



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS

PROGRAMA MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA

**ESTUDIO EXPERIMENTAL
DEL DISCURSO NARRATIVO ESCRITO:
UN MODELO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA**

Autor : José Fuentes Sanhueza
Profesora Guía: Tilma Cornejo Fontecilla

AGRADECIMIENTOS

A Pedro, mi papá, el hacedor, el hombre simple y valeroso. No importa que tan tarde sea,
para silbar con alegría entre las dificultades.

A Irene, mi madre, la paciente. Por amarnos tanto desde la cocina, desde donde escribe
con los mejores ingredientes.
... esa belleza sin par de mis padres terrenales;
el arco y la flecha con que salgo de cacería.

A Rodrigo; mi hermano, el dibujante de historias a quien admiro,
por su valentía de seguir arriba del vagón.

A Rodriguito; el creador de sueños que mira a través de la ventana.

A Julieth; la golondrina que me sonríe entre la cotidianidad.
Para Amanda; la nueva pasajera, la dulce visitante con equipaje de ilusiones,
que comienza a silabear su rebeldía.

A Tilma y Alfonso;
Ella. Entre bosanovas y bandoneones. La mujer que se levanta y vuelve a volar.
Él. Un compañero sin igual,
capaz de hacer que las fórmulas matemáticas, parezcan más amigables.
Ambos, mis leales y fieles amigos. Junto a ustedes, siempre saldremos a la superficie.

A Loreto; mi amada. Despertando (no por accidente) en el mismo carro,
donde se juntan los extremos de una historia, para construir un destino.
Contigo, aguardando la llegada de un nuevo pasajero,
Junto a ti, mientras respire.

A los que estuvieron, y estarán (sin excepción); porque esta vida es un misterioso lugar,
donde aún hay espacio para todos. Especialmente, cuando el vagón dentro del que
viajamos,
comienza a quedar vacío.

...y sepas que de este laberinto siempre se sale... pero primero,
hay que perderse.

[...a todas las víctimas, que de una u otra forma ...somos todos.]

En Chillán, invierno del 2008... desde aquí te espero,
para viajar juntos en éste vagón.

¡Trae tus lápices y acuarelas, para recoger en el camino algún relato, que las estaciones del
año, olvidaron para ti, mi pequeño sol, mi colibrí!

“El cuerpo es una producción humana impensable sin la palabra.

La palabra es inasible sin cuerpo, sin cuerpos.

*Existe una acción humana
que literalmente une el cuerpo y la palabra:*

La escritura”.

Daniel Calmels (escritor argentino)

EL CUENTO

A media tarde el hombre se sienta ante su escritorio, coge una hoja de papel en blanco, la pone en la máquina y empieza a escribir. La frase inicial le sale enseguida. La segunda también. Entre la segunda y la tercera hay unos segundos de duda.

Llena una página, saca la hoja del carro de la máquina y la deja a un lado, con la cara en blanco hacia arriba. A esta primera hoja agrega otra, y luego otra. De vez en cuando relee lo que ha escrito, tacha palabras, cambia el orden dentro de las frases, elimina párrafos, tira hojas enteras a la papelería. De golpe retira la máquina, coge la pila de hojas escritas, la vuelve del derecho y con un bolígrafo tacha, cambia, añade, suprime. Coloca la pila de hojas corregidas a la derecha, vuelve a acercarse a la máquina y reescribe la historia de principio a fin. Una vez ha acabado, vuelve a corregirla a mano y a reescribirla a máquina. Ya entrada la noche la relee por enésima vez. Es un cuento. Le gusta mucho. Tanto, que llora de alegría. Es feliz. Tal vez sea el mejor cuento que ha escrito nunca. Le parece casi perfecto. Casi, porque le faltaba el título. Cuando encuentre el título adecuado será un cuento inmejorable. Medita que título ponerle. Se le ocurre uno. Lo escribe en una hoja, a la vez que le parece. No acaba de funcionar. Bien mirado, no funciona en absoluto. Lo tacha. Piensa otro. Cuando lo relee también lo tacha.

Todos los títulos que se le ocurren le destrozan el cuento: o son obvios o hacen caer la historia en un surrealismo que rompe la sencillez. O bien son insensateces que lo echan a perder. Por un momento piensa en ponerle Sin título, pero eso lo estropea todavía más. Piensa también en la posibilidad de realmente no ponerle título, y dejar en blanco el espacio que se le reserva. Pero esta solución es la peor de todas: tal vez haya algún cuento que no necesite título, pero no es éste; éste necesita uno muy preciso: el título que, de cuento casi perfecto, lo convertiría en un cuento perfecto del todo: el mejor que haya escrito nunca.

