

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO“AREQUIPA”

CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**“LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS NIÑOS Y
NIÑAS DEL 4TO. Y 5TO GRADOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA I.E. EJÉRCITO AREQUIPA,
MIRAFLORES, AREQUIPA, 2017”**

TESIS PRESENTADA POR:

TORRES COILA, Ronald Alexander

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE
PROFESOR EN LA CARRERA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**AREQUIPA – PERÚ
2017**

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO“AREQUIPA”

CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**“LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LOS NIÑOS Y
NIÑAS DEL 4TO. Y 5TO GRADOS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA I.E. EJÉRCITO AREQUIPA,
MIRAFLORES, AREQUIPA, 2017”**

TESIS PRESENTADA POR:

TORRES COILA, Ronald Alexander

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE
PROFESOR EN LA CARRERA
PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA**

**ASESOR: DAVID RONDÓN
CÁCERES**

**AREQUIPA – PERÚ
2017**

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción y formulación del problema

De acuerdo a los resultados obtenidos en las distintas evaluaciones del nivel primario, (PISA, ECE), se han encontrado resultados negativos en cuanto a comprensión lectora y producción de textos, los mismos que no se pueden evidenciar desde el plano de los indicadores, de tal forma que es urgente hacer un diagnóstico de la producción escrita a partir de indicadores mucho más efectivos.

En la institución educativa Ejército Arequipa, se observan limitaciones que presentan los alumnos para producir de manera escrita lo que piensan y sienten, viéndose esto reflejado, en los cuadernos del área de comunicación.

Es notorio que los estudiantes no están capacitados para desarrollar su capacidad de escritura, fundamentalmente en aspectos como la

ortografía; la unidad temática, la cohesión de sus textos, la intención comunicativa y la coherencia

Luego de haber expuesto el problema, la investigación arriba a las siguientes interrogantes:

a) Interrogante general:

- ¿Qué características tiene la producción textual de los niños y niñas del 4to y 5to grados de educación primaria de la I.E. Ejército Arequipa, Miraflores?

b) Interrogantes Específicas:

¿Qué rasgos presenta el manejo de la unidad temática de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa?

¿Qué características tiene la ortografía puntual de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa?

¿Cómo es el manejo de la corrección gramatical de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa?

¿Qué características presenta la cohesión de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa?

¿Cómo es la intención comunicativa de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E.

Ejército Arequipa?

¿Qué características tienen la coherencia de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Identificar las características que tiene la producción textual de los niños y niñas del 4to y 5to grados de educación primaria de la I.E. Ejército Arequipa.

1.2.2 Objetivos específicos

Precisar los rasgos que presenta el manejo de la unidad temática de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa.

Señalar las características que tiene la ortografía puntual de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa.

Identificar el manejo de la corrección gramatical de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa

Precisar las características que presenta la cohesión de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa

Señalar cómo es la intención comunicativa de los textos producidos

por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa.

Identificar las características que tiene la coherencia de los textos producidos por los los estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de la I.E. Ejército Arequipa.

1.3 Justificación

Dentro de las mejoras educativas está optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de producción de textos escritos, y el propósito de esta investigación es dar un aporte para tener un diagnóstico efectivo en la Comunidad Educativa. Los hallazgos de este estudio servirán para incrementar el número de programas en la composición escrita, ya que hoy en día la tecnología y su uso excesivo está determinando serios inconvenientes al momento de producir textos o leerlos.

Desde el punto de vista de la comunicación, es posible que hayan tendencias hacia lo oral, es decir, que privilegien el plano de la expresión oral, sin embargo en algún momento de nuestras vidas tendremos que utilizar la producción escrita, ya sea en nuestra vida profesional o académica; pero además en el plano cotidiano o doméstico, ya sea con o sin la tecnología.

De otra parte la exigencia de los estándares a través de las pruebas ECE también nos invita a profundizar en un real diagnóstico en el nivel primario, para detectar y luego a partir de otras investigaciones atacar directamente el problema de la producción textual.

1.4 MARCO TEÓRICO

1.4.1 Antecedentes de estudio

Antecedentes.

Se pudo ubicar los siguientes antecedentes:

Antecedentes

1.4.1.1 *A nivel Internacional*

Contreras y Ortiz (2011), en el estudio titulado “Producción Escrita de textos narrativos (Mini cuentos) en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa “Instituto Nacional Promoción Social de San Vicente del Caguán”, con una muestra de 23 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 10 y 12 años, después de la intervención mejoró el nivel de producción escrita, el 84% de ellos lo realizó correctamente, el 95% usaba adecuadamente los signos de puntuación y se redujo los niveles de no aplicabilidad de un 51% a un 21% en conectores, preposiciones y vocabulario.

Figari (2009) publicó en la revista Literatura y lingüística el “Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas del tercer año básico”, con una muestra de 165 estudiantes de tercer año básico de las escuelas Municipales y subvencionadas de la Quinta Región de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar. Uno de sus objetivos era describir la producción escrita narrativa de este segmento de la población, y dentro de los resultados obtenidos ninguno de los alumnos obtuvo los puntajes 5 ó 6 que corresponden a las respuestas “idónea” y “excelente”

Fuentes (2008) elaboró la investigación “Estudio Experimental del Discurso Narrativo Escrito: Un modelo de Intervención Didáctica en el aula” en la ciudad de Chillan, Chile. Este estudio se basó en valuar la aplicación de un modelo de intervención pedagógica en función del proceso de composición del discurso narrativo escrito auténtico y en establecer el incremento el nivel de producción de textos narrativos sobre el modelo de producción textual Flower y Hayes.

Usó una muestra de 30 participantes, entre 10y los 11años del 5º

año básico de dos colegios particulares subvencionados, como “Teresa de los Andes” y “San Esteban”, evidenciando que los estudiantes mejoraron de un 66.6% a un 100%, experimentando una variación de un 33.4 % la composición escrita después de la intervención pedagógica. Comprobó que el nivel de producción se incrementa en la medida que los participantes conocen y se apropian de los elementos constituyentes que dan forma a un texto narrativo.

Arango y Henao (2006) difundieron los resultados de su investigación mediante el artículo titulado “La imaginación creativa en la narrativa y el dibujo” en la revista de educación y psicología “Redes”. Este estudio se basó en analizar la incidencia de las estrategias imaginativas utilizadas para el incremento de la imaginación creativa en la narrativa y el dibujo, con niños de quinto de primaria en una escuela de la ciudad de Pereira, Colombia.

La muestra estuvo constituida por 53 niños, 28 de ellos pertenecientes al grupo experimental y 28 de ellos pertenecientes al grupo de control, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 12 años de edad. Los resultados señalan que la implementación del conjunto de estrategias produjo un aumento significativo en la imaginación creativa de los niños, en los indicadores de fluidez, flexibilidad y originalidad en el aspecto narrativo, sin desconocer, el incremento de la creatividad gráfica.

1.4.1.2 A nivel Nacional

Chávez, Murata y Uehara (2012), en el “Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa del 5° grado de educación primaria de las I. E. de Fe y Alegría-Perú” realizado en Lima-Perú, se propusieron como principal objetivo determinar las semejanzas y diferencias en las producciones escritas descriptivas y narrativas en niños de 5° grado, considerando el sexo y lugar de procedencia (Lima y Provincia). La muestra estuvo constituida por 530 alumnos, entre 10 y 11 años. Se encontró que los estudiantes tienen un nivel de desempeño medio en su producción de textos tanto descriptivo como narrativo. Con respecto a los textos

narrativos, sólo el 43,89 % de los niños de Lima logran alcanzar el nivel medio en comparación de los niños de provincia.

Campos y Mariños (2009) realizaron la investigación titulada “Influencia del Programa “Escribe Cortito, pero bonito” en la producción de textos narrativos: Mitos, cuentos, y leyendas del área de comunicación de los/ las estudiantes de

cuarto grado de primaria de la I.E. N° 88005 “Corazón de Jesús” de Chimbote- Ancash- Perú”. Concluyeron que después de la aplicación del programa, el grupo

experimental obtuvo un promedio altamente significativo en la producción de textos en las siguientes dimensiones: adecuación, coherencia, cohesión y corrección ortográfica, que fueron afectadas en forma significativa.

Díaz (2008) elaboró la investigación “La producción de textos escritos expositivos en el área de la Comunicación en los alumnos del 1° año de secundaria de la I.E.P. “Santo Domingo”, con una muestra de 16 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años de edad. Los resultados mostraron porcentajes bajos en la coherencia y cohesión en estos tipos de textos.

2.2.1 Modelos teóricos de la composición escrita.

Modelos Cognitivos

En el transcurrir del tiempo han surgido muchos modelos teóricos y dentro de ellos se encuentran los modelos de orientación cognitiva, como el modelo teórico propuesto por Flower y Hayes.

