Algunas actividades que pueden realizarse con los alumnos relacionadas con la producción de textos son: elaboración de textos narrativos a partir de situaciones de la vida diaria; descripción de objetos, lugares, personas, ambientes; exposición de textos, manuales y de razonamiento metacomunicativo; narración de sucesos, hechos cotidianos, secuencias; estructuración a través de nexos; leer cuentos, fábulas, historietas, poemas, leyendas, comics en grupos de su preferencia.; anticipación y predicción con apoyo visual.; modificación de cuentos; escenificación de cuentos; interpretar las imágenes de cuentos, comics, entre otros.; jugar adivinanzas con palabras del entorno.; elaboración de periódico mural; construcción de oraciones simples, dirección de la lectura y hablar espontáneamente

1.3 El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la producción de textos escritos.

La palabra enfoque se define como “la manera de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen. Expresa una determinada relación del hombre hacia el mundo. En el proceso del conocimiento, el enfoque cumple una determinada función como concepción del mundo, y se diferencia del método en que es más general, incluye en sí los principios y orientaciones más generales sin reducirlos a determinaciones operacionales y le pueden corresponder un método o varios”. (Academia de Ciencias de la URSS y Cuba, 1985: 161-165).

El desarrollo de la didáctica de la lengua, desde siglos pasados, ha centrado su atención en diferentes elementos y se ha sustentado en distintos enfoques como son el prescriptivo, el descriptivo y el productivo, cuyos orígenes estuvieron condicionados históricamente y, han subsistido en el tiempo con una relativa independencia (Halliday, M., 1970).

Estos enfoques se han mantenido en la enseñanza hasta nuestros días sin embargo algunos acontecimientos ligados a la ciencias que se ocupan del estudio del lenguaje y su enseñanza han permitido el surgimiento de una lingüística centrada en el uso de este y se dirige la atención hacia un enfoque que permite darle a la enseñanza de la lengua una orientación comunicativo funcional.

Un elemento de gran importancia “en los estudios lingüísticos y didácticos para el tránsito de una lingüística de la lengua hacia una lingüística del habla y, en consecuencia, de una didáctica de la lengua, hacia una didáctica del habla, es la introducción del término competencia” (Roméu, A., 2007). Este se ha ido reconceptuando en su desarrollo histórico en el tiempo: competencia lingüística y actuación y competencia comunicativa como un conjunto de competencias que interactúan en la comunicación cotidiana.

Los nuevos estudios centrados en el texto y basados en la pragmática, la sintaxis y la semántica discursiva, tienen su expresión en los llamados enfoques comunicativos. Esta perspectiva más amplia para formar individuos competentes en el manejo del lenguaje, adquiere diversos e interesantes matices: enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos, enfoque comunicativo y funcional, enfoque cognitivo y

sociocultural, enfoque cognitivo comunicativo y enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, A: 2002, 2003)

Los enfoques a los que se hace referencia se han mantenido en la enseñanza hasta nuestros días, sin embargo, algunos acontecimientos ligados a las ciencias que se ocupan del estudio del lenguaje y su enseñanza han permitido el surgimiento de una lingüística centrada en el uso de este y actualmente se dirige la atención hacia un enfoque que permite darle a la enseñanza de la lengua una orientación comunicativo- funcional.

El enfoque comunicativo o enfoque comunicativo-funcional surge con el desarrollo de la lingüística del texto o del discurso y otras ciencias. Ha evolucionado en la medida que se ha ido ampliando el paradigma de los estudios lingüísticos; así, basados en la pragmática, se desarrollan los criterios del enfoque comunicativo funcional y, a partir de la sociolingüística, los actos del habla y la enseñanza de las funciones, en la década de los 70, el consejo de Europa adopta el enfoque nocional funcional para la enseñanza de la lengua. (Roméu, A., 2007)

El enfoque comunicativo se afianza en los años 80, donde alcanza su auge a partir de su empleo en el estudio de las lenguas extranjeras. En su desarrollo se analiza que la comunicación humana es el resultado de dos tareas de aprendizaje teóricas-distintas: producción e interpretación. Estas tareas de aprendizaje teóricas son complementarias porque se necesita de ambas para que se lleve a cabo el proceso comunicativo; son, además, simultáneas; porque mientras el hablante produce, el oyente interpreta y son solidarias porque no puede existir la una sin la otra.

En Cuba desde 1992 se ha consolidado una concepción teórica sobre el enfoque comunicativo y cognitivo - comunicativo que se ha ido perfeccionando en la medida en que se ha profundizado en él, hasta en enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, criterios que se van materializando en el currículo de la lengua.

Angelina Roméu (1996:12) fundamenta que, en su concepción teórica, el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural tiene un carácter interdisciplinario y multidisciplinario se basa en técnicas lingüísticas y psicopedagógicas que asumen respectivamente la investigación del texto, en su unidad de contenido y forma, para

su enseñanza. Las teorías lingüísticas que aportan a dicho enfoque son: la lingüística del texto, la semiótica la semántica, la estilística, la etnometodología, la etnografía, la pragmática la sociolingüística.

En las teorías psicopedagógicas les sirve de referentes la didáctica más avanzada desde el punto de vista psicológico y pedagógico, a saber: el enfoque histórico – cultural, el aprendizaje significativo y la psicología cognitiva, por lo que pone en práctica ideas de Vigotsky y sus seguidores, Ausabel y Bruner.

La aplicación de este enfoque puede constituir un recurso metodológico para que la enseñanza de la Lengua Española contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos de la Educación Primaria a partir de su concepción teórica y metodológica. Esta se sustenta fundamentalmente en el enfoque histórico-cultural cuyo problema es el estudio de la conciencia mediante la actividad. También se apoya en la relación entre personalidad, comunicación y actividad estudiada por Vigostky y sus continuadores.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se sustenta en la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, como capacidad humana que se adquiere en el proceso de socialización del individuo. En primer lugar, es heredero de los postulados de la escuela histórico-cultural de Lev s. Vigotsky, que considera el lenguaje como un fenómeno social e histórico, que revela la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, lo interno y lo externo, el carácter activo de la conciencia y la relación de la enseñanza y el desarrollo. Es deudora de lo mejor de la lingüística del pasado siglo, que aportó a la investigación de la lengua como fenómeno social (Jakobson, Mathesius y otros).

De igual forma, tiene en cuenta también las concepciones de Bakhtín acerca de su carácter ideológico y dialógico; parte de la concepción de la cultura como un sistema de sistemas de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico (Lotman 1979:22). Este enfoque permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación, los que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana. (Eco 1988:24) y revela la visión discursiva de la realidad. A su vez, está indisolublemente vinculado a una concepción interdisciplinaria en los estudios

del lenguaje, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano y que asume los postulados de la lingüística discursiva y el análisis del discurso, que ponen de relieve la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad. (Van Dijk, 2000).

En los momentos actuales, constituye una necesidad imperiosa la aplicación de un enfoque que acerque la enseñanza de la lengua al uso real que hacen de ella los hablantes. El enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural da respuesta a esta aspiración, al revelar el nexo entre los procesos cognitivos y comunicativos, que expresan la unidad de la noesis y la semiosis, o sea, del pensamiento y el lenguaje, y su dependencia al contexto sociocultural donde tienen lugar dichos procesos.

Si se considera lo anterior, la enseñanza de la lengua implica por igual no sólo a aquellos profesores que enseñan lengua, sino a todos en general sin distinción de áreas, teniendo en cuenta que en su clase tienen lugar procesos cognitivos y comunicativos que ellos deben saber dirigir, y el papel que le corresponde a cada uno en el desarrollo sociocultural de sus alumnos como problema interdisciplinario.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, 2003) parte de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio esencial de cognición y comunicación social, lo que pone de manifiesto su dos funciones esenciales: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa (Roméu, 1992: 2); toma en cuenta los postulados de la escuela histórico-cultural acerca de la adquisición social del lenguaje, el proceso de internalización, la relación significado-sentido.

De igual forma tiene en cuenta lo mejor de la lingüística precedente, y las más recientes investigaciones de la lingüística del habla, que asumen como objeto el discurso e indagan acerca de su estructura y funciones, y explican su naturaleza como proceso de interacción social (Van Dijk, 2000). Además, defiende la concepción de la cultura como un sistema de sistemas de signos, en el que la lengua desempeña un papel protagónico (Lotman 1979:22).

Este enfoque permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación de significados, los que trascienden todos los espacios y contextos de

comunicación social humana. (Eco 1988:24) A su vez, está indisolublemente vinculado a una concepción interdisciplinaria, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural es una construcción teórica, resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que, en nuestro ámbito, se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados de la Escuela histórico-cultural (Vigotsky, 1966), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora (Silvestre, Zilverstein, D. Castellanos y otros.), que se ha ido construyendo a partir de sus aplicaciones.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se sustenta en los principios relacionados con la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y socio-cultural del individuo; la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad; el carácter contextualizado del estudio del lenguaje; el estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social; carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural tiene un carácter interdisciplinario y multidisciplinario se basa en técnicas lingüísticas y psicopedagógicas que asumen respectivamente la investigación del texto, en su unidad de contenido y forma, para su enseñanza. Las teorías lingüísticas que aportan a dicho enfoque son: la lingüística del texto, la semiótica la semántica, la estilística, la etnometodología, la etnografía, la pragmática la sociolingüística. En las teorías psicopedagógicas les sirve de referentes la didáctica más avanzada desde el punto de vista psicológico y pedagógico, a saber: el enfoque histórico - cultural, el aprendizaje significativo y la psicología cognitiva, por lo que pone en práctica ideas de Vigotsky y sus seguidores.

Su materialización se realiza en la clase, centra su atención en el proceso, ve al alumno como sujeto interactivo y se sustenta en tres principios metodológicos básicos: orientación hacia el objetivo, selectividad de los textos y enseñanza del

análisis. Hacer realidad dichos principios implica una selección rigurosa de los textos, de forma tal que se proporciona el manejo de la diversidad textual de acuerdo con los objetivos propuestos y se muestren las vías más apropiadas para la realización del análisis que lleven a la comprensión y producción de textos coherentes en diversos estilos funcionales.

La investigadora Ligia Sales (2007) ha planteado que la aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural constituye un importante recurso para que la enseñanza de la Lengua Española contribuya al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos de la Educación Primaria. Plantea que “es necesario que se tenga dominio de las características fundamentales de cada tipo de texto” ya que esto facilita “el orden lógico, la coherencia y la suficiencia, aspectos que permiten una construcción textual coherente con carácter personalógico, comunicativo, social, pragmático estructurado y cierre semántico” (Sales, L., 2007:21)

La construcción de textos desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural “parte de los saberes previos e imprescindibles que el alumno posee, por lo cual se hace necesario, partiendo de la comprensión, la activación de estos saberes sobre el mundo físico y social, lingüísticos, textuales, cognitivos-metacognitivos, socioculturales y estratégicos.

El que escribe parte de una necesidad de comunicar algo a alguien, persigue una intención comunicativa y busca una finalidad, parte de la elección de un tema, tipo de texto a utilizar en cuanto al estilo funcional y forma elocutiva, tipo de texto a utilizar en cuanto al estilo funcional y forma elocutiva a emplear, se siente motivado por llevar al plano escrito su ideas, partiendo de las necesidades”. (Miqueli, B., 2007: 258)

De acuerdo con las ideas expuestas se considera que su ventaja radica en el carácter multidisciplinario e integrador de los diferentes componentes a tener en cuenta para la enseñanza de la lengua en su interrelación con el habla, y en su orientación comunicativa funcional. Esto implica, el logro de la competencia

comunicativa, prepara al alumno para interactuar con la diversidad textual en diferentes contextos.

La aplicación de este enfoque tiene un carácter interdisciplinario y multidisciplinario, integra la comprensión, el análisis y la producción de textos dentro de las clases de Lengua Española de forma armónica, se orienta hacia la realización de tareas comunicativas en situaciones reales de expresión y comunicación y contribuye de forma efectiva los escolares de la enseñanza primaria.

1.4 El desarrollo de la producción de textos escritos en los alumnos de 4. grado de la enseñanza primaria.

En la práctica de la producción verbal de textos escritos puede estar presente cualquier tipo de estas formas de regulación, pero es necesario, por el carácter correctivo que implica el proceso de escribir un texto, que el maestro logre una regulación autónoma, o sea, necesita buscar un sistema de motivos que, además de impulsar a los sujetos hacia la actuación, produzcan en él nuevas necesidades de perfeccionamiento constante de lo que escriben, o sea, que posean "...gran fuerza en su carácter intrínseco" (Remedios González, 1999: 27).

La escuela cubana actual debe favorecer la producción de diferentes tipos de textos y debe propiciar que los alumnos se expresen de forma espontánea y libre, aún cuando no dominen la lengua de una manera convencional, con propuestas significativas y variadas. Se debe tener en cuenta que solo se aprende a escribir escribiendo, por lo que si se quiere que el alumno logre utilizar la escritura como forma de comunicación la práctica constante ha de ser una premisa de trabajo.

Para conseguirlo en distintas fases se propone estudiar los errores más frecuentes llamando la atención sobre aquellos puntos esenciales y que deben tenerse en cuenta al escribir. En la práctica se utilizan indistintamente composiciones o redacción cuando se expresa la acción de coordinar oralmente o por escrito las ideas sobre el asunto. Los lingüísticos literatos, filólogos si establecen diferencias por ejemplo: el escritor y profesor cubano Ernesto García Alzola plantea que "sin duda composición y redacción se refieren a lo mismo: relacionar el pensamiento con la

palabra, organizar mentalmente lo que se quiere decir y comprometerse con unas palabras y sus combinaciones sintácticas.

Un papel fundamental lo juega la enseñanza de la Lengua Española en la preparación de los escolares de forma priorizada y eficiente, lo cual exige el dominio de los contenidos gramaticales, ortográficos, de expresión oral y escrita. Todo el mundo sabe que el que consigue hacerse entender mejor, el que se expresa con mayor precisión y claridad, es dueño de recursos poderosos para abrirse camino en el teatro con sus semejantes. El arte de hablar y escribir es el arte de persuadir.

En estas primeras etapas de la vida que constituyen el período de la enseñanza primaria "...el niño no tiene una meta conscientemente planteada que le permita regular su conducta para alcanzarla, sobre todo cuando se trazará en un plano lejano" (Silvestre Oramas, 1999: 39), es por ello que la motivación para escribir dependerá en gran medida de la forma en que se le presente la tarea. Si para el alumno esta alcanza significación, entonces establecerá con la misma una relación afectiva que lo llevará a perfeccionar sus acciones.

Nadie escribe por escribir, siempre se hace con una intención comunicativa, no hay nada más desagradable que escribir sin estar motivados. Por eso esas actividades de expresión escrita deben estar precedidas por otras de carácter oral, en las que se utilicen como fuente temáticas diferentes actividades tales como: lecturas de textos, excursiones, discusión de un filme, la observación de láminas, etc.