Al amanecer se da por vencido: no hay ningún título suficientemente perfecto para ese cuento tan perfecto que ningún título es lo bastante bueno para él, lo cual impide que sea perfecto del todo. Resignado (y sabiendo que no puede hacer otra cosa), coge las hojas donde ha escrito el cuento, las rompe por la mitad y rompe esta mitad por la mitad; y así sucesivamente hasta hacerlo añicos.

Texto original Monzó, Quim. (2001: 370 - 371) "Ochenta y seis cuentos". Anagrama. Barcelona.

ÍNDICE

	Página
Resumen ejecutivo	6
Introducción	8
Capítulo I. Marco Referencial	11
I.1. Planteamiento problemático	12
I.2. Ámbito temático	12
I.3. Planteamiento del problema a investigar	12
I.4. Descripción del problema	13
2. Preguntas de investigación	15
3. Planteamiento de hipótesis	16
4. Objetivos	17
4.1. Objetivos Generales	17
4.2. Objetivos Específicos	18
5. Variables	19
5.2. Variable dependiente	19
5.3. Variable independiente	19
6. Antecedentes	20
7. Definiciones Operacionales	27
Capítulo II. Marco Teórico	46
Capítulo III. Diseño Metodológico	89
Capítulo IV. Presentación y discusión de los resultados	112
Conclusiones	131
Bibliografía	133
Anexos	141

RESUMEN EJECUTIVO

El estudio se centra en la producción de textos narrativos auténticos, presentando un diseño de intervención didáctica, para que mediante su aplicación, se logre mejorar el nivel de producción textual en estudiantes de NB3 (5º año básico). De esta forma, se pretende establecer el incremento experimentado por un grupo de estudiantes de este nivel, en comparación con alumnos que permanecen bajo un esquema tradicional de enseñanza. El problema detectado, evidencia un grado deficitario de estrategias de producción del discurso narrativo escrito, revelado en los resultados de la prueba SIMCE de lenguaje y comunicación en el ámbito de producción escrita.

Los antecedentes considerados para esta investigación, han sido tomados de los resultados SIMCE 2005 (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), momento en el que se incorporó en dicha evaluación, la producción de textos narrativos. Considerando dichos resultados, se logra evidenciar un bajo rendimiento en cuanto a niveles de producción, que además, no se ajustan a un esquema de organización apropiado, evidenciando problemas estructurales al momento de la revisión.

Según los lineamientos planteados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) para el año 2008, la producción de textos auténticos, que se ajusten a una determinada situación comunicativa, constituirá parte del desarrollo en el proceso evaluativo, por tanto, intervenir el proceso ofrecerá un recurso para que los alumnos eleven prioritariamente el

nivel de producción del discurso narrativo textual, utilizando eficazmente los recursos retóricos.

El modelo seleccionado considera la metacognición como eje articulador de la producción de textos narrativos auténticos, dentro del que los estudiantes logran distinguir los procesos cognitivos involucrados dentro del acto de creación¹. De esta forma, no solo se está buscando un incremento en materia de estructuración textual, sino que también, de reconocer aquellos procesos mentales que se activan dentro de la propia creación e ideación textual narrativa mediante el texto escrito.

¹ Flower y Hayes 1981. Pre escritura, escritura, pos escritura y revisión de lo producido. Estos son los momentos claves que deben existir en una adecuada actividad de producción textual.

INTRODUCCIÓN

Una de las principales dificultades que muestran los estudiantes de Educación Básica, que es posible detectar en el trabajo de aula, corresponde al bajo rendimiento escolar en materia de producción de textos escritos en general y, específicamente, en la composición de narraciones auténticas.

Las pruebas SIMCE 2002 y 2005² del subsector lenguaje y comunicación, aplicadas a los estudiantes de 4º año de educación básica, evidencian una falta de desarrollo de las habilidades en la producción de textos narrativos escritos. A partir de estos resultados, y considerando los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación en el desarrollo del discurso narrativo, la presente investigación se enmarca en esta problemática y pretende entregar una respuesta didáctica, con la finalidad de elevar el nivel de producción de textos narrativos escritos por estudiantes de NB3.

Si bien, el escenario resulta ser complejo por tratarse de estudiantes que, a nivel nacional, el año 2002 obtuvieron un puntaje de 251 y el año 2005 alcanzaron solamente 255 con una variación de 4 puntos. En este mismo año, la VIII región alcanzó 253 puntos (MINEDUC). De esta forma, es posible inferir que los estudiantes no han adquirido la competencia textual escrita dada la mínima variación experimentada de 1 punto por año; por esta razón, es necesario generar acciones didácticas en el aula que permitan mejorar significativamente estos resultados.