A comienzos de la década de los 80 Flower y Hayes, citados por Hernández y otros (2011), plantean que el acto de escribir no solo es la movilización de diversos procesos de pensamiento, sino que conlleva varias etapas (planificación, textualización y revisión). Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado, sino que son usados cuando el escritor los necesita y más de una vez durante este proceso.

Según Hernández y Quinteros (2007), este modelo plantea la existencia de tres grandes unidades en el proceso global de producción escrita:

contexto de la tarea, memoria a largo plazo del escritor y procesos cognitivos.

Contexto de la tarea: son aspectos externos que se deben tener en cuenta, como la asignación de la tarea de escritura que se refiere al tema que tratará el texto, la determinación de los lectores o lectores potenciales, la intención o propósitos de lo que quiere lograr el autor.

Memoria a largo plazo del escritor: el escritor rescata la información almacenada en la memoria a largo plazo, que serían los conocimientos que se tienen almacenados alusivos al tema, la adecúa a las necesidades del texto, a las características de los destinatarios y a los esquemas para guiar el proceso de producción.

Procesos cognitivos implicados en la escritura: se distinguen fundamentalmente tres: planificación, textualización y revisión.

a. Planificación

Escoriza (2005) concuerda con otros autores en que el proceso general de la **planificación** implica tres subprocesos: concreción de los objetivos, generación de ideas y estructuración del contenido.

Concreción de los objetivos:

Son las intenciones del autor, de lo que desea comunicar con coherencia para lograr ser comprendido según su propósito, tomando en cuenta los destinatarios reales o potenciales que leerán el texto.

Generación de ideas:

En este subproceso de la planificación se recurre a la memoria de largo plazo para tomar información. Así, las ideas previstas están en función de los objetivos y plan de escritura que dirige la producción posterior del texto. En asociación a esta operación también se recurre a otras como la búsqueda de contenido en diferentes tipos de fuentes.

La estructuración del contenido:

Las ideas generadas en torno a un tema se organizan, es decir, se agrupan en unidades informativas precisas de acuerdo con la estructura del género discursivo correspondiente.

b. Textualización

De acuerdo a este modelo, es el proceso de redactar o plasmar las ideas ya sea manual, mecánica o informáticamente, es transformar lo que en un primer momento se planificó. Se considera como una primera expresión de las ideas, ya que están sujetas a ser revisadas, se puede decir el primer borrador. Se ejecuta lo propuesto en la planificación como: contenido, tipo de texto y las convenciones gramaticales u ortográficas, las propiedades del texto (coherencia, cohesión, etc.). Según Castejón y Navas (2011) implica varios subprocesos, tales como los procesos grafo motores, los procesos sintácticos, los procesos léxicos, los procesos semánticos, y los procesos textual y contextual.

c. Revisión

Es el momento en que el escritor examina su texto con el texto deseado, con los propósitos propuestos en la planificación, se revisa el texto que se va escribiendo, y se va corrigiendo para mejorarlo hasta llegar a su versión final. Dentro de este proceso se da la relectura consciente, donde el autor lee lo escrito evaluando el contenido de las ideas expresadas en oraciones y párrafos, para identificar la presencia de errores, vacíos e incoherencias y realizar los cambios pertinentes. Según Ruiz (2005), la revisión es bastante complicada implica grandes dosis de repaso a lo largo de todo el proceso de escritura, revisar para mejorar y para reescribirlo. Ruiz (2009) considera que la revisión es más que una evaluación del texto, pues se tiene que desarrollar una actitud de reflexión y creatividad frente a la escritura, por ejemplo los niños de primaria deben constatar los resultados de lo escrito en relación a lo planificado, esto les permite ajustar y reajustar el texto hasta que se acerque al objetivo propuesto.

Según Castejón y Navas (2011), en la revisión se dan los subprocesos de edición y relectura, por una parte, y, por otra, la reedición y nuevas revisiones del texto. Castelló y otros (2007) sostienen que la diferencia entre escritores expertos y aprendices está en la etapa de la revisión, y los expertos saben que la revisión tiene tres niveles: en primer lugar se focaliza en el nivel textual, es decir se revisan aspectos estructurales, en segundo lugar se da la revisión de los párrafos, frases, sintaxis y conectores, etc., y en tercer lugar se va puliendo el texto.

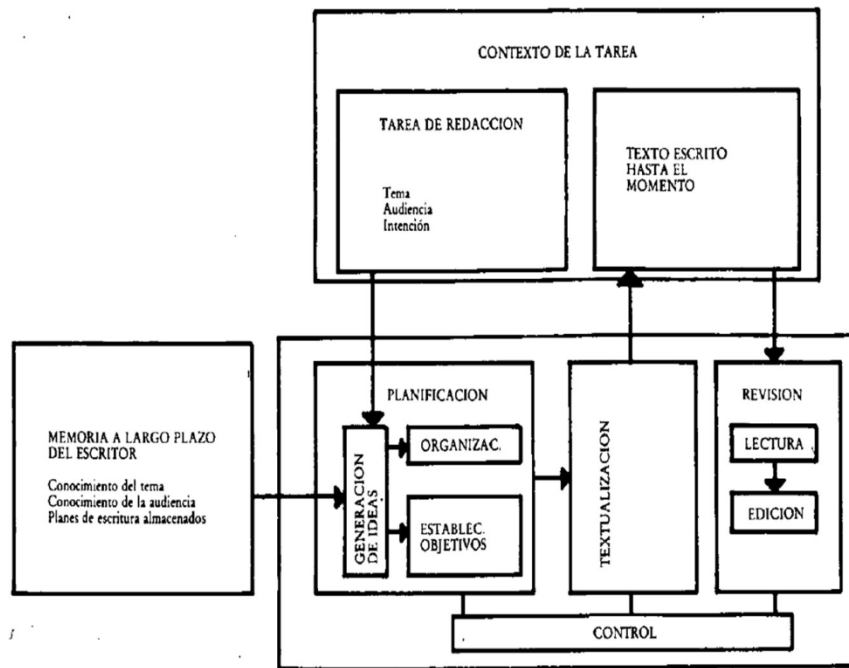


Figura 1. Estructura del modelo de escritura (Hayes y Flower 1980, p.11). Fuente, Datos tomados de Hernández y Quinteros (2007)

2.2.2 Implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuetos (2006) hace mención a que la planificación es el proceso de mayor complejidad cognitiva de la escritura, por lo tanto los maestros deben habitar a los estudiantes en la planificación, ocupando un espacio importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Maye (1999) sostiene que “La planificación requiere la mayoría de tiempo dedicado a la escritura..., que la enseñanza de la escritura no instruye normalmente a los alumnos en cómo planificar, ...que los alumnos pueden necesitan instrucción y práctica, en cómo generar ideas, cómo organizar la información y cómo evaluar si esa información encaja en la organización” (p.117). Por lo general los alumnos no consideran su propósito o razones para escribir, no se plantean el sentido de lo que se quiere comunicar, es decir el para qué se va a escribir, como el querer contar algo a alguien o informar un suceso acontecido. Puede haber muchas razones para escribir, pero no suelen tener claros los motivos para dicha acción, ni tampoco toman en cuenta su destinatario, ni el tema, ni la estructura del texto que se pretende escribir. También se produce el problema de quedarse con la mente en blanco al momento de expresar sus ideas por escrito. Maye (1999) afirma que “Un descubrimiento fundamental de la investigación sobre planificación es que los alumnos a menudo fracasan en la realización global de la planificación; es decir fracasan en la creación de ideas, en la evaluación de si esas ideas son relevantes para el objetivo de la escritura y en la organización de ideas relevantes antes de la escritura” (1999: 119)

Determinar el contenido o tema a considerar en el texto está en función de la necesidad comunicativa, el propósito y el destinatario elegido, así el destinatario, tipo de texto, propósito y tema está presente en todos los niveles de educación como primaria y secundaria.

Maye (1999: 119) considera que si los alumnos saben el tema sobre el que van a escribir, eso es crucial para la calidad del tema. En resumen, necesitan escribir sobre un tema que ya conocen o que han investigado. Practicar para establecer objetivos significa ser capaz de escribir para una audiencia específica y con un propósito específico, aprender a organizar las ideas en una estructura coherente, es decir, ser capaz de crear y analizar un

borrador previo.

Los maestros deben dar la debida importancia a esta parte del proceso permitiendo que los niños trabajen sus borradores, deben ocupar un espacio importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así los textos deben ser leídos y revisados permitiendo al alumno hacer correcciones.