En todos estos casos el objetivo que se persigue es poblar la mente de los alumnos de ideas para que les resulte fácil la construcción. Relacionados con la producción de textos, en primer y segundo grados trabajan en: redacción de oraciones breves, redacción de oraciones basadas en ilustraciones, redacción de oraciones con apoyo de ilustraciones basadas en lecturas trabajadas.

En tercer grado: redacción de párrafos en forma colectiva e individual partiendo de ilustraciones, vivencias o experiencias, redactar párrafos descriptivos, redactar cartas, felicitaciones, dedicatorias, avisos e historietas.

Dentro de los objetivos de cuarto grado que comprende el modelo de la escuela primaria relacionados con la producción de textos se establece que el alumno debe

expresar las ideas de forma oral y escrita con unidad, claridad, calidad de ideas y coherencia, redactar textos de diversas estructuras, utilizando buena caligrafía y aplicando en forma adecuada las diversas reglas ortográficas y gramaticales estudiadas, leer textos con corrección, fluidez, expresividad y mostrar comprensión de lo leído. En cuarto grado aparecen varios objetivos dirigidos a desarrollar estas habilidades

En los Ajustes Curriculares (MINED, 2005) se precisan los siguientes objetivos para la producción textual: aplicar estrategias de autocorrección dirigidas a las concordancias establecidas entre el artículo y el sustantivo, el sustantivo y el adjetivo y entre el sustantivo y el verbo en función de producir un texto coherente, redactar textos instructivos, de diversas estructuras a partir de un tema o de una situación propuesta

También aparecen: redactar textos de diversas estructuras donde se utilicen sinónimos y antónimos, redactar nuevamente un texto cambiándole el tiempo verbal, redactar acuerdos o desacuerdos a partir de los contenidos que se abordan en los diferentes tipos de textos, redactar textos descriptivos donde predominen el uso de las parejas de sustantivos y adjetivos y otros contenidos gramaticales del grado, en función de caracterizar a los diferentes personajes de los cuentos y fábulas estudiadas.

Las tareas de aprendizaje que se planifiquen deben garantizar que el alumno pueda escribir cualquier tipo de texto y disponer del tiempo suficiente para recoger la información, elaborar los borradores, confrontar su trabajo con los demás, leerlo y después reescribirlo. Las situaciones comunicativas que se le presenten a los educandos deben contener los siguientes elementos: tema sobre el cual se escribirá, tipo de texto, propósito o finalidad, destinatario y contexto (Jiménez, M., 2005).

Se debe desarrollar en los alumnos el hábito de trabajo con los borradores, pues estos “les permitan tachar, borrar y volver a escribir hasta lograr el perfeccionamiento del texto. Para ello es necesario que se les demuestre la utilidad de su uso y cómo pueden mejorar el estilo escribiendo diferentes versiones” (Solano, G., 2008:37). También se debe estimular al niño para que “escriba con la mayor libertad y

espontaneidad posibles, y por lo tanto, debe huirse de las excesivas normativas y del hipercriticismo que lleva a las frecuentes correcciones". (Montaño, J. R. y Arias, G., 2004: 8)

Entre los diferentes tipos de textos que se proponen para ser construidos por los alumnos en 4. grado se encuentran: invitaciones, cuentos, cartas, avisos, instrucciones, chistes, noticias, canciones, poemas, diarios, historietas, anécdotas, felicitaciones, mensajes, notas, entre otros. La idea es que en la escuela se construyan diversos tipos de textos de acuerdo con las necesidades comunicativas de los propios niños.

Explicación acerca del contenido de algunos de los indicadores para medir la producción de textos:

- Ajuste a la situación comunicativa: Las ideas que se expresen deben ser suficientes de acuerdo con la situación comunicativa. Se debe realiza, además, una distribución adecuada de la información al agrupar las ideas relacionadas que se corresponden con la estructura del tipo de texto que se escribe. Para el cumplimiento de los elementos de la situación comunicativa: implica expresar en el texto escrito el tema, finalidad, tipo de texto y destinatario que se proponen en la situación comunicativa.*
- Delimitación de oraciones y párrafos: el que escribe debe utilizar de forma adecuada el punto y seguido o final, al terminar las oraciones y los párrafos. En el párrafo debe desarrollar una idea central o esencial y alrededor de ella diversas ideas secundarias.*
- Concordancia entre las palabras: el que escribe debe mantener concordancia entre el artículo y el sustantivo, el sustantivo y el adjetivo y el sustantivo y la forma verbal.*
- Ortografía: se tiene en cuenta si el alumno es diestro o experto, seguro o estable, inseguro o inestable y anárquico. Incluye el uso de tildes, mayúsculas, adición, cambios u omisiones, además de escribir sin ningún error de condensación (escritura en bloque) o segmentación (separación indebida).*
- Extensión: de acuerdo al grado.*
- Originalidad: demostrar imaginación en la forma en que trasmite el mensaje.*

- Presentación: debe ser un texto limpio, que no presente tachaduras, borrones o algunas marcas que le resten elegancia. Debe presentar margen y sangría. En la caligrafía el trazado de las letras debe ser correcto, debe existir una distinción adecuada entre el trazado de la letra y el enlace. La letra es legible cuando es clara y entendible (puede ser leída o descifrada con facilidad).

Por otra parte, para mantener la motivación de los alumnos es imprescindible atender a su diversidad de intereses, necesidades y capacidades. Resulta necesario, por ejemplo, aceptar las diferencias entre ellos, valorar positivamente sus progresos, ofrecer una amplia gama de actividades o asuntos optativos de escritura, permitir la elección personal de temas de trabajo, sugerir la escritura de textos de cualquier tipología, con lo que no se exige a todos escribir textos literarios. (Domínguez, I., 2009)

La motivación de los educandos es condición esencial para que se logre aprendizaje. Para ello se debe tener en cuenta que el estudiante suele estar muy motivado por aquellos asuntos que están próximos a su mundo personal (edad, gustos, intereses, aficiones, etc.) o al medio social en el que vive (barrio, grupos, deportivas, musicales, etc.). Por eso, puede resultarles muy grato realizar tareas como estudiar el folclore de su localidad, reconocer los usos sociales de la lengua en la práctica lingüística de su entorno, investigar sobre los museos más cercanos, sobre personalidades que pueden ser los familiares de sus compañeros, etc.

También son motivadores para los alumnos los temas lejanos, fantásticos o exóticos; por ejemplo, pueden sentirse atraídos por una historia que se desarrolle en un tiempo remoto, que trate de la vida de un país lejano o imagine un mundo futuro. Muchos documentales que pasa hoy la televisión pueden usarse como recurso básico de información. (Domínguez, I., 2009).

¿Cómo lograr la motivación de los escolares para el estudio? Haciendo que estos comprendan el sentido del estudio. Llevándolos a la comprensión de la contradicción que existe entre los conocimientos, hábitos y habilidades que poseen con las nuevas tareas que se les proponen. También a través de la presentación de actividades docentes con un rico e interesante contenido, que los impulse a conocer lo nuevo.

La forma en que se imparta este contenido, es otro factor que influye ostensiblemente en la creación de los motivos, por ello ha de realizarse de forma clara y que estimule su interés por aprenderlo. No debe ser superior a las posibilidades de los alumnos porque al no comprenderlo se desanimarían

Estas actividades no son las únicas para desarrollar la habilidad de construir textos pero abren un camino hacia el infinito, pues cada profesor, con maestría y creatividad puede diseñar otras más novedosas y afectivas auxiliándose de valiosos medios. Los medios de enseñanza son componentes esenciales del proceso docente educativo, que tienen un objetivo determinado y son un apoyo fundamental para el maestro, son la vía idónea de la clase pero no pueden jamás sustituir el papel dirigente del maestro.

Para la producción de un texto escrito se ha sugerido emplear la siguiente estrategia: identificar la situación comunicativa que hace necesaria elaborar el texto, buscar el tipo de texto adecuado para esa situación, conocer que cada tipo de texto tiene sus características. Informarse por las del texto que se desea elaborar, planificar el texto antes de ponerse a escribir, buscar y seleccionar información y organizar las ideas. Además de hacer relecturas mientras escribe para mantener la coherencia textual, revisar la cohesión oracional, tener en cuenta el vocabulario y hacer la versión definitiva. (MINED, 2005)

Los maestros de 4. grado al planificar sus clases deben tener en cuenta los niveles de asimilación que van alcanzando sus alumnos. También, para evaluar los resultados deben tener en cuenta los niveles de desempeño cognitivo que se establecen para la producción de textos escritos en la educación primaria.

En el primer nivel “el alumno reconoce los conceptos esenciales de palabra, oración, párrafo y cómo se relacionan unos con los otros para formar una unidad de sentido más completa. Ejemplo: El alumno debe organizar palabras para formar oraciones. Organizar oraciones para formar párrafos. Enlazar miembros de la oración para formar una idea completa”. (Jiménez, M. y Díaz, A., 2005:42).

En el segundo nivel “el alumno expresa, a partir de un texto coherente, su posición, a partir de su comprensión de la lectura. A través de una pregunta abierta el alumno

analiza, enjuicia, valora el contenido, la forma del texto, emite criterios personales de valor, los argumenta y reconoce el sentido profundo del texto. Debe ajustarse a la habilidad exigida de forma más reflexiva y crítica, donde refleje sus convicciones y mundo afectivo.” (Jiménez, M. y Díaz, A., 2005:42).

El tercer nivel “es lo que tiene que ver con la expresión escrita del mundo interior del lector donde evidencia sus vivencias y conocimientos. Se enfrenta al problema de tener que, a partir de la información brindada, producir un texto con altos niveles de creatividad, el alumno debe ubicarse en una situación nueva y establecer las estrategias de solución.

En Lengua Española los niveles de desempeño se establecen según los tópicos.

Para la producción textual existen 3 niveles:

El nivel I: El alumno reconoce los conceptos esenciales de palabra, oración, párrafo y cómo se relacionan unos con los otros para formar una unidad de sentido más completa. Ej: el alumno debe organizar palabras para formar oraciones. Organizar oraciones para formar párrafos. Enlazar miembros de la oración para formar una idea completa.

El nivel II: El alumno expresa a partir de un texto coherente, su posición, a partir de la comprensión de la lectura. A través de una pregunta abierta analiza, enjuicia, emite criterios personales de valor, los argumenta, valora el contenido, la forma del texto y reconoce el sentido profundo del texto. Debe ajustarse a la habilidad exigida de forma reflexiva y crítica donde refleje sus convicciones y mundo afectivo.

El nivel III: Es lo que tiene que ver con la expresión del mundo interior del lector donde evidencia sus vivencias y conocimientos. Se enfrenta al problema de que, a partir de la información brindada, producir un texto con amplias posibilidades de creatividad. El alumno debe ubicarse en una situación nueva y establecer las estrategias de solución.

Este supone una actividad más productiva donde tiene que tener en cuenta los siguientes elementos: el tema a tratar, finalidad o propósito de escritura, el tipo de texto que va a escribir como su estructura específica y el para quién se escribe.

Además de seguir los tres momentos de producción textual: preescritura, escritura y reescritura. (MINED, 2005).

Esta propuesta plantea en su conjunto niveles de complejidad gradual, viable para los niños y niñas de 3 grado porque es un objetivo priorizado lograr individuos que sepan, puedan, deseen enfrentar y resolver productiva, creadora e independientemente las tareas que plantea la vida estudiantil.

Es de señalar que estas actividades están dirigidas a propiciar el desarrollo de la producción de textos y vencer las insuficiencias pero propiciando un aprendizaje desarrollador porque: adopta como punto de partida el diagnóstico integral, favorece la atención diferenciada a partir del desarrollo real de cada alumno y las oportunidades para que transite con éxito hacia el desarrollo potencial.

Las situaciones que se describen en las tareas resultan motivantes para los alumnos, esta forma de presentación de las tareas propician en los alumnos la búsqueda reflexiva de la información. Todo esto contribuye a fomentar el desarrollo de la producción de textos desde la Lengua Española en alumnos de 4. grado.

Este supone una actividad más productiva donde tiene que tener en cuenta los siguientes elementos: el tema a tratar, la finalidad o el propósito de escritura, el tipo de texto que va a escribir como su estructura específica y el para quién se escribe. Además de seguir los tres momentos de producción mencionados anteriormente: preescritura, escritura y reescritura” (Jiménez, M. y Díaz, A., 2005:42).

De forma general en este capítulo se han realizado consideraciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en la escuela primaria. Se realizó además un análisis acerca de la producción de textos escritos y su tratamiento en 4. grado específicamente. Se abordaron algunas consideraciones teóricas sobre la importancia del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el trabajo con la producción de textos.

CAPÍTULO 2. EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESCOLARES DE 4.GRADO. TAREAS DE APRENDIZAJE.

2.1 Diagnóstico exploratorio.

Un propósito fundamental de la escuela primaria actual es la formación de escritores que sean capaces de comunicarse con textos coherentes, precisos y claros, que cumplan una determinada intención comunicativa en el que expresen sus sentimientos, experiencias y opiniones. Cuando se analizan los textos escritos por los alumnos de 4. grado, se puede apreciar que presentan múltiples carencias en el uso de la lengua escrita, tanto desde el punto de vista formal como del contenido.

En clases de Lengua Española observadas en los diferentes grupos de la escuela Melanio Hernández, donde se aborda el componente de expresión escrita, se ha podido constatar que los alumnos no están suficientemente motivados, ni tampoco interesados, no presentan suficientes conocimientos sobre el tema y tipo de texto.

Al expresarse no demuestran pleno desarrollo de habilidades comunicativas ni del tema y no aportan suficientes ideas. Mientras escriben no consultan el diccionario ni tienen en cuenta la delimitación de oraciones y párrafos. Un gran número de alumnos no se manifiestan responsables con la ortografía. Necesitan diferentes niveles de ayuda y en la reescritura se muestran inseguros y no le conceden la importancia necesaria.

Al revisar los textos escritos por estos alumnos se pudo constatar que no hacen una distribución adecuada de la información y no agrupan las ideas relacionadas para que se correspondan con la estructura del tipo de texto que deben escribir. Algunos educandos no delimitan correctamente las oraciones y los párrafos y no se ajustan a la situación comunicativa. Una buena parte de ellos no tienen resumido en su memoria las expresiones que utilizan en sus textos desde los puntos de vista del signifiante y del significado. Además el nivel de interés y la motivación no son suficientes.

Al escribir no siempre tienen en cuenta el tema, la situación comunicativa. En la ortografía presentan dificultades en el uso de tildes, mayúsculas y presentan cambios y omisiones. La caligrafía no siempre es correcta, pues no existe una elegancia adecuada entre el trazado de la letra y el enlace. Al entregar sus trabajos presentan algunas tachaduras, palabras borradas o rectificadas y la caligrafía y la ortografía es igual o peor que en el borrador.

De forma general se aprecian insuficiencias en la extensión, la originalidad, las ideas son insuficientes de acuerdo con la situación comunicativa que se les presenta, varios alumnos delimitan incorrectamente las oraciones y párrafos, no siempre es correcta la concordancia entre las palabras y el uso del léxico, no tienen en cuenta a todos los elementos de la situación comunicativa, presentan dificultades ortográficas y deficiencias en la presentación del trabajo final.