² Este fue el último año en el que se midió la producción de texto narrativo escrito. A partir de los resultados obtenidos, en la prueba SIMCE del año 2005, se volverá a aplicar un ítem de producción de textos en el año 2008.

Es posible que ésta situación sea revertida mediante de la aplicación sistemática de una propuesta didáctica que considere el modelo de producción textual de Adam (1999) y el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), todo ello sobre la base de un modelamiento metacognitivo (Monereo 2000, Camps 2002, Cassany, 1999, Hernández y Quintero 2001) utilizado como estrategia didáctica, con el que es posible obtener resultados favorables, que indiquen un aumento en el nivel de rendimiento, en la producción de textos narrativos auténticos de estudiantes de NB3 (5º año básico).

Por medio de la producción de textos narrativos auténticos, considerados como objeto central de éste estudio, es posible detectar el nivel de composición alcanzado por los estudiantes considerados en la muestra, para luego intervenir el proceso de aprendizaje, a través de la aplicación de estrategias didácticas, con el fin de incrementar significativamente el rendimiento de producción de estos textos y lograr mejores índices de desempeño, por parte de los estudiantes de 5º año básico (NB3), al conseguir la apropiación, por ejemplo, de las fases de desarrollo, como: organización de las ideas, textualización de ideas, corrección, monitoreo, reproducción, revisión, edición y socialización del producto.

Esta investigación experimental, de carácter cuantitativo, muestra los avances obtenidos en un grupo experimental, con respecto al grupo control, cuando se comparan ambos resultados, cuyas variaciones son significativas o no, en el grupo experimental, al momento de producir textos narrativos auténticos como producto de una intervención diseñada didácticamente.

La investigación ubica la producción textual como un proceso interactivo en el que la codificación y la decodificación del texto se ven influidas por los esquemas con que el lector enfrenta su actividad lectora, su experiencia previa, el mismo texto con su estructura formal y el contexto lingüístico. Por tanto, la escritura se considera como un proceso en continua construcción que presupone la transacción de significados entre el sujeto que escribe, el texto y el contexto en el que los lectores son partícipes de este proceso.

El objetivo general de este estudio consiste en determinar y evaluar el producto de un proceso de producción textual de textos narrativos auténticos, como asimismo, en el análisis de este proceso y sus diferentes fases: recolección de información y planeación de la misma, su traslado al papel, repaso o revisión del texto hasta lograr su escritura final (Flower y Hayes, 1981). De igual forma, la investigación se ocupa de implementar el modelo estructural, propuesto por Adam (1999), a partir del relato, como género discursivo de estudio del texto narrativo, por la significación y conocimiento en el ámbito familiar, social y escolar. Además, este trabajo propone un modelo de intervención en el aula, denominado Modelamiento Metacognitivo, que constituirá el eje articulador de la propuesta didáctica, que permitirá la debida apropiación de los procesos de producción de textos narrativos auténticos (Monereo, 2000; Camps, 2001; Hernández y Quintero, 2001).

CAPÍTULO I
MARCO REFERENCIAL

Inicialmente, es necesario precisar tanto el problema y sus características, como también el ámbito temático dentro del que se desarrollará la investigación. De ésta forma se comienzan a definir las líneas de acción que serán consideradas para la posterior intervención.

I.1 PLANTEAMIENTO PROBLEMÁTICO

I.2 ÁMBITO TEMÁTICO

Intervención Didáctica a través de un estudio experimental con la aplicación de Modelamiento Metacognitivo, en estudiantes de NB3, sobre la base del Modelo Cognitivo de Flower y Hayes (1981) y el Modelo Estructural o Retórico propuesto por Adam (1999) para la producción de textos narrativos auténticos escritos.

I.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

Esta investigación tiene como elemento referencial y base cuantitativa, los resultados de la prueba SIMCE 2005 (Ver Antecedentes, Pág. 18 nº8), en la que se logra evidenciar que alrededor del 50 % de los estudiantes, a quienes se aplicó dicho instrumento, no lograron desarrollar la producción de un texto narrativo adecuándose a una situación comunicativa. Por lo tanto, de acuerdo con los cuantificadores obtenidos de dicha medición, se puede interpretar que, los estudiantes de NB3 no demuestran haber logrado competencias relacionadas con la producción de textos narrativos auténticos.

Frente a esta situación se presenta un desafío, dado que, tanto los Planes y Programas de Educación General Básica como Educación Media, apuntan a la producción de diversos tipos de textos auténticos como una actividad permanente que en materia de planeamiento, producción, revisión y corrección de textos narrativos no se ve reflejado con resultados positivos.