Niño y Pachón (2009) concuerdan en que en la composición de textos se dan tres procesos como la planificación, la composición y la revisión. Hacen una diferencia entre composición y redacción, en la composición se da el acto de escribir, donde se pone de manifiesto las ideas que se tiene en la mente, así el componer significa la expresión de ideas, opiniones que se tiene al respecto, aquello que se quiere contar para producir un texto, y la redacción significa la aplicación del código de la lengua escrita, como oraciones y párrafos, el uso de la gramática y la ortografía en la expresión de esas ideas. Para el logro de estas capacidades se debe tomar en cuenta el ritmo de aprendizaje de los niños y, sobre todo, “el docente debe manejar con claridad el concepto de lo que es un texto y las propiedades que debe poseer, ya que los maestros dan muestras que en sus programas no dan mucha importancia a las cualidades que deben tener los textos que producen sus alumnos en el aula, las exigencias son bajas que hacen que los alumnos presenten dificultades en la redacción” (p.92)

El maestro a veces cree que es necesario darle mucha teoría al niño para mejorar su redacción y no toman en cuenta que el mismo estudiante pueda corregir sus errores sin ayuda del docente. Pero Niño y Pachón (2009) plantean que “no conviene darle teoría al niño, sino trazarle orientaciones mínimas y enseñarle a que aprenda a distinguir y corregir errores” (p. 94)

Liesa y otros (2012) afirman que dentro de las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la producción escrita de textos estaría la planificación de las ayudas necesarias por parte del docente. “El maestro guía poco el proceso de aprendizaje y el andamiaje que ofrece es escaso” (p. 132), porque le otorga importancia al producto escrito, viéndolo como algo estático, sin considerarlo como un proceso que se debe guiar, donde se tiene que proporcionar con abundancia lo que requiere el alumno, y no toma en cuenta que la escritura “es una actividad que provoca tensiones (Castelló, 2007)” (Liesa y otros, 2012, p. 132). Muchas veces en el

proceso de enseñanza y aprendizaje se limitan a dar un modelo sobre la tipología textual y los alumnos tienen que reproducirlo igual, dejando de lado que “en todo proceso de enseñanza-aprendizaje deben secuenciarse los procedimientos y metodologías adecuadas, para ir cediendo de manera gradual la responsabilidad en el estudiante y pase a auto regularse y ser autónomo en el proceso de aprendizaje (Monereo, 2001)” (Liesa y otros, 2012, p. 132).

Castelló (2007) y Monereo (1998), citados por Liesa y otros (2012), determinan que dentro de las estrategias de las fases del proceso de la escritura (inicio, durante y salida), se encontrarían las pautas de pensamiento o interrogación guiada, aplicadas en la fase “durante”. Liesa y otros (2012) plantean que esta interrogación guiada “Consiste en construir una pauta o guía donde se formulan preguntas que guían al estudiante en el proceso que debe seguir desde la planificación, la resolución y evaluación del proceso como el producto de la tarea” (p. 137). Además, sostienen que la escritura colaborativa permite tomar conciencia y reflexión del proceso que se está siguiendo, ya que al escribir un texto entre varios estudiantes se va cuestionando las decisiones que se toman, facilitando llevar a cabo la tarea propuesta.

Estas pautas de pensamiento o interrogación guiada, también deben ser usadas en la revisión, tomando en cuenta que se afirma “que el uso de pautas específicas pensadas para la revisión no sólo produce mejoras en los textos finales, sino que incide de forma muy positiva en la reflexión y en la regulación final del proceso de escritura (Ribas, 2001)” (Liesa y otros, 2012, p. 138)

2.2.2 Principios didácticos en la enseñanza de la composición escrita.

Al considerar a la escritura como un macro proceso complejo, constituido por diversos procesos cognitivos como la planificación, organización, textualización y revisión, los modelos cognitivos plantean que al enseñar a producir un texto escrito no solo se debe tomar en cuenta la obtención del producto escrito, sino también mostrar y manejar los diversos pasos que hay que seguir en el proceso de composición escrita.

Hernández y otros (2007) plantean algunos principios didácticos que se desprenden de los enfoques de orientación cognitiva:

- Atención y control de proceso: La enseñanza de la

composición escrita involucra conocimientos de gramática, usos y convenciones de la lengua, la información del contenido y los procesos que subyacen a la producción de textos (planificación, generación del contenido, elaboración de un borrador, revisión, etc.), procesos que van marcando una ruta: avanzar, volver a revisar para complementar, corregir y reescribir para obtener lo propuesto de antemano. El reescribir es “preparar al alumno para hacer de su propio texto un objeto de trabajo, a juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, como si se tratara del texto de otro alumno” (Dolz y Shnnuwly , 2011, p, 3)

- Atención al contexto: Al ser la expresión escrita una actividad social, los diferentes contextos condicionan e influyen en el alumno tanto en su motivación como en la aplicación de las estrategias.
- Interacción – Colaboración: Tanto el maestro como los compañeros de clase cumplen roles importantes en el proceso de composición escrita, porque el maestro interactúa con los alumnos tanto a nivel grupal como individual, acompañándolos desde el momento de planificación, y los alumnos interactúan entre ellos, produciéndose el diálogo y la colaboración.
- Individualización: Habrá momentos en que los alumnos enfrentarán obstáculos para expresar sus ideas por escrito y el docente debe ofrecer una ayuda individualizada, a través de preguntas que lo ayuden a superar las dificultades y pueda culminar su texto.
- Autenticidad: Es importante que los alumnos sean auténticos en la producción de textos y por eso se les debe crear la necesidad de escribir, sin temor a expresar sus ideas.

Se debe tener presente en todo momento que el maestro es un modelo imitado por los alumnos y tiene que ser el primero en producir textos.

2.2.3. Producción de Textos Narrativos

Un texto narrativo es un relato real o ficticio contado por un narrador que presenta personajes que intervienen en una situación problemática con un desenlace en un determinado espacio y tiempo.

Así tenemos que “los textos narrativos cuentan historias. En ellas hay un escenario temporal o ecológico más o menos definido, hay unos personajes que tienen objetivos o metas que se van obstaculizando en su logro” (Gonzales, 2006, p. 243)

Bruner (2004) sostiene que:

... en un relato deben construirse dos panoramas simultáneamente.

Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente de, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción (p.12).

Se pueden distinguir diversos elementos en una narración, como el narrador, los personajes, acción o series de acciones, el espacio y el tiempo.

Carneiro (1998), Sánchez (1999), y Terrones (2001), citado por Dioses (2003) concuerdan que toda narración tiene por lo menos tres elementos básicos: La acción, el ambiente y los personajes.

- La Acción: Son los acontecimientos o secuencias que se narra. Se organizan en inicio, nudo y desenlace.
- El Ambiente: Las acciones que suceden en la narración se desarrollan en un tiempo cronológico.
- Los Personajes: Son seres (personas reales o ficticias, animales y objetos) a los que les ocurren los hechos y donde cada uno de ellos tiene una personalidad determinada.

Estructura de los textos Narrativos

Carneiro (1998), Sánchez (1999), y Terrones (2001), citados por Dioses (2003) coinciden en que la narración tiene la siguiente estructura:

- Exposición: Se inicia la narración con la presentación de los hechos, el ambiente y los personajes
- Nudo: Se da el desarrollo de los hechos y se plantea algún conflicto o situación que hay que resolver.

- Desenlace: Reacciones o respuestas que se dan a la situación problemática que se presentó en el relato.

Condemarín (1989) plantea que las composiciones escritas se elaboran como producto de la fantasía o la experiencia. La producción de textos narrativos tiene un componente imaginativo importante, dándose un grado alto de invención o creación, también nos da la habilidad de organizar nuestros propios pensamientos. El desarrollo literario no se logra a partir de una determinada etapa o curso sino que constituye el producto de un sistema total estimulante frente a la creación en general. Es el resultado del refuerzo positivo que se despliega ante las composiciones creativas de los niños.

Según Vygotsky (1982), para que el niño sea atraído a expresarse a través de la palabra, el maestro debe guiarlo a escribir sobre lo que le interesa y no forzarlo con temas que no conoce, además recordar que debe aprovechar su identificación con el personaje. A esto se suma lo expuesto por Bruner (2003: 8) en relación a que el ser humano tiene la necesidad de expresarse en palabras sobre sí mismo: "Hablar de nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y que somos, que sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo".

Es necesario estimular la producción de textos narrativos y con ello el manejo adecuado de las propiedades de este tipo de texto para la preparación o mejoramiento de la lecto-escritura y, en forma general, de la creatividad. A través de sus experiencias tempranas, reforzadas por la escritura, el niño tratará de mejorar sus estrategias, lo cual lo llevará a la existencia de una base significativa para el control de la ortografía, la elección de la palabra apropiada, la correspondencia grafema y la sintaxis.

En conclusión se puede decir que contribuye a un mejor dominio del lenguaje escrito.

2.2.4 *Propiedades de un texto*

Después de escribir un texto se obtiene un producto lingüístico, y para que éste sea leído y comprendido por los lectores debe reunir algunos requisitos.