2.2 Resultados del pre-test.

El análisis de la situación inicial de la enseñanza aprendizaje de la producción de textos escritos se realizó a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos que abarcó el análisis de documentos (anexo1) además la observación a los alumnos durante las clases (anexo 2) y la prueba pedagógica (anexo 3), todos hicieron posible determinar irregularidades en la situación real de la enseñanza aprendizaje de la producción de textos escritos.

A continuación se expresan los resultados esenciales obtenidos con la aplicación de los instrumentos seleccionados y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión mediante la aplicación de una escala valorativa para la evaluación integral de la variable dependiente que comprende los niveles bajo, medio y alto (Anexo 4). Por otra parte, para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos 6 indicadores bajos, el nivel medio comprende al menos 6 indicadores medios y no más de 3 bajos y el nivel alto comprende al menos 7 indicadores altos y no más de 2 bajos.

Al realizar el análisis de documentos (Anexo 1).se pudo constatar que en el Programa del grado no aparecen todos los tipos de textos que los alumnos deben producir, ni se indica emplear las estrategias para la producción. Los objetivos se organizan sobre la base de los componentes que conforman la asignatura: Lectura, expresión oral y escritura, ortografía, gramática y caligrafía. En relación con el componente de producción de textos escritos los objetivos están estructurados de manera que se aseguren las condiciones previas necesarias para escribir correctamente.

Así en 4. grado los objetivos expresan que los escolares deben escribir textos aplicando las cualidades básicas de la escritura. Dentro de la asignatura propiamente dicha los objetivos no expresan adecuadamente el carácter de proceso de este tipo de aprendizaje, pues donde se declaran los objetivos relacionados con la producción de textos se hace referencia a la ampliación y escritura de oraciones, redactar párrafos, cartas.

No obstante, no se formulan objetivos relacionados con la búsqueda de información en relación con una temática determinada para poder escribir con propiedad, ni al empleo de las palabras del vocabulario estudiadas en la unidad en los textos escritos por los alumnos. No dejan explícitos objetivos que lleven a la formación del hábito de trabajar con el texto borrador.

En las Orientaciones Metodológicas se hacen algunas precisiones sobre el tema pero no siempre declara el proceder didáctico al respecto. En los Ajustes Curriculares se pueden encontrar todos los nuevos objetivos que se han introducido en la enseñanza primaria, además de valiosas explicaciones y estrategias para la producción de diferentes tipos de textos.

En el análisis de las orientaciones metodológicas para trabajar con esta secuencia, se observa que se hace más énfasis en que el maestro trabaje las palabras que el alumno va a emplear en el texto desde el punto de vista ortográfico y sin embargo no se enfatiza en el aspecto semántico con vista a lograr la coherencia y la extensión de lo que escribe. Estas actividades de producción de textos no se orientan a partir de situaciones comunicativas por lo que resultan poco motivadoras para los alumnos y no permiten la verdadera implicación de esta para la producción del texto.

La revisión aparece tratada, de forma sucesiva a la escritura del texto. Al no existir objetivos en los programas que indiquen la formación del hábito docente de trabajo con el texto borrador se obvia que a la vez que se escribe el alumno debe ir revisando con el objetivo de enriquecer y perfeccionar el texto. En la metodología vigente se parte de la exploración de ideas en el plano oral sin una previa preparación del niño para organizar las ideas y poderlas expresar de forma

coherente y con dominio suficiente de la temática, esto ha motivado que una de las principales deficiencias que se presentan en la producción de textos escritos sea la poca extensión y la pobreza en el vocabulario.

No se hace énfasis en la necesidad de la formación de hábitos relacionados con la búsqueda de información y la orientación de tareas docentes que lleven al alumno a recopilarla para que luego puedan expresarse con mayor fluidez y dominio sobre un tema escogido y elaborar textos donde se reflejen mayor profundidad y extensión de lo que escribe. Esto hace que los alumnos no comprendan que escribir un texto es un proceso que siempre transita por las etapas de planificación, búsqueda y precisión de información, la escritura del texto en un borrador y su perfeccionamiento hasta lograr la versión definitiva.

Los ejercicios que aparecen en el libro de texto no son suficientes. En estos no aparecen tareas de aprendizaje o actividades que contengan situaciones comunicativas reales de expresión y comunicación, presentan limitaciones en la orientación de la actividad y no hay variedad para trabajar los diferentes tipos de textos. Los que se orientan aunque son variados y permiten el desarrollo de todos los componentes de la lengua, en sentido general no tienen en cuenta el carácter de proceso de la producción verbal de textos escritos, ni su enfoque comunicativo, estos se trabajan en los siguientes términos: “Elabora un párrafo con los siguientes títulos”o “Redacta un párrafo con uno de los títulos siguientes”

Las lecturas no están organizadas por temáticas, cada una implica una temática diferente. Esto es poco favorable para el trabajo con la ampliación del vocabulario y para ampliar la competencia cultural de los alumnos sobre un tema determinado para escribir.

Al observar a los alumnos durante las clases (Anexo 2) se pudo apreciar que en la etapa de orientación se pudo comprobar que el tema para escribir se presentó el mismo día de la clase, por lo que existió poca participación de los alumnos. No se presentó la tarea en forma de situación comunicativa, no se utilizaron temas de otras asignaturas, no se partió de vivencias y experiencias reales para lograr

motivación, se hizo valer la autoridad del maestro para implicarlos en la actividad, no hubo preparación previa, primó el mismo título para todos.

Durante la ejecución se realizaban aclaraciones mientras los alumnos escribían, esto originó desconcentración, no se permitía el intercambio entre alumnos, los maestros ayudaban a rectificar y a mejorar los textos, solo se hacían señalamientos dedicados a ortografía.

Durante la actividad los educandos presentaron muy poco interés y motivación hacia la actividad realizada.

Al analizar lo relacionado con la dimensión 1 acerca del comportamiento durante la realización de la tarea, 90 % de los alumnos no fueron capaces de autovalorar, autocontrolar su aprendizaje durante la producción textual. Esto se corroboró a través del desconocimiento de los alumnos de cuáles son los indicadores que le permiten hacer un control valorativo objetivo de la ejecución de las tareas planteadas, así como de su comportamiento además no posee suficientes parámetros para autovalorarse de acuerdo con el desarrollo de su actividad, de su proceder el indicador 1.1 se comportó de la siguiente manera 9 sujetos en el nivel bajo (45%), 9 en el nivel medio (45 %) y 2 en el nivel alto (10 %).

En el indicador 1.2 el trabajo de forma individual, en parejas o por equipos, los alumnos manifestaban indisciplinas generalmente, lo que propiciaba la desconcentración, además de no saber valorar en toda su dimensión, el proceso de la escritura desde esas formas de organización. Los resultados permitieron establecer para el indicador 3.2 la siguiente distribución de frecuencia: 7 alumnos en el nivel bajo (35 %), 5 en el nivel medio (25 %) y 8 en el nivel alto (40 %).

Al analizar la dimensión 2, relacionada con la satisfacción durante la realización de las tareas de aprendizaje, teniendo en cuenta el indicador 2.1 las insuficiencias están dadas principalmente porque no se aprecian actividades metalingüísticas, que permitan la reflexión sobre el uso del lenguaje y su funcionamiento, para que el niño las considere en el momento de la producción de sus textos escritos, a no ser las tradicionales referidas a gramática, vocabulario, ortografía y correspondencia fonemas/grafemas. Los niños no están motivados con por los temas de expresión

porque no son auténticos. La distribución se comportó de la siguiente forma: 2 sujetos se ubican en nivel alto (10%), 8 en nivel medio (40%) y 10 en el nivel bajo (50%).

El indicador 2.2 buscaba información acerca del interés por los temas de expresión. El 20 % de ellos se mostró interesado al escribir, lo que se manifestó al tener en cuenta todos los elementos. Algunos mostraron empeño, aunque cometieron imprecisiones en uno de los elementos y un 60 % no se sintió identificado con el texto, porque no constituyen una necesidad para ellos. Esto permitió establecer una distribución de frecuencia en el indicador 2.2 de 12 sujetos en el nivel bajo (60 %), 4 en el nivel medio (20 %) y 4 en el nivel alto (20 %).

Como parte de esta investigación se realizó una prueba pedagógica (Anexo 3) para comprobar las habilidades alcanzadas por los alumnos en la producción de textos escritos. El indicador 3.1 estaba referido a la claridad de las ideas. Se pudo verificar que algunos alumnos no fueron capaces de escribir con claridad, otros en cierta medida lo lograron, pero no imperaban las palabras claves y las ideas estaban incompletas. Solamente dos alumnos lo realizaron adecuadamente. Teniendo en cuenta estos resultados la distribución de frecuencia para el indicador 3.1 se realizó de la siguiente forma: 7 sujetos se ubican en el nivel bajo (35 % de la muestra), 11 en el nivel medio (55%) y 2 en el nivel alto (10%).

Al analizar la delimitación de las oraciones y los párrafos en los textos que produjeron los alumnos muestreados se constató que no todos al escribir hacían un uso adecuado de la lengua a lo largo del texto, lo que se evidenció al no respetar el tema ni el uso adecuado de conectores. En el texto no lograban desarrollar una idea esencial y en torno a esta desarrollar diversas ideas secundarias el 20 %. En el 45 % de la muestra la utilización de los signos de puntuación y la delimitación de oraciones se vio afectada, la estructura del texto no se explicitó con calidad.

Solo el 35 %, delimitó acertadamente las oraciones y párrafos, utilizando de forma adecuada los signos de puntuación conocidos hasta ese momento al utilizar variedad de oraciones según la actitud del hablante, aunque se aprecia reiteración de palabras y reflejan pobreza del vocabulario. Estos resultados permitieron una distribución de

frecuencia para el indicador 3.2 de 4 sujetos en el nivel bajo (20 % de la muestra), 9 en el nivel medio (45 %) y 7 sujetos en el nivel alto (35 %). Poniendo en evidencia la coherencia de los textos escritos.

Al verificar si en los textos escritos por los alumnos se ajustaban a la situación comunicativa, se pudo patentizar que una gran parte de los alumnos no lograban una distribución apropiada de la información al no concentrar las ideas referidas para que se correspondieran con la estructura del tipo de texto que escribían; solo en 3 estudiantes las ideas expresadas realizaron una distribución adecuada de la información al agrupar las relacionadas para que se correspondieran con la estructura del tipo de texto que escribían. La distribución de frecuencia para el indicador 3.3 se comportó de la siguiente forma: 3 sujetos se ubican en nivel alto (15 %), 7 en nivel medio (35%) y 10 en el nivel bajo (50%).

Al analizar la concordancia entre las palabras se pudo evaluar que no se hallaban amplias dificultades en este indicador, pues una gran parte de los alumnos conservaban la concordancia entre el artículo y el sustantivo, el sustantivo y el adjetivo y el sustantivo y el verbo. Estos resultados permitieron establecer una distribución de frecuencia para el indicador 3.4 de 3 sujetos en el nivel bajo (15% de la muestra), 5 en el nivel medio (25 %) y 12 sujetos en el nivel alto (60%).

Al valorar la extensión del texto el 40 % de los alumnos logró ajustarse a la norma del contenido del texto y se correspondió con el tipo de texto, un 25 % escribió relacionándose parcialmente con la norma establecida y el tipo de texto, aunque en algunas producciones escritas se observan formas rudimentarias, estereotipadas, y 35 % escribió con una corta extensión del contenido se declararon incapaces de crear. Los resultados permitieron establecer para el indicador 3.5 la siguiente distribución de frecuencia: 7 alumnos en el nivel bajo (35 %), 5 en el nivel medio (25 %) y 8 en el nivel alto (40 %).

Al verificar el indicador 3.6 relacionado con la originalidad las insuficiencias están dadas principalmente porque los textos escritos por los alumnos tienen un marcado carácter reproductivo, se copian expresiones que el maestro ha repetido, esto se evidencia en que un número considerable de alumnos emplean iguales expresiones

o frases. Se aprecia en algunos casos el uso de expresiones en sentido figurado, pero se abusa del uso de adjetivos en ellas que denotan un rebuscamiento de la expresión. Sólo 3 alumnos desarrollaron sus ideas a plenitud logrando ser originales, 9 mantenían todo lo expuesto anteriormente y la otra parte del grupo, pues, conservaba la escritura reproductiva sin tener en cuenta qué van a escribir. La distribución de frecuencia para el indicador 3.6 es de 8 sujetos en el nivel bajo (40 %), 9 en el nivel medio (45 %) y 3 en el nivel alto (15 %).

Al revisar la ortografía en el texto escrito por los estudiantes se pudo constatar que existían problemas en el uso de tildes, mayúsculas, cambios y omisiones, no obstante hay que destacar que ningún alumno presentó errores de condensación o de segmentación. La mayor parte de la muestra eran alumnos estables e inseguros. La distribución de frecuencia para el indicador 3.7 es de 9 sujetos en el nivel bajo (45%), 9 en el nivel medio (45 %) y 2 en el nivel alto (10 %).

Otro aspecto a medir en los textos escritos era lo relacionado con la presentación. Algunos alumnos mostraron ciertas tachaduras, palabras borradas y/o rectificadas y la caligrafía y la ortografía no se mantuvo de la forma ideal, mientras que otros entregaron un texto limpio, con margen y sangría y que al comparar la superficie del borrador con la del texto definitivo se evidenciaba un avance notable en la ortografía y la limpieza, además, la caligrafía era correcta. Estos resultados permitieron una distribución de frecuencia para el indicador 3.8, de 9 sujetos en el nivel bajo (45 % de la muestra), 8 en el nivel medio (40%) y 3 sujetos en el nivel alto (15 %).

El análisis de los resultados obtenidos por cada alumno en la evaluación de los indicadores permitió realizar la evaluación integral de los mismos (Anexo 5), ubicándose sujetos (9 %) en el nivel bajo, en el nivel medio (7%) y en el nivel alto (4 %). Estos resultados expresan que predomina el nivel bajo en la evaluación integral de los alumnos muestreados para la aplicación de las tareas de aprendizaje, lo que demuestra el trayecto innegable entre el estado actual y el estado deseado alrededor del desarrollo la producción de textos escritos.

De la aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados en el pre-test fue posible inferir las siguientes regularidades:

- *Los alumnos sienten interés por hablar y escribir acerca de algunos temas relacionados con sus gustos.*
- *Les gusta trabajar en equipos.*
- *De forma general establecen un uso adecuado de la concordancia entre las palabras.*
- *No son suficientes las ideas de acuerdo con la situación comunicativa.*
- *No se delimitan adecuadamente las oraciones y párrafos.*
- *No se tienen en cuenta los elementos de la situación comunicativa.*
- *Dificultades ortográficas.*
- *Insuficiencias en la presentación del trabajo final.*

Los resultados alcanzados en el pre-test, ratificados por los elementos cuantitativos y cualitativos obtenidos, manifestaron la necesidad de elaborar tareas de aprendizaje para el desarrollo de la producción de textos escritos por parte de los alumnos de 4. grado.