Para atender dicha situación se considera, por una parte la estructura quinaria propuesta por Adam (1999) con la que se busca mejorar la organización, de manera secuenciada, los elementos que contendrá el texto que logre producir el/la estudiante. Por otra parte, el Modelo Cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981) será utilizado con la finalidad de permitir que el participante logre hacerse consciente de cada etapa del proceso con la finalidad de evaluar de manera permanente el proceso de producción.

I.4 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La producción de textos constituye un problema en el aprendizaje de la lengua materna, puesto que los objetivos y estrategias aplicadas en el aula, no apuntan al desarrollo del diálogo escrito, logro esencial indicado por el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación. A menudo, estas creaciones obedecen más a objetivos asociados a la comprensión del contenido de un texto y no consideran el aprendizaje de la producción escrita mediante el “hacer”, a partir de algunas actividades dinámicas incorporadas al proceso de aprendizaje como una forma de estimular y desarrollar la capacidad creadora de los alumnos.

Por esta razón, el Gobierno a través de la puesta en marcha de la Reforma Educacional (Decretos 40, 240 y 232 de la Educación Básica) ha dado especial énfasis a la producción textual, como lo señalan los planes y programas de estudio para NB3, donde se considera esencial la adquisición de estrategias didácticas que permitan a los estudiantes alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes emisores y receptores de textos narrativos en diferentes situaciones comunicativas.

El aprendizaje de la producción textual constituye un proceso complejo que requiere de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para su desarrollo. Así, uno de los principales desafíos del profesor es proporcionar a sus estudiantes las herramientas necesarias para que puedan construir, como también reconstruir aprendizajes, logrando obtener múltiples y variadas experiencias de comunicación auténtica a través de la escritura, siempre con propósitos definidos, destinatarios específicos, contextos y situaciones comunicativas reales.

Desde esta perspectiva, la producción textual responde a un proceso de enseñanza aprendizaje, donde el profesor cumple una función primordial al proporcionar las estrategias didácticas necesarias para generar una toma de conciencia de los procesos cognitivos involucrados en su desarrollo y de esta forma, los estudiantes de NB3 sean capaces de expresar claramente sus ideas a través de la creación de textos narrativos auténticos.

A partir del problema planteado, surgen algunas interrogantes sobre las que se sostiene el cuerpo del estudio, y que serán respondidas una vez conocidos los resultados de la investigación.

2. Preguntas de Investigación

De acuerdo con los antecedentes aquí expuestos, surgen las siguientes interrogantes:

¿Es posible evidenciar un incremento significativo en la estructuración de textos narrativos auténticos mediante el aprendizaje de un modelo cognitivo de escritura? (Flower y Hayes, 1981)

¿Cuál es la efectividad de la intervención didáctica por medio de la utilización de un modelo de tipología textual en el mejoramiento de la producción escrita de textos narrativos auténticos creados por estudiantes de NB3? (Adam, 1992)

¿Cómo se revela el alcance de la competencia comunicativa en producción escrita a través de la aplicación de estrategias didácticas para la apropiación de la estructura y los procesos cognitivos de composición de textos narrativos auténticos? (Hernández y Quintero, 2001)

3. PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

El logro de la competencia comunicativa³, referida a la producción escrita de textos narrativos auténticos en estudiantes de NB3, se incrementa significativamente por medio de la aplicación de estrategias didácticas que permiten la apropiación y puesta en práctica de los procesos de estructura y construcción de los textos en estudio.

³ Según el planteamiento de Mendoza (2003:47), las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, entre otras.)

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivos Generales

Evaluar, desde una perspectiva integradora, la aplicación de un modelo didáctico de intervención pedagógica, en función del proceso de composición del discurso narrativo escrito auténtico.

Establecer el incremento en el nivel producción de textos narrativos auténticos, sobre la base del modelo de producción textual de Flower y Hayes (1981) y el modelo estructural propuesto por Adam (1992).

4.2 Objetivos específicos

Comprobar la efectividad de la aplicación del modelamiento metacognitivo propuesto por Monereo (2000) en el proceso de producción de textos narrativos auténticos en estudiantes de NB3.

Intervenir didácticamente el proceso de producción textual con la aplicación del Modelo Cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981).

Verificar la incidencia de la aplicación del modelo estructural planteado por Adam, (1992) en el proceso de producción del texto narrativo en estudiantes de NB3.

Determinar el efecto producido en la composición de textos narrativos auténticos por medio de modelo de producción textual de Flower y Hayes (1981)

5. VARIABLES

5.1 Variable Independiente

Estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de NB3 para mejorar el nivel de producción de textos narrativos auténticos.