Díaz (1999), Carneiro (1989) y Sánchez (1999) citados por Dioses (2006) plantean las siguientes

propiedades:

- Unidad temática
- Ortografía puntual
- Corrección gramatical
- Cohesión
- Intención comunicativa
- Coherencia

Intención Comunicativa

Para Díaz (1999), el autor de un texto tiene una finalidad comunicativa antes de escribir y responde a una situación concreta en un determinado contexto, es decir, a un propósito. Este puede ser el narrar un hecho real, una historia imaginaria, describir algún elemento, persuadir, solicitar información o informar sobre algo. Para que los lectores comprendan el propósito comunicativo, el interior del texto tiene una serie de ideas organizadas que están relacionadas según la estructura textual (narrativo, expositivo, etc.) y proporcionan la suficiente información sobre el tema del que trata, donde sigue una secuencia. Por ejemplo, un texto narrativo cuando intenta narrar una historia que tiene secuencia de figuras se circunscribe a ellas y no hace saltos u omite alguna de las secuencias, organizando los hechos en el tiempo y espacio. Para lograr esto en los estudiantes se requiere disciplina. Así tenemos que “al niño se le debe inculcar cierta disciplina que le permita preparar y ordenar sus ideas, sin salirse del tema, expresar su pensamiento de manera clara y en orden” (Niño y Pachón, 2009: 98). Tanto para la composición como para la redacción los niños deben tener capacidades, pero estas “se desarrollan con paciencia, de manera gradual, respetando el ritmo de los niños” (Niño y Pachón, 2009: 92).

Unidad Temática

Según Serra (2004), todos los elementos del escrito confluyen a un centro único que es la idea central de lo que se pretende comunicar. Tanto la idea central, como las ideas secundarias, están relacionadas y deben cumplir el objetivo propuesto, las ideas secundarias apoyan, amplían o refuerzan a la idea principal.

Los contenidos temáticos siguen un orden y una jerarquía particular, las partes están separadas y articuladas al mismo tiempo. Por ejemplo, en los textos narrativos la estructura narrativa sigue

un hilo a partir de la idea central y estas se relacionan con las secundarias aportando información para comprender el texto. De acuerdo a lo planteado por Dolz y otros (2013), al manejar la estructura de un texto narrativo también se logra la unidad temática.

Coherencia

Es la propiedad textual de tipo semántico que tiene que ver con el contenido del texto. El texto no es una cadena de oraciones, frases o palabras, sino una serie de ideas organizadas que el autor pretende transmitir al lector. Serra (2003: 58) dice que “La coherencia está fundamentada en la relación que ha de establecerse entre las partes de un todo”. Se busca que el texto tenga una estructura debidamente organizada con sentido lógico, sin contradicciones, que se interprete como una unidad de información que pueda ser percibida de una forma clara y precisa por el receptor. Se define a la coherencia como “la propiedad del texto según la cual puede ser comprendido como la unidad en que las partes o componentes han sido relacionados entre sí y con el contexto en que se produce la comunicación (Bernárdez, 1982)” (Fracas, 2003: 63)

Según Niño y Pachón (2009: 61), un texto es coherente cuando la información ha sido seleccionada tomando en cuenta su pertinencia, según el tipo de texto, el contexto de uso, el propósito y la relación que guardan las ideas unas con otras, si tienen orden y secuencias. “Una narración será coherente en tanto comience por una orientación y continúe con una complicación o nudo, y finaliza con una resolución o desenlace”. (Sánchez, 1993)” (Fracas, 2003: 61).

El texto narrativo es coherente cuando inicia la narración presentando los hechos y culmina con un desenlace; las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de hechos, incluye la descripción física, psicológica de los personajes, diálogos entre ellos y sus pensamientos.

Para Cuetos y otros (2004: 36), los niños adquieren desde muy temprano la estructura narrativa, porque tiene componentes muy definidos (inicio- nudo y desenlace), así afirman que:

Los niños generalmente conocen todas las partes del cuento. Sin embargo, cuando tienen que escribir uno suelen omitir algunos de

los apartados, bien por descuido o por la tendencia que tiene a sintetizar. Se debe enseñar a componer historias y cuentos de forma explícita, haciendo consciente al alumno de la estructura identificada en los textos narrativos, ayudando al alumno en la redacción organizada mediante preguntas que faciliten la composición del relato.

Los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual son los siguientes:

La cantidad de información debe ser la pertinente para cada tipo de comunicación y los datos que se han de decir no deben caer en excesos como la redundancia o ser insuficientes, produciendo un vacío de información.

La calidad de la información regula la claridad de las ideas y su comprensión. Estas se expresan de forma completa, progresiva y ordenada.

La estructura de la información: la estructura global de un texto es la organización de la información a través de la cual se manifiesta el tema. Debe ser progresiva y seguir un esquema para evitar los defectos característicos de la falta de orden que rompen la coherencia del texto, impidiendo o dificultando su comprensión.

En la producción de un texto se debe tener en cuenta la regla de repetición, donde los enunciados se encadenan siguiendo un tema o temas comunes que se retoman una y otra vez a lo largo de un texto; la regla de progresión, que hace que el texto se desarrolle con un aporte constante de nueva información; la regla de no contradicción, en la que se hace necesario que los enunciados no contradigan lo anteriormente expresado, y la regla de relación, que hace necesario que los temas o hechos a los que se refiere el texto se relacionen con el mundo real o imaginario.

Niño y Pachón (2009) hacen hincapié en que los escolares de primaria poco entrenados suelen comenzar con unas ideas, por ejemplo, están escribiendo de un león y al seguir la secuencia la cortan hablando del zoológico, y están hablando del zoológico y se pasan al zoológico al que los llevó su tía, y no muestran una secuencia de la estructura narrativa de inicio, nudo y desenlace.

En educación primaria se busca lograr que en el primer grado los alumnos expresen con claridad sus ideas en el texto que escriben,

siguiendo una secuencia; en segundo grado deben mantener el tema a lo largo del texto, es decir, que si empiezan desarrollando una idea, no la cambien a mitad de camino por otra distinta, que escriban un texto libre de ideas irrelevantes. Y a partir del tercer grado se deben evitar las digresiones, contradicciones, vacíos de información o repetición innecesarias de ideas. Es necesario resaltar que los niños llegarán a producir un texto con coherencia en la medida que notan en su texto la ausencia de alguna información relevante para su comprensión, o la reiteración de alguna idea u otras formas de incoherencia.

Cohesión textual

Es la propiedad del texto que hace que los elementos que lo componen mantengan una correcta relación sintáctica y semántica. De acuerdo a Niño y Pachón (2009) esta cualidad se refiere a la articulación de oraciones al interior de cada párrafo y de unos párrafos con otros, para lo cual es importante el uso de elementos gramaticales como los conectores constituidos por conjunciones y otras expresiones. De esta manera se asegura el flujo de la expresión de los pensamientos y la misma coherencia del texto. Cohesión y coherencia son dos formas diferentes, pero íntimamente ligadas para diferenciar las dos estructuras del texto interna y externa. La cohesión se refiere a los mecanismos gramaticales a través de los cuales se realiza la coherencia en la estructura externa o superficial del texto y es necesaria para la realización de la coherencia.

Díaz (1995) sostiene que la cohesión tiene que ver con las palabras, las oraciones y sus partes que se combinan para asegurar un desarrollo preposicional y lograr una unidad conceptual. De los elementos lingüísticos que enlazan y relacionan los distintos enunciados que conforman el texto tenemos a los conectivos o marcadores textuales considerados como relaciones conjuntivas o expresiones de transición que sirven para establecer relaciones lógicas entre las oraciones de un texto que expresan determinados sentidos y presuponen la existencia de otros elementos. Se busca que la relación entre sus distintos elementos del texto sea clara y no haya vacíos de información.

Los nexos o conectores que ligan los diferentes elementos del texto y hacen posible la comprensión de lo que se está expresando son: el uso correcto de la conjunción, del conector copulativo “y”, de los conectores de enumeración (“primero”, “en primer lugar”, “luego”,

“después”, “a continuación” “finalmente”) y de otros. Los conectores considerados de mayor importancia en la lengua castellana se pueden aprender progresivamente, según el nivel en que se encuentren los niños. Niño y Pachón (2009) consideran que el manejo de los conectivos se va logrando progresivamente ya que “no es fácil el buen uso de los conectores, se debe familiarizar poco a poco” (p. 98).