2.3 Fundamentación de las tareas de aprendizaje.

El aprendizaje, según Doris Castellanos (2001:5) es un “proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relevantes duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”.

El aprendizaje es “el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo” (Rico, P., 2008:1). Este es el

resultado de la unidad de la actividad externa e interna del sujeto y que sólo puede darse en la unidad de ambas.

Por su parte, las tareas de aprendizaje son las “actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades” (Rico, P., 2004:105).

La formulación de la tarea les plantea a los alumnos determinadas exigencias que deberán responder a los diferentes niveles de asimilación planteados en los objetivos. El maestro, cuando planifica sus clases, debe tener en cuenta este aspecto, de manera que logre un mayor desarrollo en el educando una vez que este ha asimilado la esencia de los conceptos y procedimientos como parte de la realización de las tareas en el nivel reproductivo, ofreciéndoles posibilidades de ejercicios mediante los cuales pueda transferir esos conocimientos a nuevas situaciones (aplicación), así como tareas que le exijan niveles de creatividad.

Las tareas deben indicar a los alumnos un conjunto de operaciones a realizar con el conocimiento, desde su búsqueda hasta la suficiente ejercitación, si se trata del desarrollo de una habilidad. Pueden conducir a la reflexión, profundización, suposición, búsqueda de nueva información, entre otras.

La orientación de estas tareas comunicativas en situaciones sociales de comunicación, las que se asumen como tareas de aprendizaje, asociadas al logro de un objetivo en el aprendizaje comunicativo de la lengua, constituyen el puente entre la competencia comunicativa real que poseen los alumnos y su competencia potencial y deseada; es decir, apoyándonos en la teoría de la zona de desarrollo real y potencial, ellas generan en el estudiante la contradicción entre las necesidad comunicativa que surge de la exigencia planteada en nuevos contextos de comunicación, y sus potencialidades para satisfacerla mediante los conocimientos y habilidades que poseen y los que podrán adquirir con la dirección acertada del maestro.

Dichas tareas están asociadas a los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales y permiten la interrelación entre las dimensiones del discurso: sintácticas, semántica y pragmática.

Para la concepción de las mismas se asume una orientación filosófica materialista y dialéctica en relación con el trabajo de la ortografía desde la clase de Lengua Española tomando como base el papel del maestro en el desarrollo de la actividad práctica y transformadora del sistema educacional cubano y el protagonismo del alumno en la búsqueda del conocimiento.

Estas tareas tienen como fundamentación psicológica, que parten del diagnóstico inicial de los estudiantes teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno, según la teoría de la zona de desarrollo próximo. Además, permite conocer mejor los procesos que intervienen en el pensamiento, así como las peculiaridades y diferencias de los individuos. Están dirigidas a propiciar el desarrollo de la producción de textos escritos tienen un título sugerente, un objetivo destinado a la producción de un texto escrito. En estas se explica cómo realizarlas y la formas de control y evaluación.

Estas tareas de aprendizaje comienzan generalmente con una conversación a partir de un texto, un software educativo o un video relacionado con el tema de la producción. En este momento se hacen preguntas de diferentes niveles y se realizan comentarios. Se relacionan los temas con la actualidad. Se trabajan diferentes palabras por su significado o por su ortografía. En algunas se presentan interesantes ilustraciones, figuras y en otras diferentes textos. Se explica y se conversa acerca de las características que presenta el tipo de texto que se debe producir.

Durante estas tareas de aprendizaje los educandos pueden intercambiar ideas con sus compañeros y conversar sobre lo que aprendieron y lo que más les llamó la atención de ese tema. El maestro, al dirigir la conversación, debe escuchar atentamente lo que dicen sus alumnos sin interrumpirlos y les debe dar todas las posibilidades y oportunidades para expresarse. Se irán anotando en la pizarra las palabras nuevas o de difícil escritura, las frases y expresiones interesantes y elegantes que digan los educandos para su posterior empleo en la producción del texto escrito.

En todas las tareas de aprendizaje la orden para escribir se presenta a través de una situación comunicativa que contiene los siguientes elementos: tema sobre el cual se escribirá, tipo de texto, propósito o finalidad, destinatario y contexto. Después de

presentarla, los alumnos expresan sus ideas, se aclaran dudas, para luego hacer la versión definitiva.

En la realización de la misma se tuvo en cuenta el programa y las orientaciones metodológicas de 4. grado en la asignatura Lengua Española, así como las características psicológicas de los alumnos en estas edades, las posibilidades de los contenidos de la disciplina seleccionada para la creación de diversas tareas que contribuyan al desarrollo de de la producción de textos.

Las tareas de aprendizaje se realizan de modo que logren captar por sí, el interés de los alumnos y teniendo en cuenta que ellos pueden alcanzar niveles superiores de asimilación del conocimiento. Exigen que el alumno al unísono, busque y organice sus conexiones, logrando la construcción de significados para que no cometa relaciones arbitrarias y pueda lograr una posición independiente y consciente de su aprendizaje.

Están concebidas de manera que permiten establecer relaciones entre las diferentes acciones y operaciones que se promuevan, teniendo presente que van a ser variadas: de forma que se presenten diferentes niveles de exigencia que promueven el esfuerzo intelectual creciente en el alumno, desde construcciones sencillas hasta la extrapolación; suficientes: de modo que asegure la ejercitación necesaria tanto para la asimilación del contenido como para el desarrollo de habilidades, el alumno ha de aprender haciendo, que le permita conocer lo que pudo lograr satisfactoriamente y ser diferenciadas: de forma tal que estas tareas estén al alcance de todos, que facilite la atención de las necesidades individuales de alumnos y alumnas.

En estas tareas se han tenido en cuenta su organización u ordenamiento según el grado de complejidad, partiendo desde lo más conocido por los alumnos hasta llegar a realizar la reflexión metacognitiva de ellos. También se ha previsto el empleo de los contenidos antecedentes como condiciones previas para establecer nexos entre lo conocido y lo nuevo por conocer que le permita sentirse protagonista de la actividad.

Los contenidos seleccionados tienen cierta complejidad para su tratamiento por parte del maestro y la comprensión por parte del alumno, así como su valor dentro del sistema de conocimiento de la asignatura y la posibilidad de emplear diferentes habilidades. Para dar solución a estas tareas se exige: respuestas más complejas y empleo de una bibliografía diferente.

Las tareas fueron concebidas respetando los contenidos priorizados y las habilidades específicas, además, se tuvo en cuenta, las características psicológicas de los alumnos en estas edades, y las posibilidades de los contenidos en la asignatura Lengua-Española. Pueden emplearse por el maestro en el momento que lo desee y además ser utilizadas de forma individual o colectiva, de manera que facilite al alumno constancia en su solución, mayores esfuerzos para salvar obstáculos y dificultades, así como el disfrute personal en su realización, propiciando resolver estas de forma creadora, expresado sus propias ideas y tomando decisiones en la ejecución de las mismas.

Para su confección se tuvo en cuenta las características de los alumnos de 4. grado y el momento del desarrollo en que se encuentran. (Rico, P. et al., 2008). Los niños de entre 9 y 10 años culminan el cuarto grado con la consolidación de aspectos importantes de su desarrollo, como es lo relacionado con el carácter voluntario y consciente de sus procesos psíquicos cuyo paso gradual se inició en el momento anterior y debe consolidarse en este.

Los logros a obtener “exigen continuar con las formas de organización y dirección de una actividad de aprendizaje reflexivo, sobre la base de los requerimientos señalados para los grados iniciales. Es posible lograr ya al terminar el cuarto grado, niveles superiores en el desarrollo del control valorativo del alumno de su actividad de aprendizaje, acciones que juegan un papel importante en elevar el nivel de conciencia del niño en su aprendizaje.

Los aspectos relativos al análisis reflexivo y la flexibilidad como cualidades que van desarrollándose en el pensamiento, tienen en este momento mayores potencialidades para ese desarrollo, de ahí la necesidad de que el maestro, al dirigir el proceso, no se anticipe a los razonamientos del niño y de posibilidades al análisis

reflexivo de errores, de ejercicios sin solución, de diferentes alternativas de solución, que como se señaló con anterioridad, constituyen vías importantes para el desarrollo del pensamiento". (Rico, P. et al., 2008:42).

En cuanto a la memoria lógica deberá continuar trabajándose con materiales que permitan establecer relaciones mediante medios auxiliares, modelos, entre otros, y que sirvan de apoyo para la fijación de textos, imágenes, que el niño puede repetir en forma verbal o escrita, o en forma gráfica mediante la realización de esquemas, dibujos, etc. Esta reproducción no puede hacerse de forma mecánica por lo que el maestro siempre debe buscar mecanismos que le permitan valorar si el alumno tiene significados claros de lo que reproduce y alcanza un nivel de comprensión adecuado.

Un logro importante en esta etapa debe ser que el niño cada vez muestre mayor independencia al ejecutar sus ejercicios y tareas de aprendizaje en la clase. En este sentido, por lo regular, se observa en la práctica escolar que algunos maestros mantienen su tutela protectora que inician desde el preescolar, guiando de la mano al niño sin crear las condiciones para que este trabaje solo, a veces hasta razonando por él un determinado ejercicio, comportamiento que justifican planteando que los niños no pueden solos.

De igual manera hay que propiciar en los niños desde las primeras edades, el desarrollo de su imaginación. En este proceso no se trata como en el de la memoria de reproducir lo percibido, sino que implica, crear nuevas imágenes. Se sabe que en los primeros años de vida el niño dota de vida a objetos inanimados, debido a la representación que tienen de la realidad y la causalidad, por su falta de experiencias, de ahí expresiones como: "el sol está vivo porque alumbra".

La acción educativa es la que permite gradualmente, el ajuste de estos procesos a partir del conocimiento que adquiere el niño; sin embargo el maestro debe propiciar el desarrollo de su imaginación dándole la posibilidad de que libremente cree sus propias historias, cuentos, dibujos así como que ejercite esa imaginación en los juegos de roles y en dramatizaciones que puede libremente concebir, aunque los

temas escogidos no se ajusten a situaciones reales y estén incluso dentro de ese mundo mágico propio de los niños en estas edades.

Estas actividades pueden ser utilizadas posteriormente para hacer una valoración colectiva de los hechos y personajes creados por los niños y sin ánimo de hacer críticas para no matar su creatividad, pueden ser enriquecidas las cualidades positivas en caso de que no aparezcan originalmente.

La acción educativa dirigida al desarrollo de sentimientos sociales y morales, como el sentido del deber y la amistad, cobra en estas edades mayor relevancia, pues el niño debe alcanzar un determinado desarrollo en la asimilación de normas que pueden manifestarse en su comportamiento, así como en el desarrollo de sentimientos. En estas edades, resulta más marcado el carácter selectivo de los amigos.

Es muy importante que el educador tenga en cuenta que al igual que en el aprendizaje en la clase, en las diferentes actividades extraclases, debe ir logrando mayor nivel de independencia en los niños, conformando junto con ellos la planificación y ejecución de las actividades.

La autovaloración, es decir el conocimiento del niño sobre sí mismo y su propia valoración de su actuación, ejerce una función reguladora muy importante en el desarrollo de la personalidad en la medida que impulsa al individuo a actuar de acuerdo con la percepción que tiene sobre su persona y esto constituye un aspecto esencial a desarrollar desde las primeras edades escolares, es decir, desde el propio preescolar.

En relación con la autovaloración, es necesario también conocer que desde las primeras edades el niño recibe una valoración de los adultos que le rodean sobre su actividad, de su comportamiento, que de preescolar a segundo grado incluye la valoración que hace su maestro de él. En estas primeras edades el aún no posee suficientes parámetros para autovalorarse, sin embargo, las investigaciones han demostrado que si entre los 8 y 9 años se enseñan determinados indicadores para valorar su conducta y su actividad de aprendizaje, su autovaloración se hará más objetiva y comenzará a operar regulando sus acciones.

Lo antes planteado significa que si desde preescolar el niño va recibiendo determinadas valoraciones e indicadores de su comportamiento, en los grados tercero y cuarto el maestro puede incluir dentro de diferentes contenidos objeto de aprendizaje cuáles son los indicadores que le permiten hacer un control valorativo objetivo de la ejecución de las tareas planteadas, así como de su comportamiento.

Es de destacar que en estas edades, en comparación con las anteriores, la valoración del niño acerca de su comportamiento se hace más objetiva al contar con una mayor experiencia, aunque aún depende en gran medida de criterios externos (valoraciones de padres, maestros, compañeros) y esto es importante que el educador lo conozca para evitar que se “encasille” a un niño en la categoría de bueno, como si fuera bueno en todo, o de malo como si fuera malo en todo.

Estos criterios los asume del maestro el resto del grupo escolar, provocando en los niños con dificultades en el aprendizaje, o con problemas de conducta u otra dificultad, un estado emocional no positivo y una posición social en el grupo no favorable, lo que trae como consecuencia el rechazo a la escuela y puede marcar su desarrollo en etapas posteriores. También ocurre en el caso de los niños aventajados que un mal manejo pedagógico puede conducir al surgimiento o reforzamiento de elementos de autosuficiencia lo cual resulta también dañino para su desarrollo.

Al igual que en los grados anteriores, en este momento se requiere que la acción pedagógica del educador se organice como un sistema, que permita articular de forma coherente la continuidad del trabajo con tercero de forma que al culminar el cuarto grado, los conocimientos, procedimientos, habilidades, normas de conducta y regulación de sus procesos cognoscitivos y comportamientos, permitan una actuación más consciente, independiente y con determinada estabilidad en el escolar.

2.4 Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la producción de textos escritos.

Tarea 1

Título: Escriba y lea.

Objetivo: Escribir un texto descriptivo sobre Antonio Maceo

Proceder:

Para esta actividad se escogen cuatro alumnos, de ellos uno sería el moderador y los restantes panelistas. Se realizó un trabajo de mesa con ellos donde se les explicó la metodología de este tipo de actividad: qué tipo de pregunta debían hacer para poder ubicarse espacial y temporalmente hasta llegar a dilucidar la incógnita.

El moderador preparado con más profundidad por el docente, una vez logrado el objetivo de los panelistas, realizar un comentario breve sobre el tema abordado, que en este caso era una figura histórica (Antonio Maceo) , resaltando sus valores.

Se procede a dramatizar con los estudiantes la Protesta de Baraguá.

¿Qué hecho se está dramatizando?

¿Qué día ocurrió este hecho?

¿Quién se destaca en este hecho por su valentía y coraje?

Completa las siguientes oraciones, el recuadro te servirá de guía:

Antonio Maceo fue un (a)_____ incansable .

Le llamaban el Titán de Bronce por su (b)_____.