5.2 Variable Dependiente

El nivel de producción de textos narrativos auténticos desarrollados por estudiantes de NB3.

6. ANTECEDENTES

Los elementos que han sido considerados, cómo punto de partida de ésta investigación, se evidencian a través de los resultados de la prueba SIMCE, aplicada a nivel nacional durante el mes de noviembre del año 2005. Teniendo en cuenta dichos antecedentes, se pretende mejorar el nivel de producción de textos para el año 2008 en 4º básico, 8º básico y 2º año medio, respectivamente, pues, según los alcances y logros obtenidos, es notoriamente visible un considerable número de estudiantes que no logran producir un texto narrativo que se adecue a una determinada situación comunicativa, ni mucho menos un texto que se encuentre estructurado como para ser considerado como tal.

Como los antecedentes que permiten establecer el campo de estudio corresponden a resultados obtenidos en la prueba SIMCE, aplicada nacionalmente, es imprescindible definir conceptualmente ésta evaluación.

¿Qué es el SIMCE?

El SIMCE es el sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile. Su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los alumnos y alumnas en diferentes áreas del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que ellos aprenden. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del Marco Curricular en diferentes subsectores de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un

determinado nivel educacional. Hasta el año 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4º Básico, 8º Básico y 2º Medio. A partir del año 2006, se evalúa todos los años a 4º Básico y se alternan 8º Básico y 2º Medio.

Además de las pruebas asociadas al currículum, el SIMCE también recoge información sobre profesores, estudiantes y padres y apoderados a través de cuestionarios. Por ejemplo, en estos cuestionarios se pregunta a los docentes sobre las materias que han enseñado a sus estudiantes, a los padres sobre su nivel educacional, y a los estudiantes sobre sus hábitos de estudio. Esta información se utiliza para contextualizar los resultados de los estudiantes en las pruebas.

Evaluaciones a cargo del SIMCE

- Medición nacional SIMCE. Evalúa Lenguaje, Matemática y Ciencias (Naturales y Sociales) en alumnos y alumnas de 4º Básico, 8º Básico y 2º Medio.
- CÍVICA Civic Education Study. Evalúa educación cívica en alumnos y alumnas de 8º Básico y 4º Medio.
- PISA Programme for International Student Assessment. Evalúa Lenguaje, Matemática y Ciencias en alumnos y alumnas de 15 años (2º Medio principalmente).
- TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study. Evalúa Matemática y Ciencias en alumnos y alumnas de 8º Básico y 4º Básico (Chile solo ha participado en 8º Básico).

- LLECE Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación Estudio. Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados. Evalúa Lenguaje y Matemática en alumnos y alumnas de 3° Básico, 4° Básico y 6° Básico de países latinoamericanos.

Similitudes y diferencias entre las evaluaciones nacionales e internacionales

- El SIMCE evalúa a todos los alumnos y alumnas de un curso; es un censo. Las evaluaciones internacionales evalúan a muestras representativas a nivel nacional de alumnos de uno o más cursos.
- Solo el SIMCE entrega resultados a cada una de las escuelas evaluadas. Las evaluaciones internacionales entregan resultados a nivel de país solamente.
- Ninguna de estas evaluaciones entrega resultados individuales para los alumnos.
- En general, las pruebas se toman en el segundo semestre del año escolar; las evaluaciones nacionales en noviembre y las evaluaciones internacionales entre agosto y noviembre.
- Los resultados SIMCE se publican entre cuatro y seis meses después de cada evaluación. Por ejemplo, los resultados de la evaluación SIMCE de noviembre de 2007 se publicaron en mayo de 2008. Los resultados de las evaluaciones internacionales se publican entre uno y dos años después de cada evaluación. Los resultados de PISA 2006 se publicaron en el año 2007.

La aplicación de la prueba SIMCE considera los contenidos presentes en los Planes y Programas del Ministerio de Educación (MINEDUC 1998), que consideran como núcleo temático la producción de textos narrativos auténticos, indicando la importancia de su desarrollo, con el fin que los estudiantes tomen en cuenta que: “en todo proceso de producción de textos escritos es necesario tomar conciencia y respetar algunos momentos claves, como el momento previo, en que se debe identificar el propósito y el destinatario del texto; reunir, seleccionar y ordenar ideas o informaciones, en el caso de textos informativos, narrativos y persuasivos, y determinar personajes, imágenes y situaciones en el caso de textos de ficción (poemas, cuentos, dramatizaciones).⁴

Los planes y programas para NB3, indican que los momentos claves de la producción escrita son:⁵

- **Escritura** de una primera versión del texto; en esta etapa es importante no interrumpir el proceso de producción con correcciones sobre aspectos formales. El énfasis está puesto en la comunicación del mensaje más que en su forma, aspecto que se revisa y mejora en la etapa siguiente.
- **Revisión** individual o entre pares, tanto de los aspectos formales, como del contenido y su ordenamiento. Esta instancia implica una actitud de auto y coevaluación de los estudiantes respecto de la calidad de sus escritos y las posibilidades de mejorarla; el docente interviene respondiendo a las consultas de los estudiantes y entregando la información necesaria.