Se considera que para los primeros grados de educación primaria y para los segundos grados la presencia de conectores de uso frecuente, los niños de segundo grado deberían saber usar conectores como: primeramente, después, a continuación y finalmente pero no lo hacen, usan solamente algunos como el finalmente. En la intervención pedagógica, el maestro no es el único que corrige, sino que el alumno debe ir interiorizando que el debe seguir las orientaciones para detectar los errores a la hora que hace la revisión del texto como se plantea “No conviene darle teoría al niño, sino trazarle orientaciones mínimas, enseñarle a que aprenda a distinguir y corregir errores” (Niño y Pachón, 2009, p. 94)

Ortografía Puntual

Etimológicamente la palabra ortografía significa “recta escritura” (“orto” recto o correcto y “grafía” escritura). De acuerdo al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua y la forma correcta de escribir las palabras y de utilizar los signos auxiliares respetando sus reglas. Chacón (2012) sostiene que la ortografía como disciplina constituye una parte de la gramática que establece normas para el uso de las letras mayúsculas, acentos y signos auxiliares en un texto escrito y rigen en un determinado tiempo.

El respetar las normas establecidas es una necesidad de la comunicación para el logro del entendimiento de lo que se quiere decir, ya que si cada quien establece sus propias reglas gramaticales se produce la incomunicación. Dentro de la ortografía se encuentra el uso correcto de las letras (ortografía literal), las técnicas para una acentuación adecuada de las palabras (ortografía acentual), los signos auxiliares y de puntuación (ortografía puntual).

La ortografía puntual es aquella que da sentido al pensamiento expresado por escrito, con ayuda de los signos de puntuación la

idea tiene el sentido preciso o deseado y puede cambiar si se usan incorrectamente. Por eso es necesario aprender las reglas para dichos signos como por ejemplo el uso pertinente de la coma, el punto y seguido (al final de la oración o frase, cuando la oración o frase se refiere al mismo tema).

Dentro de las funciones de los signos de puntuación está el delimitar las frases, resaltar ideas e incluso relaciones de subordinación entre ellas, incidir en forma directa en la organización de la estructura textual. Para que un texto cumpla con la regla de convencionalidad se tiene que dar la corrección ortográfica sobre todo en los signos de puntuación.

En el correr del tiempo se ha observado la gran dificultad por parte de los estudiantes del empleo de los signos de puntuación de manera adecuada y lograr que ellos aprendan a usarlos correctamente lleva tiempo, “El aprendizaje de la ortografía no es solo el aprendizaje de un contenido o tema, sino un proceso que va gradualmente desarrollándose y culmina con la escritura correcta del idioma en forma habitual (Baeza y Beuchat, 1963)” (Rioseco y Ziliani, 1991, p.12) “La ortografía es uno de los aspectos formales de la lengua escrita que más ha preocupado a investigadores y docentes,... dicho aprendizaje constituye un proceso bastante largo que amerita de paciencia y de un seguimiento continuo y motivado por parte del profesor” (Frac, 1997, p. 122), ya que durante los primeros grados en que se cursan las primeras etapas de la escritura, los estudiantes emplean su conocimiento de la oralidad y no manejan la convencionalidad de la escritura adulta.

Para que la ortografía tenga sentido en el niño como una convención social necesaria, solo se dará en el uso real de la lengua, es decir como instrumento en sus propios textos quiénes serán leídos por otros y no solo corregidos por el maestro, así “Solo en el marco de un aprendizaje basado en el uso real de la lengua escrita podrá el niño dar a la ortografía el valor que tiene de convención social necesaria” (Camps y otros, 1990, p. 5)

Corrección Gramatical

La estructura gramatical es otra característica de un texto escrito y se refiere a las relaciones gramaticales y a las funciones de los componentes de la oración.

De La Torre (2003) plantean que dentro de la corrección gramatical están los conocimientos de fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico necesarios para la construcción de oraciones aceptables de acuerdo con las normas gramaticales convencionales. No solo se debe saber expresar ideas, sino construir oraciones que sean aceptadas.

La oración tiene partes que pueden concordar como: el sustantivo, el adjetivo, el artículo, el pronombre, y el verbo. La concordancia consiste en la correspondencia de número y persona que se presenta entre el verbo y su sujeto, de género y número entre un adjetivo o artículo y el sustantivo al que se refiere; y de los relativos y sus antecedentes.

En el manejo de las normas gramaticales convencionales los estudiantes necesitan aprenderlo formalmente corrigiendo sus propios textos producidos y en el de los compañeros del aula como lo expresa De la Torre (2003) "Para obtener una corrección gramatical aceptable no consiste en estudiar y aprender textos de gramática sino que el mejor camino es el de corregir en los propios textos y en el de los demás" (p.86)

2.2.5 La imaginación

2.2.5.1 Aspectos generales de la Imaginación

Etimológicamente Imaginación, proviene del latín *imaginatio* (Real Academia española, 2001) que significa imagen y visión, la palabra imagen viene del latín *imago* que significa representación y retrato.

Según Kelly (1982) la imaginación es la capacidad de construir imágenes en la mente sobre elementos o experiencias vividas que ya no están siendo percibidas por los sentidos o re combinar elementos para representar nuevas imágenes.

Así se hace referencia que "Imaginar equivale a construir imágenes mentales, visualizar, asombrarse, soñar e ir más allá de lo percibido o lo real (Menchén, 2002)" (Artola y otros, 2004, p. 11). Con la imaginación puedes volver al pasado y visualizar diferentes futuros.

La imaginación es una herramienta poderosa para vivir la vida y se debe usar conjuntamente con la voluntad, para contar con un abanico de posibilidades ante una situación problemática, porque

si algo deseamos crear, el primer paso es imaginarlo. “La imaginación es el principio motor de toda actividad creativa, y se le atribuye dos funciones fundamentales: encontrar ideas y transformar lo encontrado (Osborn, 1979)” (Artola y otros, 2004, p. 11)

Al ver por ejemplo lo que nos brinda la tecnología, se puede afirmar que eso comenzó como una idea en una mente, es decir, en el mundo imaginario de alguien. Ante las diversas situaciones de nuestro quehacer cotidiano a las que hay que dar una respuesta creativa, es en la imaginación donde se inicia esa combinación de elementos para fluir en ideas, por lo tanto, la imaginación tiene una importancia decisiva en nuestra experiencia.

Así tenemos que “la formulación de un problema es frecuentemente más esencial que su solución, que puede ser tan solo un asunto de destreza matemática o experimental. Plantearse nuevas cuestiones, nuevas posibilidades, ver viejos problemas desde un nuevo ángulo requiere una imaginación creadora y marca un avance real en la ciencia (Einstein, 1938)” (Álvarez, 2010: 3)

En lo mencionado por Artola (2004) Menchen (2002) indica que la imaginación requiere ser ejercitada constantemente y para desarrollarse se debe fomentar la fantasía, la intuición y la asociación.

- La fantasía: Implica imaginarse cosas inexistentes; para fomentarla se puede plantear actividades de cosas irreales.
- La intuición: Consiste en no dejar de lado las ideas súbitas y tener confianza en el conocimiento interior.
- La asociación: Es la capacidad para unir y realizar combinaciones de ideas, palabras e imágenes.

Vygotsky (1982) considera a la imaginación como un proceso de composición sumamente compleja.

La imaginación es de dos clases: imaginación reproductora y creadora.

La imaginación reproductora se refiere a las imágenes mentales que se vuelven a evocar después de una experiencia vivida, es decir, que en el cerebro se quedan huellas producto de las percepciones. Esto no significa que al ser evocados sean idénticas

a lo experimentado.

La imaginación creadora se refiere a la formación de imágenes mentales de algún objeto o hechos que no se han experimentado y somos capaces de elaborar o crear, es decir, el cerebro no sólo es capaz de reproducir experiencias pasadas sino es capaz de reelaborar y crear en base a elementos de estas experiencias.

Se suele decir en el lenguaje cotidiano que la imaginación es una fantasía que no tiene relación con la realidad, pero Vygotsky plantea que la imaginación creadora está relacionada con la realidad, es decir, que si imaginamos una situación del futuro no estamos reproduciendo una situación, sino que en base a elementos naturales hemos realizado combinaciones y con los elementos existentes se crea una situación nueva. Se consideró cuatro aspectos que vinculan a la imaginación con la realidad:

- a) La imaginación se apoya en la experiencia.
- b) La experiencia se apoya en la fantasía. (en base a relatos escuchados, y al imaginarlos se amplía la experiencia sin haberla vivido).
- c) Los sentimientos influyen en la imaginación y esta a su vez influye sobre los sentimientos.
- d) La creación de algo nuevo, no existente, que se cristaliza tiene influencia sobre los demás objetos.

Con respecto al sentido e importancia de desarrollar la creación literaria, cabe notar que es considerada muchas veces como un episodio fugaz y breve, especialmente en la adolescencia. Vygotsky (1982) explica que la importancia y sentido de esta creación artística reside en que constituye un episodio en cuanto al desarrollo de la imaginación creadora que le permitirá expresar sus pensamientos. Si bien es cierto que el sujeto no necesariamente llegará a ser un literato, pero al verse enriquecido con experiencias imaginativas logrará un mejor desarrollo integral. También es importante porque depura la vida emocional del niño, permitiéndole ejercitar sus anhelos, hábitos creadores, así como el dominio del lenguaje que usa como instrumento de comunicación.