*Es una muestra de
para todos los cubanos.*

<i>a</i>	<i>Sinónimo de batallador</i>
<i>b</i>	<i>Antónimo de débil</i>
<i>c</i>	<i>Antónimo de cobardía</i>

(c)_____

En la escuela se ha preparado un evento sobre identificación de héroes de nuestra Revolución. Todo con el objetivo de incrementar los medios de enseñanza de la Historia y fortalecer el aprendizaje de los más pequeños ¿Qué puedes hacer? Piensa en todas las cualidades de Maceo. Escoge las que más te hayan impresionado y

descríbelo a través de un párrafo, dando tu opinión personal. Tú puedes ayudar, esperamos tu colaboración.

Se les orienta autocorregirse teniendo en cuenta:

¿Lograste una extensión adecuada?

¿Todas las ideas que escribiste se relacionan con el tema general?

¿El orden que has dado a esas ideas es correcto?

¿Las ideas están bien expresadas? ¿Empleaste los adjetivos más precisos?

¿Empleaste los signos de puntuación de forma adecuada?

¿Realizaste las consultas necesarias para escribir correctamente las palabras que te ofrecieron duda?

¿La presentación es correcta: margen, sangría, letra, limpieza?

Tarea 2

Título: Nombres en círculos.

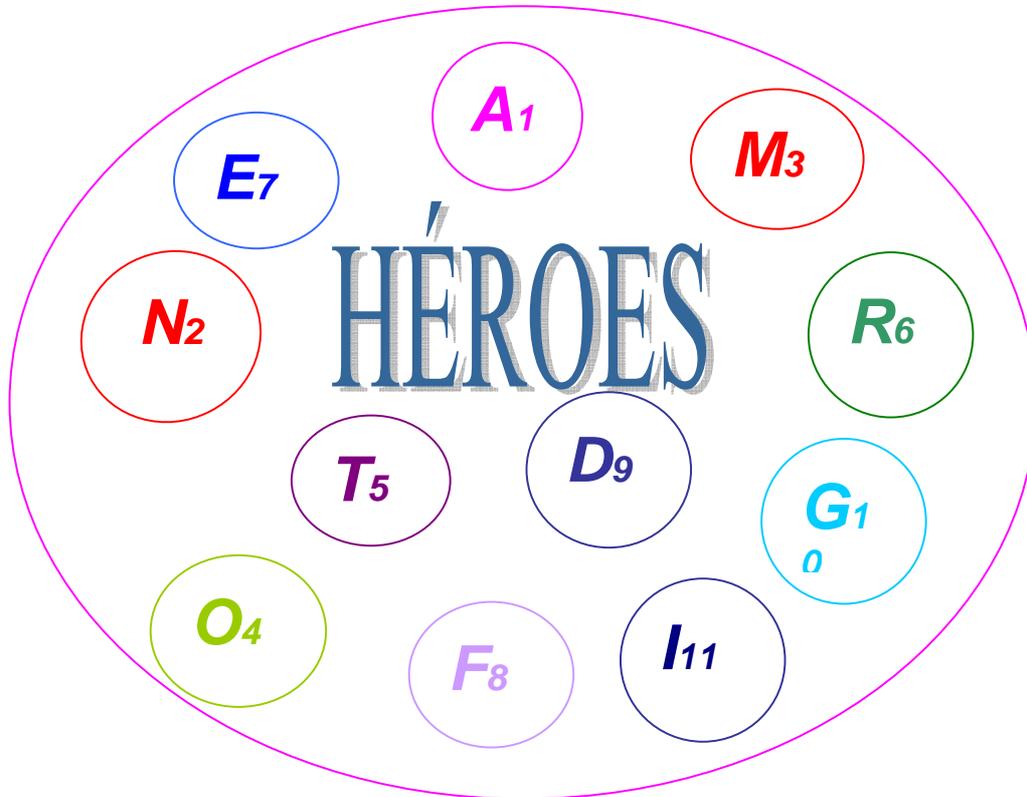
Objetivo: Escribir una carta donde valoren lo injusto de la agresividad de imperialismo contra nuestro país y la combatividad mantenida por estos Héroe Prisioneros.

Proceder:

Coloca en el casillero de arriba la letra que aparece en el círculo según el número que le corresponda. Se formarán 5 nombres de valeroso hombres que por referencia conoces.

1	2	5	4	2	11	4	
		6	7	2	7		
8	7	6	2	1	2	9	4
		6	1	3	4	2	

10	7	6	1	6	9	4	
----	---	---	---	---	---	---	--



Imagina que estás frente a uno de ellos y que le formulas tu reconocimiento en forma directa. Toma conciencia de las palabras que emplearías. Trata de hacerlo de una forma original, eescríbelo en una carta donde le hables a uno de estos valerosos hombres.

Una vez terminada la actividad el maestro ofrece las orientaciones para la revisión:

- *Lee y autocrítica tu trabajo.*
- *Si la carta ha sido redactada de forma grupal, un integrante puede tomar el rol de destinatario para apreciar tanto la redacción como la emoción que despierta.*
- *Analiza si la acción está claramente definida y si las palabras que conllevan al reconocimiento son adecuadas.*
- *Realiza las correcciones necesarias.*

- Relee el texto, ¿las ideas seleccionadas recogen lo esencial de cada párrafo? Si dejaste alguna frase que no te brinda ningún elemento, prueba suprimirla y ver si no se altera el contenido de lo que has querido expresar.

- Si falta alguna idea importante, agrégala.

- Lee tu descripción a los compañeros de aula y acepta sugerencias.

Haz las modificaciones necesarias.

Verifica si lograste hacer realmente una descripción. Puede servirte de mucha ayuda para estudiar.

Tarea 4

Título: La frase escondida.

Objetivo: Escribir un texto donde expresen su orgullo por ser cubanos y por las conquistas de la Revolución.

Proceder:

Pinta de negro en el dibujo de arriba los cuadros de la misma ubicación del dibujo de abajo. Luego traslada las letras que no tachaste al casillero de abajo, en el mismo orden en que aparecen. Obtendrás una frase de una lectura estudiada en clase.

B	A	I	C	L	E	D	J	N	H	F	R	S	U	I	C	L	M
U	I	S	E	A	R	T	Y	K	P	V	N	H	Z	X	L	R	E
M	E	B	N	F	S	O	A	A	J	I	E	T	R	S	I	T	O
X	Z	A	S	D	F	R	T	Y	U	I	O	P	E	R	A	S	D
B	H	J	E	K	L	U	R	I	U	E	T	R	E	S	A	D	O
D	A	B	E	I	G	H	L	U	Y	T	O	R	E	F	A	D	I
U	N	I	N	O	E	L	H	E	T	R	A	R	L	O	B	S	E

B		I		E		N											
M	E		N	S	A		J		E	R		I	T	O			
			E			R			E			S					
U	N					H	É		R				O				E

La frase es la siguiente:

- Bien, Mensajero, eres un héroe.

Busca nuevamente el texto. (Página 6 del Zunzún 221) Imagina que puedes hablar con un mercenario, justo en tu país, él piensa que ofreciéndote varios objetos materiales, tú traicionarías a tu país. Escribe un texto donde narres todo lo que lo que le dirías.

Tarea 5

Título "Cooperar es mejor que el conflicto"

Objetivo: Redactar un párrafo argumentativo en el que expreses agradecimientos ante hechos o acciones que lo merezcan.

Proceder:

Con anterioridad el maestro debe hacer los modelos necesarios.

Se forman equipos con no más de 6 integrantes.

El maestro debe repartir una tira a cada uno de los estudiantes del equipo para que realicen el siguiente ejercicio, percatándose que cooperar es mejor que el conflicto.

Coloca las tiras en el orden que demuestren que es mejor la cooperación. El dibujo que está arriba es realmente el primero, pero los demás siguen un orden erróneo.

Recuerda que los perros están intentando comer el hueso.

(Se representan las tiras)

¿Qué ocurrió durante el ejercicio?

¿Necesitaste la ayuda de tus compañeros para hacerlo?

¿Por qué crees que en la unión está la fuerza?

¿Podrías haberlo hecho solo?

¿Recuerdas en algún momento de tu vida haber recibido ayuda?

Imagina que en tu comunidad todos hacen lo que sea más beneficioso para cada uno. ¿Cómo harías para llamarlos a la reflexión, que les dirías?

RECUERDA: cuando se unen las telas de araña, pueden sujetar a un león.

Redacta un texto breve donde se explique con varias razones la importancia de la ayuda mutua. Este texto será leído la próxima semana en el aula.

No olvides:

¿Todas las ideas que escribiste se relacionan con el tema?

¿El orden que has dado a esas ideas es correcto?

¿Las ideas están bien expresadas?

¿Delimitaste adecuadamente las oraciones?

Tarea 6

Título: "Mil grullas de papel"

Objetivo: Escribir un texto argumentativo en el que expresas agradecimientos ante hechos o acciones que lo merezcan.

Proceder:

Para esta tarea el día anterior se confeccionan grullas de papel (modo de hacer Anexo 5) en el aula.

Se les indica que deben buscar información en la biblioteca sobre lo que sucedió en 1945 durante la Segunda Guerra Mundial en Hiroshima, Japón.

Se analizan las palabras de dudoso significado. Se le da lectura al siguiente texto:

En 1945, hacia el final de la Segunda Guerra Mundial, se lanzó la primera bomba atómica, sobre la ciudad de Hiroshima, en el Japón. La ciudad quedó destruida y murieron miles de personas.

Una joven japonesa llamada Sadako vivía a uno dos kilómetros y medios de Hiroshima cuando explotó la bomba, y parecía no estar ni quemada ni herida. Sin embargo, diez años más tarde, cuando Hiroshima ya había sido reconstruida, se enfermó y fue internada en un hospital. Estaba asustada, muy asustada, sabía que podía morir. Los amigos y los parientes la visitaban todos los días para tratar de levantarle el ánimo.

Su mejor amiga Chizuco, le contó el cuento de la Grulla, que es un pájaro sagrado de Japón. Se pensaba que una grulla vivía miles de años y que si un enfermo hacía mil grullas de papel, se mejoraría.

Sadako decidió hacer mil grullas de papel. Día tras día se lo pasaba plegándolas y se dio cuenta que esta era una buena manera de darse ánimos.

A veces se sentía demasiado mal para hacer las grullas, pero igual lo intentaba. Cuando sus amigos y su familia la visitaban en el hospital trataba de seguir sonriendo y de estar de buen ánimo para que no se preocuparan tanto.

Sadako se las había arreglado para hacer 600 grullas, pero seguía igual.

Pacientemente plegaba y plegaba más grullas, pero lamentablemente murió. Había hecho 642 grullas de papel. Sus compañeros de aula decidieron plegar las 356 grullas que faltaban y fueron puestas junto a Sadako.

Los niños formaron una asociación para buscar dinero y levantarle un monumento a Sadako. El club fue creciendo y miles de niños de todas partes del mundo hicieron

donaciones. Después de tres años tenían dinero suficiente para el monumento. Se le conoce como El Monumento de la paz de los niños y está en el Parque de la Paz en Hiroshima. Hay un mensaje tallado en la piedra:

Este es nuestro clamor,

Esta es nuestra plegaria:

Paz en el mundo.

¿Les gustó el texto?

¿De qué trata?

¿Sadako tenía alguna esperanza de vida?

¿Ella estaba involucrada en la guerra?

¿Qué hizo su amiga para estimularla?

¿Qué hicieron sus amigos después de su muerte?

¿Crees que fue ella la única víctima de esa guerra?

¿En la actualidad existen guerras donde mueran personas inocentes?

¿Estás de acuerdo con las guerras? ¿Por qué?

¿Qué significa la paz para ti?

¿Qué se está haciendo para lograr la paz mundial?

Imagina una situación en la que tú tengas la oportunidad única de tomar la palabra ante todos los dirigentes mundiales en una enorme sala de conferencias. Eres el representante de todos los niños del mundo. Eres el portavoz de la infancia mundial, los que te escuchan son los encargados de implantar la política que sigue el mundo.

Redacta un texto argumentativo en el que expreses tus ideas y debes comenzar o terminar diciendo “dame la mano”.

Poner las grullas ese día en el aula para simbolizar la paz.

Tarea 8

Título: El pueblo del arcoiris.

Objetivo: Escribir un texto narrativo.

El día anterior a la actividad se orienta a los alumnos que traigan al aula, baldes, palos, cartones, sombrillas y cestas. Se preparará con antelación la siguiente obra:

En el principio el mundo estaba quieto y silencioso. El suelo parecía estar cubierto de rocas y piedras de color deslucido. Pero si uno miraba con atención notaba que las piedras eran personas pequeñitas que no se movían para nada.

Un día un viento sopló sobre la tierra, hizo que las personas entraran en calor llenándolas de vida y amor. Empezaron todas a moverse... a mirarse los unos a los otros... a hablar entre ellos... a comunicarse mutuamente. Cuando comenzaron a explorar su mundo, encontraron unas cintas de colores tiradas por el suelo. Excitados corrieron por todas partes juntándolas. Algunos eligieron el color azul, otros el verde, algunos el rojo y otros más el amarillo. Se divertían atándose las cintas los unos a los otros, riendo del brillo de los colores. Repentinamente sopló otro viento, esta vez los hizo tiritar de frío. Se miraron y dándose cuenta de que habían cambiado, dejaron de tenerse confianza.

Se unieron todos los rojos y se fueron corriendo a un rincón.

Se juntaron todos los azules y también se separaron.

Se agruparon todos los verdes y se apartaron del resto.

Se reunieron todos los amarillos y decidieron aislarse.

Olvidaron que habían sido amigos y se habían cuidado entre sí. Los otros colores parecían raros y diferentes. Construyeron murallas para separarse y evitar que los demás entraran. Pero descubrieron que:

Los rojos tenían agua pero no tenían que comer.

Los azules tenían comida pero no tenían agua.

Los verdes tenían leña para hacer fuego pero no tenían nada que los protegiera.

Los amarillos tenían techo pero no tenían nada que les diera abrigo.

De repente un desconocido se paró en espera. Miró, sorprendido, a la gente y a las murallas que la separaban y hablando en voz alta dijo:

- ¡Salgan todos! ¿A qué le temen? Vamos a comenzar todos juntos.

La multitud lo miraba con asombro, pero aun así, fueron saliendo, despacio de sus rincones, dirigiéndose al centro. El desconocido se dirigió a ellos nuevamente, pero esta vez dijo:

Ahora que cada uno explique al otro con qué puede contribuir y qué necesitan que le den. Rápidamente contestaron todos de este modo:

Los azules dijeron: Nosotros podemos contribuir con comida pero necesitamos agua.

Los rojos expresaron: Nosotros tenemos agua pero no comida.

Los verdes indicaron: Nuestro grupo tiene suficiente leña, pero pedimos un techo.

Los amarillos explicaron: Nosotros podemos ayudar con el techo, pero precisamos calor.

El desconocido dijo entonces: ¿Por qué no buscan lo que tienen y lo comparten? Entonces todos tendrían suficiente para comer, beber, estar abrigados y con un techo para cobijarse.