⁴ Planes y Programas para NB2 y NB3, ámbito escritura, donde se indica que el estudiante debiera alcanzar a producir textos literarios y no literarios significativos hasta lograr producir textos autónomos de al menos tres párrafos de dos o tres oraciones completas cada uno.

⁵ Coincide con el método planteado por Flower y Hayes (1981) sobre los elementos implicados en la producción textual proceso en el que la evaluación también ocupa un lugar fundamental.

Se trata de una instancia para observar los aspectos que necesitan ser fortalecidos para mejorar la calidad de la producción de textos escritos. Esta información permite al profesor o profesora tomar decisiones sobre las actividades de sistematización que deberá preparar, para enseñar elementos relacionados con la ortografía, la sintaxis u otros.

- **Reescritura** del texto hasta llegar a una versión que satisfaga a su productor, en función de su propósito y del destinatario. En el programa de estudio de NB3 la gramática no figura como un elemento lingüístico que requiere un tratamiento aparte, no por restarle importancia, sino integrado al desarrollo de las habilidades lingüísticas en un contexto educativo determinado.

En consecuencia, se trata de no aprender de memoria determinadas reglas gramaticales, sino de aplicarlas en la producción de textos orales y escritos; es decir, de favorecer la construcción de conocimientos gramaticales mediante un proceso inductivo, activo y reflexivo a partir de la interacción con textos contextualizados y con sentido.

Dentro de la producción de textos escritos, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) indican: selección del tipo de texto según la situación específica; planificación de su contenido, redacción, revisión y reescritura, respetando los aspectos formales básicos del lenguaje escrito (Planes y Programas MINEDUC para NB3, 1998). Estos Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) hacen referencia a la producción de textos narrativos orales y escritos considerando los siguientes aspectos:

- Esquema narrativo, pronombres y otros sustitutos; tiempos verbales, concordancia de género, número y persona, nexos o conectores.

- Lectura y producción escrita de cuentos de ficción y leyendas.
- Narraciones orales y escritas de experiencias vividas, descripción de personas y lugares.⁶

Al considerar estos antecedentes, y de acuerdo con los resultados de la prueba SIMCE (2005), es posible detectar que la producción de textos se encuentra en la siguiente situación:

RESULTADOS NACIONALES (SIMCE 2005)

Al comparar los promedios nacionales de 4° Básico de 2002 y 2005, no se observan variaciones significativas.⁷

SUBSECTOR	PROMEDIO 2002	PROMEDIO 2005	VARIACIÓN 2002 - 2005
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	251	255	4

⁶ MINEDUC.

⁷ Ver (http://www.simce.cl/doc/simce2005_informe_resultados.pdf) es la fuente donde se pueden apreciar y comparar los resultados de cada establecimiento y región. Resultados nacionales.

RESULTADO VIII REGIÓN (SIMCE 2005)⁸

REGIÓN	ALUMNOS		LENGUAJE	
	Nº	%	PROMEDIO	VARIACIÓN
VIII	31.689	12 %	253	2

La prueba de Lenguaje y Comunicación evaluó el logro de los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la Educación Básica para el Nivel Básico 1 (NB1) y Nivel Básico 2 (NB2), con especial énfasis en el NB2, según el Decreto 232, de 2002 del MINEDUC.

La prueba evaluó dos dimensiones:

- a) Comprensión de lectura y
- b) Producción de textos.⁹

En el ámbito de la producción textual, los alumnos deben escribir un texto que respondiera al tipo solicitado, en este caso una narración que en adelante pasará a llamarse Texto Narrativo Auténtico, que considera la manifestación de experiencias de la vida personal o acontecimientos dentro de los que el sujeto haya tenido participación como protagonista o espectador.

Según el criterio de evaluación, explicitado en dicha evaluación, los estudiantes deben ser capaces de producir un texto narrativo que se adecue a la situación comunicativa, por ejemplo, el relato de un paseo, respetando las normas ortográficas exigidas en el nivel correspondiente.

⁸ Ver (http://www.simce.cl/doc/simce2005_informe_resultados.pdf) fuente donde se publican los resultados de cada establecimiento y región.