La imaginación es importante en la conducta y en el desarrollo humano al convertirse en medio de ampliar la experiencia del hombre, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto o experimentado personalmente, al poder concebir imágenes en

relatos y descripciones ajenas, alejándose de sus límites con ayuda de la imaginación.

Bruner (2004: 12) considera que al aplicar la imaginación a la narración produce buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas e historias creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio.

1.2.5.2 Imágenes Mentales que se generan en la imaginación.

Cuando hablamos de imaginación no podemos dejar de referirnos a las imágenes mentales. Estas imágenes pueden ser visuales, auditivas, táctiles o kinestésicas.

Cuando se visualiza algo y no se encuentra presente ante los sentidos, se dice que estamos construyendo imágenes mentales.

Como bases de la imaginación tenemos a la percepción y a la memoria. En la observación del exterior captamos detalles y relaciones que luego se guardan en la memoria, que después se pueden combinar, asociar y transformar, teniendo un banco de datos infinitos en la mente. Es así que “las imágenes de la imaginación son también imágenes de memoria pero en lugar de ser el recuerdo de experiencias pasadas y, por tanto corresponder con detalle a la percepción original, son la combinación de varias experiencias exteriores” (Méndez, 1990: 211)

Según los biólogos nuestras experiencias se guardan como imágenes mentales. Dichas imágenes mentales pueden asociarse, compararse con otras imágenes mentales y pueden emplearse para sintetizar imágenes completamente nuevas.

Con respecto al proceso de formación de imágenes se plantea tres fases:

- Reproducción de experiencias sensoriales.
- Transformación de estas imágenes en combinaciones nuevas.

- Construcción de nuevas imágenes, incluso de aquellas que nunca han existido (Menchen, 2002) (Artola y otros, 2004:

1

2

)

Una mente sin imágenes no podría crear, las posibilidades de construir nuevas soluciones o propuestas originales aumentan si se cuenta con una riqueza de imágenes mentales.

Aquellos que se entrenan en visualizar a través de las imágenes mentales lo que quieren lograr, antes de iniciar una tarea, obtienen los mejores resultados.

2.2.5.3 La imaginación en los niños

Existe la idea de que los niños son más imaginativos que los adultos, pero es una idea equivocada, porque según Vigotsky (1982: 6), “cuanto más amplia y profunda es la experiencia humana, más elementos tiene la imaginación para combinar, recombinar y transformar”.

Los niños no tiene la experiencia que tienen los adultos, pero fluyen con más libertad y espontaneidad en el marco de la fantasía, al no estar esquematizados en un molde para interpretar la realidad.

Según Kelly (1982) la imaginación de los niños es diferente a la de los adultos, ellos visualizan con más facilidad, le dan vida a las cosas y hacen uso de la imágenes concretas. Conforme van aumentando en conocimiento y experiencia, la razón comienza a guiar su imaginación. Entre los 7 y 12 años de edad comienzan a tener un control progresivo de la imaginación.

Se cree que las imágenes de los niños superan en cantidad a la de los adultos porque visualizan más, también hace que tengan mayor actividad mental y realicen modificaciones de lo que hay en su mundo real.

Se afirma que la imaginación infantil “es incoherente, tiene tendencia a la acción, es realista y fuertemente emotiva, es personal, es decir incomunicable y muy subjetiva” (Mora, 1990: 123)

Se debe encauzar la fantasía infantil para que se concrete en un producto mediante la disciplina, aprovechando los intereses

característicos de su edad.

Mora (1990) considera que la educación de la imaginación en los educandos está enfocada a llevarlos a la creatividad. Dolz y otros (2013) propone que dentro de los diversos componentes que entran en juego en la escritura se deben añadir la imaginación y la invención para la producción textual.

1.2.5.4. Técnicas de estimulación de la imaginación para la producción de textos narrativos

Cuando los niños son pequeños y quieren expresar su mundo interior recurren al dibujo, pero al avanzar en edad se les pide escribir un relato del tema que expresaron en el dibujo, entonces comienza la dificultad de pensar que no lo pueden hacer. Bruner (2003) asevera que el contar historias no es tan sencillo como parece, sino que es algo muy difícil de hacer.

Dentro de las tareas del maestro está la estimulación de la imaginación en los niños, y la educación le debe dar el lugar que le corresponde, para lograr “transformar en los niños una imaginación que consume en una imaginación que crea” (Rodari, 1987: 5)

Rodari (1983) propone diversas estrategias en la estimulación de la imaginación para producir textos narrativos y de las cuales se plantean las siguientes:

- Hipótesis Fantásticas: Se caracteriza por la unión de un sujeto y un predicado que dan hipótesis al responder la pregunta que se formula: ¿Qué pasaría si...?
Por ejemplo ¿Qué pasaría si un conejo parado en dos patas, tocará la puerta para pedir zanahorias?
- El viaje en torno a mi casa: Significa dar a los objetos de sus juegos y que están en su entorno como la casa, papeles diversos y disparatados.
Por ejemplo la silla que corría apurada para subir al tren.
- El niño como protagonista: Consiste en que el mismo niño se incorpora como personaje en una historia.
Por ejemplo “Yo era el policía y tú te escapabas.”
- Historias para reír: Los personajes realizan acciones al revés de lo que normalmente se hace, o los errores que cometen sobre cosas sencillas causan

mucha risa.

- El anciano que se vuelve como un animal: Es una adaptación de lo planteado por Rodari, donde un anciano se transforma en un animal y tiene que elegir si vuelve a ser anciano o se queda como el animal en que se convirtió
- El uso de ilustraciones como:
 - Imaginar a partir de escenas graficadas en secuencias: Después de observar detenidamente cada una de las escenas reconociendo personajes, lugares y objetos, se debe llenar vacíos que no muestran las escenas, pero tuvieron que suceder de una viñeta a otra, y esto se logra haciendo uso de la imaginación.
 - Imaginar a partir de una figura: Observan la situación que se muestra en una figura e imaginan para fluir en ideas sobre aspectos físicos, psicológicos, pensamientos de los personajes, la estación del año, aspectos del lugar y de los objetos.

1.2.6 Programa “IMAGINACION”

Autora del programa: Martha Cecilia Martínez Macalupu

El programa “Imaginación”, de intervención educativa, está diseñado y desarrollado para estudiantes que cursan el tercer grado de primaria, con edades de 8 hasta 9 años con 11 meses y tiene los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Abordar el manejo de las propiedades en la producción de textos narrativos escritos.

Objetivos Específicos:

- 1.- Desarrollar las fases de planificación, textualización y revisión al escribir sus propios textos narrativos.

- 2.- Desarrollar el subproceso de generación de ideas con la aplicación de técnicas de imaginación.
- 3.- Desarrollar las siguientes propiedades: unidad temática, ortografía puntual, corrección gramatical, cohesión, intención comunicativa y coherencia en los mismos textos narrativos que producen.

Duración del Programa.

El programa tiene una duración de dos meses y quince días, tiempo en que se aplican veinticinco fichas de sesiones de aprendizaje, ya que se logran mejores resultados cuando la intervención es extensiva en el tiempo. Carriedo (1996), citado por Hernández y Quinteros (2007), considera a la escritura como un proceso cognitivo muy complejo que requiere tiempo. El proceso de ir interiorizando los aspectos que debe poseer un texto narrativo es lento y complejo, exige períodos de tiempo extenso y consecutivo. Cada sesión del programa tiene una duración de 90 minutos.

Aspectos Metodológicos.

Según los aportes de **Flower y Hayes (1986)**, en todo proceso de escritura se da las fases de **planificación, textualización y revisión**; estos planteamientos sustentan la estructura de cada una de las sesiones, por lo tanto, cada ficha que contiene la sesión tiene el esquema de “antes de la escritura”, “durante la escritura” y después de la escritura,” que se refieren a las fases antes mencionadas.

En la planificación se toma en cuenta el propósito de lo que se va escribir y los destinatarios a quienes se dirige el texto a través de las preguntas:

¿Qué se quiere escribir?

¿Para qué se escribe? y

¿Para quiénes se escribe?

Para **generar ideas** se aplica las técnicas de imaginación, con la intención de superar la dificultad que presentan los estudiantes al no saber qué escribir o quedarse con la mente en blanco como si se le agotaran las ideas.

Antes de textualizar las ideas, como para revisar lo redactado, se hace uso de tarjetas con preguntas sobre las propiedades del texto

narrativo.

La textualización del texto se hace a veces en forma individual, otras en pares o grupalmente con pocos integrantes.

La revisión se da mientras se escribe el texto y después de redactarse. Se hace una revisión más minuciosa en otra sesión, para leerse con más detenimiento, hacer las correcciones, agregar lo que falta y reescribir la historia.