Hablaron y el sentimiento de cariño volvió. Recordaron que habían sido amigos. Derribaron los muros y se dieron la bienvenida como viejos amigos. Comprendieron que se habían dividido por causa de los colores y querían tirarlos. Pero sabían que les faltaría la riqueza de su brillo .entonces hicieron algo distinto, mezclaron los colores para hacer una lindísima cinta como un arcoiris. Decidieron llamarse el pueblo del arco- iris. La cinta del arcoiris pasó a ser símbolo de la paz.

¿Les gustó la dramatización?

¿De qué trata?

Una vez concluida la obra se divide el aula en 4 equipos y cada grupo escoge el color que prefiere de acuerdo a las necesidades que para ellos sean más importantes. Se le dice que cada uno se identificó con un color de acuerdo a una necesidad básica, pero el sentimiento de cariño y amistad prevaleció entre ellos y

hora van a identificar cada color con un sentimiento de acuerdo al criterio de cada equipo.

Copia en tu libreta el color que más se manifiesta en ti.

Si tuvieras que vestir de acuerdo a las diferentes situaciones que se pueden presentar en la vida ¿qué color escogerías para cada una de estas situaciones?

Mentiste a tus padres.

Conociste a un nuevo amigo y te sientes feliz.

Perdió tu equipo de pelota favorito.

Se murió tu mascota.

Menciona cuáles son tus sentimientos y cualidades positivas más sobresalientes. Después que todos han hablado y escuchado atentamente se les invita a describir un compañero del aula, no dicen su nombre, sino que lo identifican con un color de acuerdo a sus sentimientos y cualidades.

El maestro ofrece los pasos a seguir para hacer sus creaciones:

Imagínate que estás dentro de ese mundo y deja vagar la imaginación.

El maestro puede poner una música suave en el aula y los invita a escucharla, les dirá que cierren los ojos y se imaginen viviendo allí, que la música estimulará su imaginación, también les podrá decir que después de oír la historia se hagan la idea de que la misma esta está sucediendo realmente, que todos se mueven y que poco a poco ellos se van introduciendo e interactúan con los personajes.

Les informará que deben expresar lo que piensan o dialogan. Si ven objetos o animales, relacionarse con ellos a través de situaciones imaginadas.

Si al alumno le cuesta mucho trabajo empezar, le puede pedir al maestro o a un compañero que le escriba una oración incompleta que le sirva de punto de partida.

Los alumnos iniciarán la escritura a partir de la situación de su selección.

El maestro orienta la revisión y les expresa:

En este momento se pondrán en el lugar del lector y se preguntarán:

¿Cómo encuentro la narración?, ¿original?, ¿divertida?, ¿entretenida?, ¿emocionante?

Si el contenido resulta monótono y sin gracia, recuerda alguna historia entretenida, una anécdota, un deseo inesperado. Haz modificaciones, agrega una escena o cámbiale el final.

Muestra tu narración; acepta los comentarios y haz las modificaciones que estimes necesarias.

Reescribe tu creación.

Los mejores trabajos pueden conformar un álbum que se acompañe de las dibujos sobre el tema en el aula.

Tarea 9

Título: Juntos vamos lejos.

Objetivo: Redactar un cuento.

Los alumnos conocen con antelación el texto que se va a dramatizar.

Había una vez dos hombres, uno era ciego y el otro estaba lisiado. Un día estaban caminando juntos cuando llegaron a una parte del camino que se hallaba en mal estado. Estaba muy desnivelado y tenía mucho pozo. Cuando el ciego se dio cuenta, se detuvo.

¿Me puede ayudar durante este trecho difícil?, le pregunto al lisiado.

¿Cómo quiere que lo haga? Le preguntó el lisiado. Usted sabe que yo no puedo caminar bien. Tengo las piernas tan mal que apenas me las arreglo yo solo. ¿Cómo pretende que lo ayude?

Pero se quedó pensando y dijo: Hay algo que podríamos probar. Si me le subo a la espalda, usted me lleva. Yo le puedo indicar entonces dónde poner los pies a medida que vamos avanzando. De esta forma podemos usar sus piernas y mis ojos juntos.

Lo probaron y resultó. El ciego llevó sobre la espalda al lisiado en aquella parte donde el camino estaba malo y el lisiado le decía al ciego dónde pisar. De esta forma, ambos pudieron atravesar esa parte del camino.

¿Te parece posible que esto ocurra?

En la historia el ciego estaba bien de las piernas y el lisiado veía bien. En la vida real, ¿tienen todas las personas algo que ofrecer a pesar de tener alguna limitación?

¿Has necesitado la ayuda de alguien?

¿Has ayudado a alguien?

¿Qué se siente cuando te ayudan?

¿Qué sientes cuando eres tú el que ayuda?

¿Te cuesta algo ayudar?

¿Quién crees que puede necesitar ayuda?

Se les explica a los alumnos que hoy van a escribir un cuento y que las actividades desarrolladas con antelación sobre comprensión y análisis de textos los ayudarán en su tarea de escritores.

Imagina que un compañero tuyo es víctima de un pequeño accidente por el que está encamado, con una pierna inmovilizada. Su mamá ha salido de su casa por una necesidad imperiosa, tú estas pasando por ahí y aunque en ese momento no pretendías llegar a verlo, sientes que dentro pasa algo. Tu amigo necesita ayuda. Escribe un texto en el que cuentes todo lo que sucedió.

Para proceder a la autorrevisión se presentarán las siguientes interrogantes:

¿Sobre qué tema escribieron?

¿Qué tipo de texto?

¿Cuál es su estructura? (introducción, secuencia de sucesos y solución)

¿Las ideas son suficientes de acuerdo con la situación comunicativa?

¿Realicé una correcta distribución de las ideas?

¿Evité las reiteraciones innecesarias?

¿Tuve en cuenta el tema, la finalidad y el tipo de texto?

Tarea 10

Título: No hay más que una tierra.

Objetivo: Redactar una narración.

Para desarrollar esta actividad se necesita la cooperación de los alumnos con el propósito de escenificar un “Yeyo Compadre”

Yeyo: Ño, el basurero me queda muy lejos. Voy a echar esta jabita aquí, si de todos modos una más, eso no se echa a ver.

Vecino: Proteger a nuestro planeta

Es una urgente necesidad,

Para que mejor viva la sociedad

Y su armonía va completa.

La naturaleza es la madre

Que todos debemos cuidar

Por eso hay que educar

A todos los Yeyos ¡Compadre!

¿Qué opinan?

¿Creen correcta la actitud de Yeyo?

¿Conocen a alguien que actúe de esa forma?

¿Se han dirigido a ella?

Luego se le da lectura al siguiente texto:

Los bosques reciben gran cantidad de lluvia. A los bosques se les está destruyendo a ritmo alarmante. En los últimos 50 años casi la mitad de los bosques del mundo han sido destruidos.

¿Quién es el principal culpable de la destrucción de los bosques?

Con cuidado recorta las formas y arma un árbol. Podrás leer los motivos por los cuales hay que proteger los bosques.

¿Solamente debemos proteger los bosques?

Si ubicas correctamente cada palabra que en su sitio, obtendrás una frase de vital importancia para nuestro planeta.

S	i		t	r	a	b	a	j	a	m	o	s		c	a	d	a		d	í	a
p	o	r		p	r	e	s	e	r	v	a	r		e	l		m	e	d	i	o
a	m	b	i	e	n	t	e		n	u	e	s	t	r	a		v	i	d	a	
f	u	t	u	r	a		s	e	r	á		m	á	s		f	e	l	i	z	

feliz, ambiente, medio, será, preservar, Si, el, vida, nuestro, más, cada, día, futura, trabajamos, por.

- Lee nuevamente la frase que ordenaste.

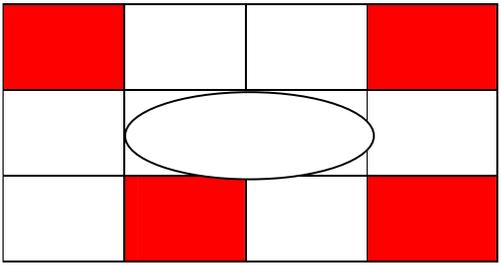
- Nombra a través de sustantivos, elementos que forman parte del medio ambiente.

El viernes pasado los alumnos del grupo 4. A realizaron una excursión con el objetivo de visitar algunos lugares de la comunidad que forman parte de nuestro medio ambiente. La monitora de Ciencias Naturales no pudo asistir pues se encontraba enferma. Escribe un texto donde le narres todo lo ocurrido. Puedes utilizar algunos de estos verbos: cuidar, ver, maltratar, preservar, defender, sembrar, limpiar.

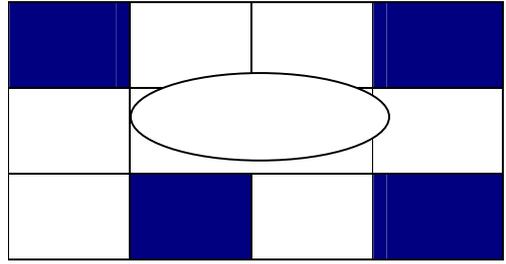
Tarea 10

Título: Dibujos iguales.

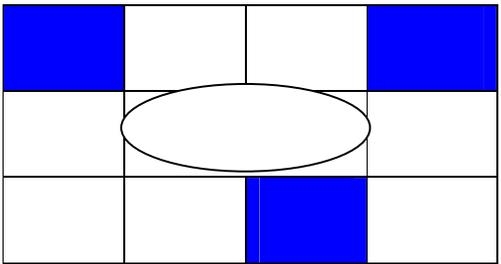
Objetivo: Escribir una pequeña poesía reconociendo esta como una de las formas en que pueden aparecer escritos los textos.



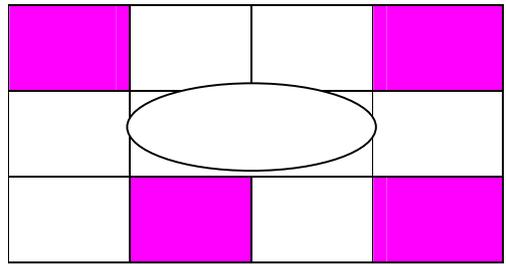
P



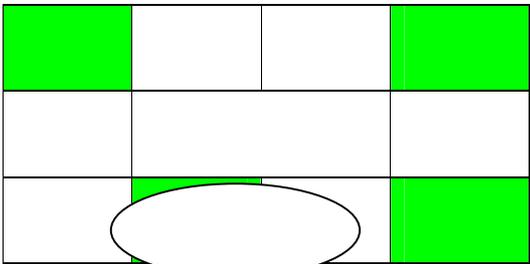
Y



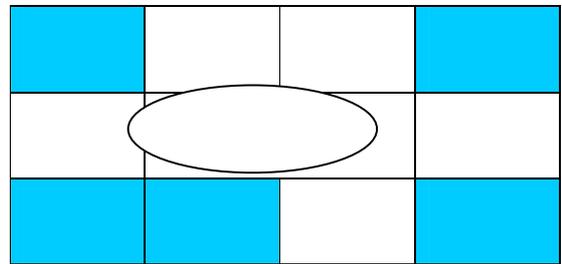
F



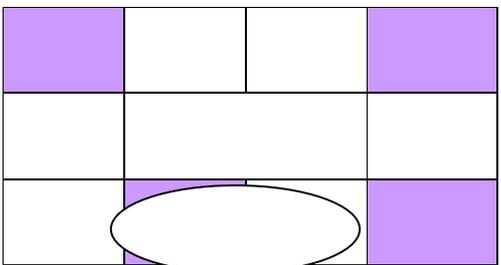
O



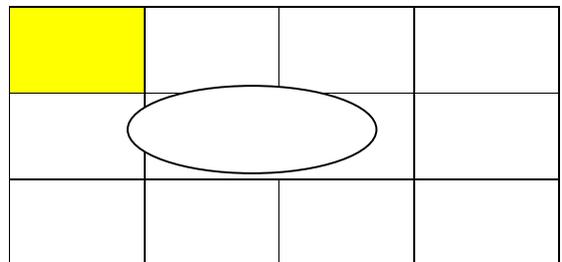
E



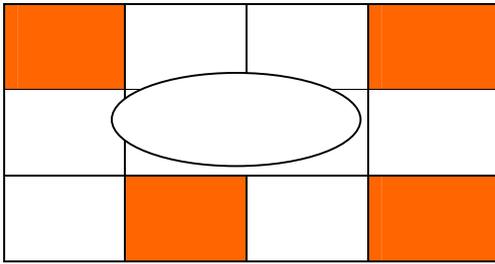
K



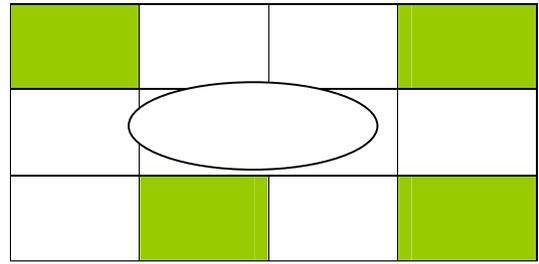
S



L



I



A

--	--	--	--	--	--

Entre estos 10 dibujos solo hay 5 exactamente iguales, identifícalos, coloca luego en el casillero de abajo la letra que corresponda de estos dibujos idénticos en el mismo orden en que aparecen.

Podrás leer una de las formas en que pueden aparecer escritos los textos.

¿Cuál es?

Ahora sigue las orientaciones: Vamos a hacer una de cinco versos:

En el primer verso aparecerá una palabra.

En el segundo debes expresar con 3 palabras algo sobre lo que se dijo en el primero.

En el tercero aparecerá una pregunta de 4 palabras.

En el cuarto responderás la pregunta anterior con 3 palabras.

En el último harás una conclusión de 2 palabras.

El maestro les indica:

Comparte tu poesía. Utiliza las ideas que te aporten tus amigos.

Los niños buscan en qué se parecen todas.

Por qué.

Qué cosas son diferentes.

Expliquen las razones por las que han escrito de una u otra forma.

La maestra anota en la pizarra las observaciones que le dictan los niños. (qué tiene que cambiar y qué tiene que completar cada niño).

Los niños confrontan sus escritos personales con escritos de otras personas que se ajustan a esta forma de comunicación.

- Revisan su poesía y hacen las correcciones que estimen necesarias para producir un texto parecido.

- Reescriben su texto poético y lo ambientan si lo estiman necesario.

Los niños reflexionan sobre cómo han aprendido y evalúan su trabajo y el de sus compañeros.

Tarea 11

Título: *Para volverse chino.*

Objetivo: *Escribir un texto descriptivo.*

Chong-Li nunca había salido de China. Y siempre había comido con palitos. Hasta que la familia Mustaqi lo invitó a pasar unas vacaciones en su casa. Allí conoció al tenedor. Y el pequeño Chapul, el hijo menor de los Mustaqi, comió con palitos por primera vez ya que Chong-Li trajo de regalo un juego de palitos para la mesa. En una carta a sus hermanos, Chong-Li les explica lo que es el tenedor: cómo es, para qué sirve y cómo se usa.

1- Antes de escribir, Chong-Li que, como buen chinito, es muy ordenado respondió las siguientes preguntas:

: ¿Para quién es la carta?