⁹ El subrayado es nuestro

7. DEFINICIONES OPERACIONALES

Para establecer una mejor comprensión del trabajo desarrollado en la presente investigación, es pertinente generar un conjunto de conceptos que resulta preciso definir antes de insertarse en el análisis bibliográfico que dará cuerpo al estudio.

ESCRITURA

“Es una acción lingüística cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar ya que es una forma de comunicación habitual en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. De ahí los diversos usos y funciones sociales de la escritura. Desde la escritura de carácter personal (diarios, agendas, poemas...), hasta la escritura de carácter funcional (resúmenes, solicitudes, correspondencia...), desde la escritura expositiva (ensayos, informes, textos académicos...), hasta la escritura persuasiva (editoriales, anuncios, instrucciones de uso, artículos de opinión...), sin olvidar la escritura creativa de intención literaria (poemas, cuentos, textos dramáticos...)

En consecuencia, la enseñanza de la escritura debe tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en la sociedad, orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos géneros y tipos de la escritura y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre las personas. (Lomas, 1999: 370)

TEXTO

“Se presenta como una configuración regulada por diversos planos en constante interacción y consideramos que el estudio de tales interacciones es el objetivo principal de la lingüística del texto”. (Adam, 1999: 39)

“Si atendemos a la etimología del vocablo *texto*, vemos que procede de la raíz latina **text-**, que significa “**tejer**” (**texere**). Se abre de este modo un campo semántico que abarca los derivados que contienen esta raíz y aquellos términos que designan objetos afines. Este tejido semántico se compone pues de palabras aplicables tanto al aspecto textual como al textil.” (Taffarel, 2001: 18)

“Es una entidad comunicativa real compuesta por los hablantes con significado unitario y extensión variable, realizado con determinadas intenciones, con unas peculiaridades formales y en una situación determinada.” (Mendoza, 2003:203)

“La palabra texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos, los escritos de literatura, las redacciones de los alumnos, las exposiciones de los alumnos, las exposiciones del profesor, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, la publicidad, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir. (Cassany, 1997: 313)

NARRACIÓN

“Es una forma básica de la comunicación oral y escrita. El arte de narrar es el primero que apareció en las grandes literaturas y en el folclore de los pueblos. El hombre podría ser definido como “el animal que cuenta”. (Rodríguez, 1995: 139)

TEXTO NARRATIVO

“Se consideran textos narrativos a aquellos en los que predomina el relato; este último término designa en español una modalidad literaria específica también denominada narración, pero puede evocar otras modalidades, como novelas o cuentos. Nada más natural que establecer tales asociaciones, ya que en la mayoría de los textos que pertenecen a estos géneros pueden reconocerse organizaciones narrativas; por otra parte, las obras en las que el relato predomina destacan cuantitativamente en el conjunto de las producciones literarias, de las que constituyen, probablemente, las formas más populares.” (Adam, 1999: 11)

TEXTO NARRATIVO AUTÉNTICO

“Corresponde a aquel desarrollado sobre la base de experiencias personales dentro del que el proceso de escritura se encuentra condicionado por el contexto de la propia historia en el que se desarrolla y a través del que se construyen los significados.” (Hernández, 2001)

MICROESTRUCTURA TEXTUAL

“Se refiere a componentes de significados locales y a las relaciones lineales implicadas entre ellos. Al leer o escuchar un texto se debe extraer de su superficie las diferentes ideas elementales que lo constituyen, estableciendo entre ellas una relación de continuidad. De la misma forma, al redactar o al hablar se debe contar con las ideas necesarias y debidamente relacionadas para poder construirlo.” (Mendoza, 2003:209)

MACROESTRUCTURA TEXTUAL

“Es la representación abstracta de la estructura global de naturaleza semántica y lógica que posee un texto. Cada párrafo, se refiere a una cuestión distinta del anterior o posterior, pero relacionada con el tema general. La macroestructura tiene un papel fundamental en la elaboración y comprensión de un texto: si no se percibe la estructura semántica, sólo se produce una comprensión deshilvanada o parcial.” (Mendoza, 2003:209)

SUPERESTRUCTURA TEXTUAL

“También alude a la estructura global pero en este caso a la forma u organización de los textos. Esta estructura es independiente de la macroestructura que puede tener cada texto, del contenido semántico. Esta competencia permite colocar cada elemento informativo del texto en una categoría precisa.” (Mendoza, 2003:209)