Como aspectos desarrollados en la **coherencia** al escribir, un texto narrativo debe tener una estructura narrativa y la relación que debe haber entre las diferentes secuencias de la estructura interna (inicio-nudo y desenlace), sin obviar ninguna de las etapas de la narración y que las ideas mantengan la secuencia. Así, todos los elementos que la componen tienen una relación. También la expresión que se da al inicio del texto (por ejemplo erase una vez), presentación del ambiente, describir características del tiempo, describir características físicas y psicológicas (estados de ánimo) de cada uno de los personajes, sus pensamientos y diálogos entre ellos.

En la **unidad temática** la presentación de las ideas centrales debe tener relación con las ideas secundarias, es decir, que haya una vinculación entre las frases u oraciones con las que se expresan las ideas.

En la **intención comunicativa** los hechos del texto se organizan en el espacio y el tiempo, siguiendo un orden entre ellas, así en la totalidad del texto se evidencia que hay una narración debidamente secuenciada.

En la **cohesión** el uso de conectores de enumeración como “primero”, en “primer lugar”, “luego”, “después”, “a continuación” y “finalmente”.

El uso de conectores lógicos: “porque”, “entonces”, “también”, “además” y el uso adecuado del conector copulativo “y”.

En la **ortografía puntual** el uso pertinente de la coma al hacer enumeraciones, antes de pero, porque, aunque, pues, más, antes y después de expresiones como sin embargo, no obstante, por lo tanto, en consecuencia, esto es, es decir, por lo general, por consiguiente y otras.

El uso del punto seguido y del punto aparte.

Constancia de intercesiones: se llevan a cabo tres sesiones de enseñanza- aprendizaje por semana.

Constancia espacio temporal: se aplica en el aula donde los alumnos estudian cotidianamente

Constancia de la figura adulta que hace la aplicación experimental del programa: la profesora del aula es la encargada de poner en práctica todo el contenido de cada una de las sesiones de enseñanza- aprendizaje elaboradas por la investigadora.

Principios que guían la intervención del programa

De acuerdo a los modelos cognitivos cuyas bases teóricas sustentan la planificación del programa se plantean una serie de supuestos básicos que se consideran como principios prioritarios en todo proceso de enseñanza – aprendizaje:

- La seguridad, confianza, en sí mismos y aceptación es el clima que debe vivirse en el aula, tanto por parte del maestro hacia los alumnos como entre compañeros de aula.
- Promover la cooperación entre los alumnos en donde los textos pueden ser escritos individualmente, en diadas o en grupos de pocos integrantes.
- Fomentar la autonomía en la revisión de los textos escritos por ellos mismos, para que el estudiante vaya tomando conciencia de su grado de responsabilidad en la revisión del texto que produce y no depender tanto de la corrección que hace solamente el maestro.

Recursos

Solamente en la primera sesión se utiliza un cuento que se sacó de Google y fue adaptado para que los estudiantes lo lean e identifiquen los diversos aspectos de la estructura narrativa de un texto.

Se hace uso de imágenes en algunas sesiones del programa, pero en otras no. Estas imágenes podían ser una sola o estar en una secuencia. Para la selección de las figuras se tomó en cuenta los intereses de los niños de tercer grado de primaria. Las figuras usadas fueron sacadas de Google para uso público.

Un recurso fundamental que se usa en el programa es el uso

de quince tarjetas numeradas con preguntas relacionadas a las propiedades que posee un texto narrativo escrito. Entre las ventajas que conlleva el empleo de este recurso se puede destacar:

Usarlo como guía para centrar la atención del estudiante en las propiedades del texto narrativo facilitando su internalización.

Utilizarlo en todo el proceso de escritura antes de escribir, durante la escritura, y en la revisión de lo escrito.

Facilitar la revisión del texto tanto por él mismo como de parte de los compañeros del aula y del maestro, sobre las propiedades que debe poseer su propio texto narrativo, ya que el alumno se acostumbra a que su texto sea corregido solamente por el maestro, así los estudiantes adquieren un grado de responsabilidad en sus aprendizajes.

Evaluación

La evaluación se centra tanto en el proceso como en el resultado. Se evalúa al término de cada sesión para conocer la cantidad de estudiantes que logran los aprendizajes que se esperan alcanzar. También después de cada sesión de enseñanza-aprendizaje se aplican hojas impresas con preguntas que deben contestar los alumnos como parte de la autoevaluación y meta cognición.

1.7. Variables e indicadores

VARIABLES	INDICADORES	SUB INDICADORES
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Ortografía	Acento y tilde Uso de mayúsculas
	Unidad temática	Ideas principales Ideas secundarias
	Corrección gramatical	Concordancia Género y número Verbos: persona y número
	Cohesión	Redundancias Reurrencia Marcadores textuales Signos de puntuación Sperordenación Elipsis Deíxis Referentes
	Intención comunicativa	Comunicar Convencer Explicar
	Coherencia	Frasal Oracional Textual

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

2.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación es básica, ya que pretende tener una aproximación a las características de la variable producción de textos en el 4to y 5to grados del nivel primario de la I.E. Ejército Arequipa.

Es retrospectiva ya que la información que se reunirá, es una información ya acontecida, ya ocurrida o que forma parte de la experiencia de los estudiantes de estos grados y nivel. Es un estudio transversal, puesto se dará en un solo momento en el tiempo, casi como un corte, en el cual se aplicarán las observaciones.

Según su alcance de resultados es un estudio descriptivo, sólo está dirigido a identificar cómo es nuestra variable y cómo está.

El diseño que se asume es el descriptivo simple, cuyo esquema es el siguiente:

$$M = O_1$$

Donde:

M = Las unidades de estudio conformadas por los niños y niñas del 4to y 5to grados del nivel primario de la I.E. Ejército Arequipa.

O₁ = La ficha de observación

2.2 Técnicas e instrumentos de verificación

2.2.1 Técnica

La técnica que se aplicará es la observación directa de los productos escritos.

2.2.2 Instrumento

El instrumento es la ficha de registro de la producción, pues precisa lo concerniente a sus productos..

Técnica	Instrumento	Unidad de análisis
Observación	El instrumento es la Ficha de registro de la información escrita. Se le denominará ahora: FRIEEIEEA-17, que significa Ficha de registro de la información escrita de los estudiantes de la Institución Educativa Ejército Arequipa en el año 2017.	Los 153 estudiantes del 4yo y 5to grados del nivel primario de la IE Ejército Arequipa

2.3 Campo de verificación. Ámbito geográfico y temporal

El ámbito geográfico es el distrito de Miraflores, específicamente en la Av. Progreso, última cuadra, colindante con el distrito de Mariano Melgar, Cercado Alto Selva Alegre. Esta investigación se ubica temporalmente desde el momento de su concreción, hasta la entrega de los resultados en el presente año.

2.4 Muestra

CUADRO N° 1

CUADRO DE LA POBLACIÓN

1°	2°	3°	4°	5°	Total
24	23	25	24	25	121

Fuente: Evaluación- 2017

CUADRO N° 2

CUADRO DE LA MUESTRA

4TO A	4TO B	4TO C	5TO A	5TO B	5TO C	TOTAL
24	26	25	26	26	23	150

El criterio para la selección de la muestra es de tipo subjetivo, por conveniencia, ya que se trabajó con el nivel en donde se trabajaba.

2.5 Estrategias de recolección de datos

- Solicitud de permiso dirigida a la Dirección.
- Solicitud de credencial otorgado por la Dirección General.
- Permiso de la Institución Educativa para efectuar el trabajo.
- Validación de los instrumentos de recolección de datos.
- Aplicación de la pruebas de producción.
- Codificación e interpretación de los resultados.

CAPÍTULO III

ADMINISTRACIÓN DEL PROYECTO

1) RECURSOS HUMANOS

- Asesor designado por dirección académica.
- Niños y niñas del nivel primario

2) RECURSOS MATERIALES

- Material de escritorio

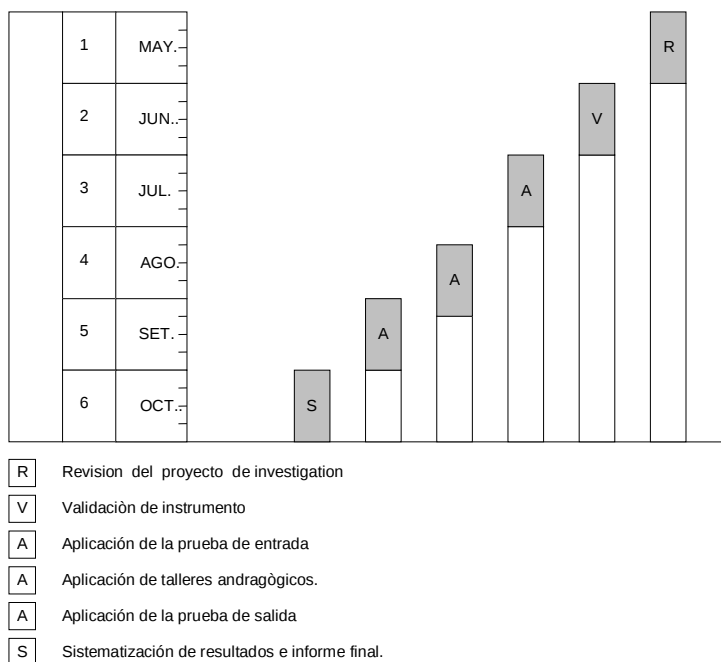
3) RECURSOS FINANCIEROS

La totalidad financiera del proyecto de investigación estará a cargo del investigador.