Para sus hermanos

- ¿Por qué se la escribo?

Porque quiero contarle y describirle el tenedor

: ¿Para qué sirve un tenedor?

El tenedor es un instrumento que sirve para comer alimentos sólidos.

- ¿En cuántas partes se puede dividir un tenedor?

En dos partes.

- ¿Cuáles son?

Parte superior en donde están los dientes y parte inferior o mango.

- ¿Cómo es cada una de esas partes y por qué son así?

La parte superior está formada por cuatro dientes largos, delgados, Rígidos, terminados en punta y ligeramente curvos. Esta parte es así para poder recoger los alimentos del plato o bien pincharlo con las puntas.

Con los extremos laterales de la parte superior se puede partir el alimento cuando no es muy duro y no se requiere del cuchillo: verdura, pescado, etc.

La parte inferior o mango es rígido, ligeramente curvo y mide aproximadamente diez centímetros.

Con todas las respuestas a estas preguntas, pudo elaborar su carta, por supuesto teniendo en cuenta la estructura del tipo de texto.

Ahora sí, ¿te animas a describir como lo haría Chong-Li con una cuchara, un despertador, o unas tijeras?

Cuando describas uno o todos estos objetos, responde las mismas preguntas que Chong-Li elaboró para describir el tenedor.

3. Escribe una carta con el objeto que hayas seleccionado para enviársela al hijo de Chong-Li

2.5 Descripción del post-test y comparación con el pre-test.

La aplicación de los instrumentos para validar la efectividad de las tareas de aprendizaje dirigidas a estimular el desarrollo de la producción de textos escritos en los alumnos de 4. grado permitió comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta. Para ello se emplearon la observación de clases, el análisis de documentos y la prueba pedagógica.

A continuación se ofrece una descripción de los resultados obtenidos y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión mediante la aplicación de la escala valorativa para la evaluación integral de la variable dependiente (anexo 6).

Al observar a los alumnos durante la clase (anexo 2) se pudo confirmar que, de forma general, estaban motivados por el tema que se estaba trabajando durante la clase, se mostraban atentos e interesados y mostraron poseer suficientes conocimientos acerca del contenido. Durante la actividad demostraron dominio acerca del tema que se abordaba, centraron su atención y aportaron suficientes ideas. Manifestaron conocimientos acerca de lo que tenían que hacer y capaces de expresar ideas sobre el tema propuesto.

Realizaron adecuadamente una autovaloración de su aprendizaje. Solamente dos alumnos no efectuaron un control valorativo de su trabajo. A la hora de realizar la escritura del texto se mostraron seguros, le concedían gran importancia a esta actividad, lográndose avances en la ampliación de las ideas, lograron una distribución correcta de las ideas de acuerdo con la situación comunicativa, acertada delimitación de oraciones y párrafos y de concordancia entre las palabras. Además, usaron adecuadamente el léxico y mantuvieron una correcta caligrafía, ortografía y limpieza.

Al comparar los resultados alcanzados en el indicador 1.1 se puede apreciar que al inicio solo el 10 % de la muestra tenía en cuenta el autocontrol del trabajo realizado, mientras que al final se alcanzó un 65 %. También se puede constatar que la cantidad de alumnos ubicados en el nivel bajo de este indicador descendió de 9 a 1.

Al revisar lo relacionado con las formas de organización de la clase se pudo constatar que esta mejoró sensiblemente después de aplicar las tareas de aprendizaje ya actualmente los alumnos presentan menos problemas en el trabajo en colectivo. Si se comparan los por cientos en el indicador 1.2 se aprecia que en el nivel alto al inicio solo se ubicaba el 40 % de la muestra y ahora se encuentra el 75 %, mientras que en el nivel bajo al inicio se ubicaba el 35 % y ahora solo el 5%.

Al analizar la dimensión 2, relacionada con la satisfacción durante la realización de las tareas de aprendizaje, teniendo en cuenta el indicador 2.1 las tareas le

posibilitaron la reflexión sobre el uso del lenguaje y su funcionamiento, vocabulario, ortografía y correspondencia fonemas/grafemas. Los alumnos estaban motivados con por los temas de expresión. La distribución se comportó de la siguiente forma: 15 sujetos se ubican en nivel alto (65%), 4 en nivel medio (20%) y 1 en el nivel bajo (5%).

El indicador 2.2 buscaba información acerca del interés por los temas de expresión. El 75% de ellos se mostró interesado al escribir, lo que se manifestó al tener en cuenta todos los elementos. Mostraron empeño, y se identificaron con el texto. Esto permitió establecer una distribución de frecuencia en el indicador 2.2 de 1 sujetos en el nivel bajo (5 %), 4 en el nivel medio (20 %) y 15 en el nivel alto (65 %).

Al revisar la prueba pedagógica final (Anexo 7) se pudo constatar que la mayoría de los educandos realizó su producción, mientras que en 5 de ellos no predominaron las palabras claves y las ideas fueron incompletas. Teniendo en cuenta estos resultados la distribución de frecuencia para el indicador 3.1 se realizó de la siguiente forma: 1 sujeto se ubica en el nivel bajo (5 % de la muestra), 4 en el nivel medio (20 %) y 15 en el nivel alto (75 %).

El segundo indicador buscaba información sobre la delimitación de las oraciones y los párrafos se constató que los alumnos al escribir utilizaban de forma adecuada el punto y seguido y el punto final y en el texto desarrollaban una idea esencial y alrededor de esta diversas ideas secundarias. Estos resultados permitieron una distribución de frecuencia para el indicador 3.2 de 3 sujetos en el nivel bajo (15 % de la muestra), 3 en el nivel medio (15 %) y 14 sujetos en el nivel alto (70%).

En el indicador 3.3 se buscaba información acerca del ajuste a la situación comunicativa se pudo apreciar que gran parte de los alumnos tuvo en cuenta el tema, la finalidad, el tipo de texto y el destinatario, mientras que algunos no tuvieron en cuenta uno de estos elementos. Esto permitió establecer una distribución de frecuencia para el indicador 3.3 de 1 sujeto en el nivel bajo (5 %), 6 en el nivel medio (30 %) y 13 en el nivel alto (65 %).

Al comparar el indicador 3.4 sobre la concordancia entre las palabras antes y después de aplicar la propuesta se pudo apreciar un salto cualitativo y cuantitativo. Al inicio el

15 % de la muestra se ubicaba en el nivel bajo mientras que ahora solamente es el 5 %. También al inicio el 60 % alcanzaba el nivel alto y en la actualidad en este se ubica el 80 %.

El indicador 3.5 buscaba información sobre la extensión de los textos. Al revisar los diferentes escritos de los educandos se pudo apreciar que casi todos cumplían con la norma establecida, presentaban producciones escritas no se observan formas rudimentarias y se ajustaban al tipo de texto propuesto. Esto permitió establecer una distribución de frecuencia en el indicador 3.5 de 2 sujetos en el nivel bajo (10 %), 5 en el nivel medio (25 %) y 13 en el nivel alto (65 %).

Al comprobar el otro indicador de la tercera dimensión se pudo apreciar que el 65 % de los alumnos lograban ser originales y ampliaban sus ideas espontáneamente y solo 1 alumno mantuvo ese carácter reproductivo y tampoco amplió, de forma adecuada, las expresiones escritas. La distribución de frecuencia para el indicador 3.6 es de 1 sujeto en el nivel bajo (5 %), 6 en el nivel medio (30 %) y 13 en el nivel alto (65%).

Al revisar la ortografía en el texto escrito por los estudiantes se pudo constatar que la mayor parte de ellos no presentaron dificultades en el uso de tildes y mayúsculas y no incurrieron en omisiones o cambios. La distribución de frecuencia para el indicador 3.7 es de 5 sujetos en el nivel bajo (25 %), 5 en el nivel medio (25 %) y 10 en el nivel alto (50 %).

El último indicador a medir en la dimensión 3, en los textos escritos, fue la presentación. Muy pocos alumnos presentaron tachaduras y palabras borradas y/o rectificadas. De forma general presentaron un texto limpio, con margen y sangría en el que al comparar la superficie texto inicial con la del texto definitivo se evidenciaba un avance notable en la caligrafía, la ortografía y la limpieza. Estos resultados permitieron una distribución de frecuencia para el indicador 3.8 de 2 sujetos en el nivel bajo (10% de la muestra), 9 en el nivel medio (45 %) y 9 sujetos en el nivel alto (45 %).

Al comparar la evaluación integral la diferencia es reveladora ya que en el diagnóstico inicial existían 9 alumnos ubicados en el nivel bajo y ahora solo se

encuentra 1. En el nivel medio se ubicaban al inicio 7 alumnos y en la actualidad se encuentran 7, que no resultan ser los mismos. Al realizar la constatación inicial solamente 4 alumnos se encontraban en el nivel alto y ahora se encuentran 12, que representan el 60 % de la muestra. (Anexo 8)

El pre-experimento pedagógico permitió comprobar la efectividad de las tareas de aprendizaje dirigidas a propiciar el desarrollo de la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado. (Anexo 9)

CONCLUSIONES

- La sistematización de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de la producción de textos escritos descansan en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y se tiene en cuenta las características y momento del desarrollo de los alumnos de 4. grado. Esto quedó evidenciado en la revisión de los documentos que norman y orientan el tratamiento a esta problemática en la enseñanza primaria y constituyen un valioso recurso para el trabajo con este componente de la Lengua Española.

- El diagnóstico inicial aplicado detectó que existían dificultades relacionadas con la producción de textos escritos por parte de los alumnos, las cuales se centran en el desinterés por los temas de escritura, la elaboración de ideas que sean suficientes de acuerdo con la situación comunicativa y la delimitación de oraciones y párrafos. Se evidenció, además, que presentan dificultades en la ortografía y al establecer distintas formas de organización en la clase, al mismo tiempo no tienen en cuenta los elementos de la situación comunicativa y las normas de presentación del texto definitivo

- La aplicación de las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la producción de textos escritos incidió en la preparación de alumnos de 4. grado pues se lograron resultados satisfactorios que se pueden apreciar en el comportamiento de la variable dependiente y en los indicadores declarados para medir la efectividad de la misma.

- La validación de las tareas de aprendizaje mediante la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas utilizados para el diagnóstico final, permitió determinar que es factible de generalizar y que por su contenido desarrollan la producción de textos escritos en los escolares de 4. grado de la escuela primaria.

RECOMENDACIÓN

Sistematizar las tareas de aprendizaje diseñadas mediante el trabajo metodológico, para que posteriormente puedan ser aplicadas en otros grupos de la escuela, teniendo en cuenta que por sus características pueden ser utilizadas en otros contextos.

BIBLIOGRAFIA

Academia de Ciencias de la URSS y Cuba. (1985). La dialéctica y los métodos científicos generales. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Addine, F. (2004). Didáctica: teoría y práctica. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Aguayo, A. M. (1910). Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental. La Habana: Librería Nueva.

Alfonso, R. (1991). Historia de la lengua española. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Almendros, H. (1969). Guía de Español. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Alpízar, R. (1963). Para expresarnos mejor. Ciudad de la Habana: Editorial Científica Técnica.

Arias, G. (2003). Hablemos sobre la comunicación escrita. Cartas al maestro 6. La Habana: ICCP.

Battle, J. S. (2004). Aforismos de José Martí. La Habana: Centro de estudios martianos.

- Báxter, E. (1995). "La Comunicación Educativa". ¿Le corresponde sólo al maestro? Pedagogía 95, Curso 33, La Habana.
- Bell, R. (1997). Educación Especial, "Razones, visión actual y desafío". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Casado, M. (1996). *Introducción a la gramática del texto del español. Universidad Amazónica de Pando. Bolivia.*
- Cassany, D. (1991). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- _____. (1991). Reparar la escritura. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Castellanos, D. et al. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. ISP Enrique José Varona. Colección Proyecto.*
- Cerezal, J. et al. (2006). *Material básico: Metodología de la investigación y calidad de la educación. En Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo II, primera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.*
- Chávez, J. (1997). Retos actuales de las Teorías Educativas. Congreso Internacional Pedagogía '97. La Habana.
- Chinea, A. (2007). *Estrategia Metodológica para perfeccionar la labor del Jefe de Ciclo en el Trabajo Metodológico. Tesis en Opción del Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. ISP Félix Varela. Villa Clara.*
- Comenius, J. A. (1983). Didáctica Magna. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Dijk Teun, A, V. (1986) Estructura y funciones del discurso. México: Editorial Siglo XXI.
- Ferrer, R. et al. (1980). "Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas". En: Seminario Nacional 3. parte. Empresa de Impresoras Gráficas del MINED. La Habana.
- Figueredo, E. (1982). Psicología del lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, G. (1991). *Fundamentos metodológicos de la Investigación Educativa*. Conferencia: Curso de maestría. IPLAC. La Habana.

García, G. y Caballero, E. (2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García, M. Á. (1998). "Metodología para dirigir la enseñanza de la construcción de textos con un enfoque comunicativo". Tesis en opción al título de Master en Educación Primaria. La Habana: ISP Enrique José Varona.

_____. (2005). "Estrategia metodológica para el desarrollo adecuado de la producción verbal de textos escritos por los escolares primarios". Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: ISP "Félix Varela".

Gili y Gaya, S. (1977). *Estudios de lengua infantil*. Barcelona, España: Talleres gráficos de bibliografía S. A.

González, A. M. y Reinoso, C. (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Jiménez, M. y Díaz, A. (2005). *Para ti, maestro*. Folleto de Lengua Española. 6. grado. La Habana: ICCP.

Jiménez, M. (2006). *La producción escrita de diversos tipos de textos*. En: video: Lengua Española, 6. grado. SERCE. (Soporte magnético).

_____. (2007). *La evaluación de la construcción de textos escritos como proceso: Un instrumento necesario para la dirección de su enseñanza y aprendizaje*. La Habana. (Soporte digital).

Labarrere, G y Valdivia, G. E. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y

Educación.

Lima, S. et al. (2006). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la institución educativa. En Material Básico de Maestría en Ciencias de la Educación, Módulo I, segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Luz y Caballero, J. (1833). Informe sobre la Escuela Náutica. La Habana: Biblioteca Nacional.

Macías, N. (2005). Comunicación escrita, 2. período. En video: Temas metodológicos. (Soporte magnético).

Mañalich, R. (Compil.). (1999). Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martí, J. (1961). Ideario pedagógico. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

_____. (1975). Obras Completas. Tomo XXVIII. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Martín Vivaldi. (1973). Curso de redacción. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martínez, M. (2007). Taller de tesis o trabajo final. En Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo III, tercera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Marx, C. y Engels, F. (1986). Obras Escogidas, Tomo I. Moscú: Editorial Progreso.

Ministerio de Educación, Cuba. (1989). Español, libro de texto 4. grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1989). Lectura, libro de texto 4. grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2000). Carta Circular 01/2000. La Habana.

_____. (2001). Orientaciones Metodológicas, cuarto grado. Humanidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (2001). Programas, cuarto grado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- _____. (2005). Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2007). XII Operativo Nacional con BIB en Educación Primaria, SECE. La Habana: ICCP.
- Montaño, J. R. y Arias, M. G. (2004). Dirección del proceso del aprendizaje de las asignaturas priorizadas: Español. En V Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.*
- Ortega, E. (2004). Redacción y composición I. La Habana: Editorial Félix Varela.
- _____. (2004). Redacción y composición II. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Parra, M. (1992). La lingüística textual y su aplicación en la enseñanza del español en el nivel universitario. Universidad Nacional Colombia. (Folleto).
- Pérez, A. M. (2005). La comunicación escrita. Encuentro # 8. En: video: Temas metodológicos. (Soporte magnético).
- Petrovski, A. (1988). Psicología General. Moscú. Editorial Progreso.
- _____. (1985) Psicología evolutiva y pedagógica. Moscú: Editorial Progreso.
- Poncet, C. (1907). Lecciones de lenguaje. La Habana: Editorial La Moderna Poesía.
- Porro, M. y Baéz, M. (1984). Práctica del idioma español 2. parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Puig, S. (2004). La medición de la eficacia del aprendizaje de los alumnos. Una aproximación a los niveles de desempeño cognitivo. ICCP. (Soporte digital).*
- Repilado, R. (1987). Dos temas de redacción. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (1996). Reflexión y aprendizaje en el aula. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2000). *Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.*

- Rico, P. et al. (2003). *El modelo de escuela primaria cubana. Una propuesta de educación desarrolladora. En CD de Licenciatura en Educación Primaria. La Habana. (Soporte digital).*
- Rico, P., Santos, E. M. y Martín-Viaña, V. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.*
- _____. (2008). *Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.*
- Rodríguez, M. y Reinoso, C. (2003). "Algunos aspectos de la comunicación". En: M. J. Moreno (compil.). *Psicología de la personalidad.* (pp. 68-80). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del español. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.*
- _____. (1990). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. La Habana: IPLAC. (Material impreso).*
- _____. (1995). *La enseñanza de la construcción de textos. Curso de superación. La Habana: Material impreso, IPLAC*
- _____. (1996). *Comprensión, análisis y construcción de textos, en Lengua Española. Universidad Amazónica de Pando, Bolivia.*
- _____. (Compil.). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.*
- Rosental, M. y Ludín, P. (1973). *Diccionario Filosófico. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.*
- Ruiz, M. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo. México: Instituto Politécnico Nacional.*
- Sales, L. (2005). *La comunicación y los procesos psicológicos que influyen en la reflexión lógica y en la génesis de la comprensión y la construcción textual. En CD Maestría en Ciencias de la Educación.*

- Savin, N. V. (1990). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2007). Material básico: Desarrollo de las capacidades de la comunicación oral y escrita. En *Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo III, segunda parte. Mención en Educación Primaria*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Solano, G. (2007). Potencialidades de las nuevas tecnologías para el desarrollo de la producción de textos. En CD Pedagogía 2007. La Habana. Soporte digital.*
- _____. (2008). Estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros del segundo ciclo en la dirección del aprendizaje de la producción de textos escritos. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación. Sancti Spíritus: ISP Silverio Blanco Núñez.
- Turner, L y Chávez, J. (1989). *Se aprende a aprender*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Valle, A. (2007). *Metamodelos de la Investigación Pedagógica*. ICCP. La Habana. Material en soporte digital.
- Vigostky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Velázquez, A. M y otros. (). *Sistematización de procedimientos para la dirección del aprendizaje de la Lengua Española*.
- Márquez, G.G. (1991). En el primer Congreso Mundial de la Lengua Española en Zacateca, México*
- Domínguez, I. (2009). Re-crear la construcción de textos escritos: para que nuestros estudiantes escriban. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"*
- Martí, J. (1975). *Obras Completas. Tomo 5*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

ANEXO 1

Análisis de documentos.

Objetivo: Para el estudio de los documentos que norman el trabajo con la producción verbal de textos escritos y su tratamiento en la escuela primaria.

Documentos a estudiar:

- *Programas.*
- *Orientaciones metodológicas.*
- *Orientaciones metodológicas para instrumentar los Ajustes Curriculares.*
- *Libros de texto.*

Guía:

- Características de la asignatura en la enseñanza del grado.
- Contenidos sobre la habilidad escribir que aparecen en el Programa para el trabajo con la producción de textos.
- Potencialidades que poseen los contenidos para el trabajo con la producción de textos y la elaboración de actividades su desarrollo.
- Actividades o tareas docentes que aparecen en el libro de texto.
- *Potencialidades de los libros de texto.*
- Frecuencia con que se indica el tratamiento de las reglas de acentuación.
- Sugerencias que aparecen en la Orientaciones Metodológicas y recomendaciones de cómo trabajarla durante las clases de Lengua Española.
- *Calidad, variedad y suficiencia de las tareas de aprendizaje y ejercicios que aparecen en el Libro de texto de Español y en los cuadernos de trabajo.*

ANEXO 2

Guía de observación a los alumnos durante la clase.

Objetivo: Obtener información y comprobar el desarrollo de la producción de textos escritos alcanzado por los alumnos.

Guía:

- Control y valoración del resultado de sus tareas.
- Atención que prestan a la clase.
- Cómo se manifiestan durante la orientación, la ejecución y el control.
- *Consulta con sus compañeros o el maestro.*
- *Motivación por el conocimiento de la producción de textos.*
- *Interés por la escritura correcta de los textos.*

ANEXO 3

Prueba pedagógica (inicial)

Objetivo: Comprobar las habilidades alcanzadas por los alumnos en la producción de textos escritos.

Objetivo: Conocer el nivel de desarrollo de la producción de textos escritos alcanzadas por los alumnos en.

Pionero:

Necesitamos que realices las actividades que se te presentan a continuación para conocer el desarrollo alcanzado en la producción de textos escritos. Te deseamos éxitos.

-Lee las siguientes actividades.

-Responde en el orden en que aparezcan.

Busca y lee el texto Un niño vietnamita que aparece en el Zunzún 212 y responde:

1- ¿Cómo actuó el niño vietnamita?

2- ¿Consideras merecida la lección que recibieron los imperialistas?

3- Imagina que puedes hablar con el mercenario, justo en tu país, él piensa que ofreciéndote varios objetos materiales, tú traicionarías a tu país. Escribe un texto donde narres todo lo que lo que le dirías.

Al realizar tu trabajo debes tener en cuenta:

¿Son suficientes las palabras o frases escritas de acuerdo al tema y a la idea propuesta?

¿Cumple mi texto con el propósito de escritura o con el tipo de texto

¿Responde el texto a las necesidades de su destinatario?

¿Todas las ideas se relacionan con el tema general?

ANEXO 4

Escala de valoración por niveles de los indicadores establecidos que miden el desarrollo de la producción de textos escritos.

Indicador 1.1

Autovaloran el aprendizaje de la construcción de textos.

Nivel bajo: No realiza, con imprecisiones, el control valorativo de las tareas que realiza.

Nivel medio: Realiza, con imprecisiones, el control valorativo de las tareas que realiza.

Nivel alto: Realiza adecuadamente el control valorativo de las tareas que realiza.

Indicador 1.2

Trabajan de forma individual, en parejas y en grupos

Nivel bajo: Manifiesta indisciplinas generalmente, lo que propiciaba la desconcentración.

Nivel medio: No sabe valorar en toda su dimensión, el proceso de la escritura desde esas formas de organización.

Nivel alto: No presenta problema en el trabajo en colectivo.

Indicador 2.1

Motivación por los temas de expresión.

Nivel bajo: No está motivado por los temas de expresión.

Nivel medio: En ocasiones muestra motivación por los temas de expresión.

Nivel alto: Presenta alta motivación por los temas de expresión

Indicador 2.2

Interés por la escritura de textos.

Nivel bajo: No muestra interés por la escritura correcta de los textos.

Nivel medio: En ocasiones muestra interés por la escritura correcta de los textos.

Nivel alto: Muestra interés por la escritura correcta de las palabras.

Indicador 3.1

Nivel bajo: Las ideas no se relacionan con el contenido del texto.

Nivel medio: Escribe el texto, expresando parcialmente claridad en las ideas.

Nivel alto: Escribe el texto, donde expresa con claridad el tema esencial y el contenido del texto, además se ajusta al tipo de texto.

Indicador 3.2

Nivel bajo: Delimita incorrectamente la mayoría de las oraciones y párrafos y/o escribe oraciones que no pueden ser consideradas como secundarias de la idea central

Nivel medio: No utiliza, de forma adecuada, los puntos en dos o más oraciones o escribe dos oraciones que no pueden ser consideradas como secundarias de la idea central.

Nivel alto: Delimita las oraciones y párrafos, utilizando de forma adecuada el punto y seguido o final, al terminar las oraciones y los párrafos. En el párrafo desarrolla una idea central o esencial y alrededor de ella diversas ideas secundarias.

Indicador 3.3

Nivel bajo: No se refiere a casi ninguna de las ideas exigidas y no se encuentran distribuidas de acuerdo con la situación comunicativa.

Nivel medio: La mayoría de las ideas son suficientes y están parcialmente distribuidas de acuerdo con la situación comunicativa.

Nivel alto: Las ideas que se expresan son suficientes de acuerdo con la situación comunicativa y se realiza una distribución adecuada de la información al agrupar las

ideas relacionadas que se corresponden con la estructura del tipo de texto que se escribe.

Indicador 3.4

Nivel bajo: Comete dos o más errores de concordancia.

Nivel medio: Comete un error de concordancia.

Nivel alto: No comete errores de concordancia entre el artículo y el sustantivo, el sustantivo y el adjetivo y el sustantivo y la forma verbal.

Indicador 3.5

Nivel bajo: escribió con una corta extensión del contenido se declararon incapaces de crear.

Nivel medio: Se relacionan parcialmente con la norma establecida y el tipo de texto, aunque en algunas producciones escritas se observan formas rudimentarias, estereotipadas

Nivel alto: Se ajustan a la norma del contenido del texto y se corresponden con el tipo de texto.

Indicador 3.6

Nivel bajo: los textos escritos por los alumnos tienen un marcado carácter reproductivo, se copian expresiones que el maestro ha repetido

Nivel medio: Se aprecia en algunos casos el uso de expresiones en sentido figurado, pero se abusa del uso de adjetivos en ellas que denotan un rebuscamiento de la expresión

Nivel alto: alumnos desarrollaron sus ideas a plenitud

Indicador 3.7

Nivel bajo: Comete muchos errores e inventa la ortografía de las palabras

Nivel medio: Comete algunos errores ortográficos pero no de una manera exagerada.

Nivel alto: No comete ningún error ortográfico.

Indicador 3.8

Nivel bajo: Presenta el texto con una superficie totalmente sucia, no presenta margen ni sangría y la caligrafía y la ortografía están peor con respecto al texto inicial.

Nivel medio: El texto final presenta algunas tachaduras, palabras borradas y/o rectificadas o la caligrafía y la ortografía es peor que en el inicial.

Nivel alto: El texto final está limpio, no presente tachaduras, borrones o algunas marcas que le resten elegancia. Presenta margen y sangría y al comparar la superficie del texto inicial con la del texto definitivo se evidencia un avance notable en la caligrafía, la ortografía y la limpieza.

Anexo 5.

Evaluación Integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente en el pre-test. Niveles: alto (3), medio (2), bajo (1).

Indicadores Alumnos	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	E. I
1	1	3	3	1	1	2	2	3	1	2	1	1	1
2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1
3	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1
4	1	2	1	1	1	3	1	3	2	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
7	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2
10	2	1	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1
11	2	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1	2	2
12	1	1	2	1	2	2	1	3	1	1	2	1	1
13	1	2	2	2	2	2	1	2	3	2	2	3	2
14	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1
15	1	2	1	1	2	2	1	3	3	2	2	2	2
16	1	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	2	2
17	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3

18	2	3	1	1	2	3	2	3	3	3	2	2	3
19	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
20	1	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3

Anexo 6

Prueba pedagógica final.

Objetivo:

Objetivo: Comprobar las habilidades alcanzadas por los alumnos en la producción de textos escritos.

Pionero:

Necesitamos que realices las actividades que se te presentan a continuación para conocer el desarrollo alcanzado en la producción de textos escritos. Te deseamos éxitos.

-Lee las siguientes actividades.

-Responde en el orden en que aparezcan.

Busca y lee el Don zopilote y responde:

1- ¿Por qué Don zopilote se creía mejor que los demás?

2- ¿Consideras merecida la lección que recibió?

3- Imagina que puedes hablar con él. Qué le dirías. Escribe un texto donde narres todo lo que lo que le dirías.

Al realizar tu trabajo debes tener en cuenta:

¿Son suficientes las palabras o frases escritas de acuerdo al tema y a la idea propuesta?

¿Cumple mi texto con el propósito de escritura o con el tipo de texto

¿Responde el texto a las necesidades de su destinatario?

¿Todas las ideas se relacionan con el tema general?

Anexo7.

Evaluación Integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente en el pos-test. Niveles: alto (3), medio (2), bajo (1).

<i>Indicadores</i> <i>Alumnos</i>	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7	3.8	E. I
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	1	1	2
7	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2
8	2	2	1	1	3	1	2	2	2	2	2	2	2
9	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2
10	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2
11	2	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3
13	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Anexo 8.

Tabla comparativa de los resultados por indicadores antes y después de aplicar la propuesta.

<i>D</i>	<i>I</i>	<i>Pre-test</i>						<i>Post-test</i>					
		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>		<i>Bajo</i>		<i>Medio</i>		<i>Alto</i>	
		<i>C</i>	<i>%</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>C</i>	<i>%</i>	<i>C</i>	<i>%</i>
1	1.1	9	45	9	45	2	10	1	5	6	30	13	65
	1.2	7	35	5	20	8	40	1	5	4	20	15	75
2	2.1	10	50	8	40	2	10	2	10	5	25	13	65
	2.2	12	60	4	20	14	70	2	10	5	25	13	65
3	3.1	7	35	11	55	2	10	1	5	4	20	15	75
	3.2	4	20	9	45	7	35	3	15	3	15	14	70
	3.3	10	50	7	35	3	15	1	5	6	30	13	65
	3.4	3	15	5	20	12	60	1	5	3	15	16	80
	3.5	7	35	5	20	8	40	2	10	5	25	13	65
	3.6	8	40	9	45	3	15	1	5	6	30	13	65
	3.7	9	45	9	45	2	10	5	25	5	25	10	50
	3.8	9	45	8	40	3	15	2	10	9	45	9	45

Anexo 9.

Tabla comparativa por niveles de la variable dependiente como resultado de la aplicación del pre-test y el post-test.

Etapa	Cantida d de alumnos	Nivel bajo (1)	%	Nivel medio (2)	%	Nivel alto (3)	%
Pre-test	20	9	45	7	35	4	20
Post-test	20	1	5	7	35	12	60

Anexo 10.

Gráfico. Evaluación integral de la variable dependiente antes y después de aplicar la propuesta.