4) PRESUPUESTO

Cantidad	Detalle	Costo Total	Programa Gasto	Fuente
1000	fotocopia	S/. 190.00	Agosto	Autofinanciado
05	Papel A - 4	S/. 50.00	Setiembre	Autofinanciado
10	Papelógrafos	S/. 6.00	Octubre	Autofinanciado
12	Lapiceros	S/. 12.00	Octubre	Autofinanciado
04	Empaste de tesis	S/. 88.00	Diciembre	Autofinanciado
total		346		

5. CRONOGRAMA DE TRABAJO



BIBLIOGRAFÍA

Arango, V. y Henao, C. M. (2006) La Imaginación Creativa en la Narrativa y el dibujo. Redes N° 03, 1-19

Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5265>

Artola, T., Ancillo, I. y Mosteiro, P., Barraca, J. (2004) Manual de Prueba de imaginación creativa. Madrid: TEA

Badia, A., Cano M., Fernández, C., Feliu, M., Fuentes, C., Gómez, M. A., Liesa, ... Trepas, C., A. (2012). Dificultades de aprendizaje de los contenidos curriculares.

Recuperado de books.google.com > Education > Counseling > Academic **Development.**

Bruner, J. (2003) La fábrica de historias.

Recuperado de <http://es.slideshare.net/EIUruguayoJuanRA/bruner-jerome-la-fabricadehistotias>

Bruner, J. (2004) Realidad mental y mundos posibles.

Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5265>

Campos, V. L., y Mariños, Z. A. (2009) Influencia del Programa "Escribe, cortito, pero Bonito" en la producción de textos narrativos: Mitos, cuentos y leyendas del área de Comunicación de los / las estudiantes del cuarto grado de Primaria de la I. E. N° 88005 "Corazón de Jesús" de Chimbote- Ancash (Tesis de Maestría) Recuperado de <http://camposvi.blogspot.com/>

Camps, A., Miliam, M., Bigas, M. y Camps, M., Cabré, P. (1990). La enseñanza de la

Ortografía. Barcelona: GRAÓ

Castejón, J.L., Navas, L. (2011). Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria.

Recuperado de Books.google.es/books?isbn=8499484379

Castelló, M., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. y Iñesta, A., Zanutto, M. (2007).

Escribir y comunicarse en textos Científicos y Académicos.

Barcelona: GRAÓ. Chacón, T. (2012). Ortografía normativa del español. (5 a. ed.)

Recuperado de books.google.es/books?isbn=8436264975

Chávez, Z., Murata C. R. y Uehara, A. M. (2012) Estudio descriptivo Comparativo de

la Producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños del 5° Grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas de Fe y Alegría Perú

(Tesis de Maestría). Recuperado de

<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1704/CHAVE>

[9/1704/CHAVE](#)

[Z_MURATA_UEHARA_ESTUDIO_DESCRIPTIVO.pdf?sequence=1](#)

Condemarín, M Y Chadwic, M. (1989). La escritura Creativa y Formal. Santiago. A.

B
ell
o.

Condemarín, M. (2001). El Poder de Leer. Santiago de Chile: C. Álvarez

Contreras, N. y Ortiz, O. (2011) Producción Escrita de Textos Narrativos (Mini cuentos) en los estudiantes de grado cuarto de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Instituto Nacional Promoción Social de San Vicente de Caguán.

Recuperado

de

[http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/PRODUCCION+ESCRITA+DE+TEXTOS+NARRATIVOS+\(MINICUENTOS\)+EN+LOS+ESTUDIANTES+DE](http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/PRODUCCION+ESCRITA+DE+TEXTOS+NARRATIVOS+(MINICUENTOS)+EN+LOS+ESTUDIANTES+DE)

[N+ESCRITA+DE+TEXTOS+NAR](#)

[RATIVOS+\(MINICUENTOS\)+EN+LOS+ESTUDIANTES+D](#)

- Cuetos, F. (2006). *Psicología de la Escritura*. España: Praxis
- De la Torre, N. (2003). *Introducción a la teoría y práctica del discurso: conversación y texto*. Recuperado de books.google.es/books?isbn=9707050160
- Díaz, A. (1999). *Aproximación del texto escrito*. (4 a. ed.).
Recuperado de books.google.es/books?isbn=9586553795
- Díaz, S. (2008) *La Producción de Textos en el área de Comunicación en los alumnos y alumnas del Primer año de Educación Secundaria de la I.E.P. "Santo Domingo" ubicada en los Cedros de Villa- Chorrillos perteneciente a la UGEL 07. Perú: PUCP*
- Dioses, A. (2003) *Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE)*. Lima: Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje
- Dolz, J., Gagnon, R., Sánchez, V. A. y Mosquera S. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*.
Recuperado de books.google.es/books?isbn=8499805043
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2011) *Escribir es reescribir*.
Recuperado de <http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201109.pdf>
- Escoriza, J., Boj C., Castells, N., Felix, M., Gilabert, R., Perusa, E., Ramesal, A., Soriano, M., ...Vidal A., (2005). *Tratamiento educativo de los trastornos de la Lengua escrita*. Barcelona: Ediciones Universitarias.
- Evaluación Censal de Estudiantes (2012) Perú: Ministerio de Educación.
- Figari, R. *Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico*. *Lit. lingüíst.* [online]. 2009, n.20 [citado 2014-02-22], pp. 103-123. Disponible en:

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112009000100006&lng=es&nrm=iso>. ISSN
0716-5811. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112009000100006>

Fraca, L. (2003). Pedagogía integradora en el aula: Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita.

Recuperado de books.google.es/books?isbn=9803880438

Fuentes, J. (2008) Estudio Experimental del Discurso Narrativo Escrito: Un modelo de Intervención Didáctica en el aula. (Tesis de Maestría) Recuperado de http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2008/fuentes_j/doc/fuentes_j.pdf

Gonzales, R. (2006). Problemas Psicolingüísticos en el Perú. Lima: N.

Reátegui. Hernández, A. y Quintero, A. (2007). Comprensión y Composición Escrita. Madrid:

Síntesis.

Hernández, Y., Serpas, Y. y Carrascal, N. (2011). Competencia textual y Emocional desde la escritura Holística.

Recuperado de books.google.es/books?isbn=9589244416

Kelly, W, A. (1982). Psicología de la Educación. Madrid: Morata

Llece (1998) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la

Educación.

<http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/boletines/Boletin-09.pdf>

Macbeth, G., Razumiejczyk, R. & Ledesma, R. (2010). Cliff's Delta Calculator: A non-parametric effect size program for two groups of observations. *Universitas Psychologica*, 10(2), 545-555.

Mayer, R. (1999). Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento. España: Artes gráficas Cofas.

Méndez, M (1990) Las aportaciones Científicas, la Creación y las Imágenes Mentales.

Recuperado de

<<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9090110205A/6056>

Mora, J. (2004). Elementos de la Psicología (3ª ed.) México: Progreso

Niño, V.M., y Pachón, T.E. (2009). Como formar niños escritores:

La estrategia de taller.

Recuperado de books.google.es/books?isbn=9586486184

Real Academia Española (2001) Diccionario de la lengua española.

(22a ed.) Madrid: E. Calpe.

Rioseco, R y Ziliani, M. (1998). Pensamos y aprendemos. Santiago de Chile: Andrés

Bello

Rodari, G. (1983). Gramática de la Fantasía. Barcelona: A. Vergara.

Rodari, G. (1987) La imaginación en la Literatura Infantil.

Imaginaria N° 125., 1-5.

<http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

Ruiz, J. (2005). Pedagogía y educación ante el siglo XXI. Madrid: Gráficos Loureira.

Ruiz, M. (2009). Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal.

Recuperado de books.google.es/books?isbn=8478277897

Sánchez, H. y Reyes C. (2006). Metodología y Diseños en la Investigación Científica.

Lima: Visión Universitaria.

Serra, J. (2004). Cómo escribir correctamente. Barcelona: Robinbook

UMC (2004) Informe Pedagógico de Resultados en Producción de Textos Escritos.

Segundo grado de primaria. Sexto grado de primaria. Lima: Ministerio de

Educación del Perú. Recuperado de

http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/en2004/ComunicacionP2_6.pdf