CONTEXTO

“El término “*contexto*” es complejo de definir, para algunos está dentro del propio texto, es decir, para entender un hecho o una frase, hay que analizar los fragmentos anteriores. Para otros se limita a las circunstancias concretas en que se produce la comunicación. Desde el punto de vista de Mendoza (1996) se pueden considerar cuatro tipos de contexto: contexto humano (hipercontexto), contexto general (macrocontexto), contexto específico (subcontexto) y contexto concreto (microcontexto), que respectivamente hacen referencia a mundos posibles concebibles por un ser humano, a un mundo determinado, a una sección de un mundo (submundo) o a una situación comunicativa determinada.” (Mendoza, 2003: 203, 204)

DISCURSO

“Es el proceso dinámico de uso del texto en el contexto; debe entenderse como una forma de uso lingüístico, y de una forma más general, como un tipo de interacción social, condicionada por la cognición y socialmente condicionada por los participantes, tomados como miembros sociables en situaciones sociables.” (Van Dijk, 1978:68)

“El discurso está constituido por el acto sucesivo de enunciación de un mensaje, de un texto en el contexto.” (Mendoza, 2003:183)

TEXTO, CONTEXTO Y DISCURSO

“El texto se produce en un contexto determinado mediante el discurso: es en el contexto donde el texto como *signo* adquiere un significado. (Mendoza, 2003:2003)

ESTRUCTURA TEXTUAL

“Elemento conformado por la construcción y organización de las ideas que el escritor va descubriendo para la organización del texto; el orden en que aparecen la información, las asociaciones que hace, las vacilaciones, las repeticiones, etc. Puede que refleje los distintos caminos que el escritor ha seguido para encontrar ideas. Cómo una idea ha sugerido otra de manera que ha formado un grupo de ideas relacionadas que constituyen un subtema, cómo ha abandonado este camino para empezar un nuevo hilo temático.

La organización interna de un texto es un facilitador de la comunicación. Ayuda al autor a poner cada idea en su sitio, a evitar repeticiones o a buscar el orden lógico del discurso. Al lector, permite una visión de conjunto del texto, puede situarse en todo momento o leer selectivamente sólo lo que más le interesa.” (Cassany, 1997:133)

NARRAR

“Narrar es referir, contar. La narración es un relato de acciones; por lo tanto, para que pueda haber narración se requiere el acontecer de hechos, el acaecer de sucesos.” (Palacios y Ferrero, 1998: 115,116)

RELATO

“Es toda obra de ficción que se constituye como narrativa. Es decir, relato es una organización verbal – un discurso - que erige un universo propio en el que el lector asiste a una serie de acontecimientos que suceden ahí, dentro de las palabras. Esos acontecimientos deben interpretarse como reales o verídicos independientemente de que tengan o no cabida en el mundo físico que compartimos. O sea el que lee debe suponer que en el texto narrativo o relato le pasan cosas a personas. La verosimilitud de la narrativa consiste, precisamente en un pacto establecido entre el autor y sus lectores: los sucesos relatados, son reales (existen con plenitud) dentro del espacio erigido por el texto. Un diario, una carta que describa acontecimientos, un poema apoyado en personajes simbólica y sucesos alegóricos participan de las posibilidades del relato.”
(Paredes, 1993:17)

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

“La didáctica de la lengua es una disciplina de intervención (Hymes, 1972), que tiene como objeto no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos.

La didáctica de la lengua tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico – teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura, y, consecuentemente proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo

elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales.” (Mendoza, 2003:5)

ADECUACIÓN

“Es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística. La lengua no es uniforme no homogénea, sino que presenta variaciones según diversos factores: la geografía, la historia, el grupo social, la situación de comunicación, etc. Ser adecuado, significa escoger de entre todas las soluciones lingüísticas que te da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación. (Cassany, 1997: 317)

SITUACIÓN COMUNICATIVA

“Contiene todos los elementos externos al escritor: considera la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del emisor, etc. Es un objeto asociado, inclusive e las circunstancias en las que se encuentran los interlocutores.

En la situación comunicativa se distinguen dos elementos fundamentales: el problema retórico y el texto escrito. El problema retórico corresponde al conjunto de circunstancias que hacen que la persona se ponga a escribir y lo que escribe en el texto que produce pasa a ser la respuesta o la solución que da a este problema. El problema retórico está formado por todos los elementos de la situación comunicativa: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema del que se habla, el canal, el código, los propósitos u objetivos que se plantea el autor.

El texto escrito es el resultante de la organización de ideas, se va formando en la medida que estas aparecen. Cada párrafo condiciona las ideas del que sigue, cada idea y cada palabra que se escribe determina las elecciones que se pueden hacer posteriormente; las ideas que aún tienen que escribirse, las palabras que se utilizarán, la estructura textual. En definitiva, determina el resto del proceso de composición.”(Cassany, 1997:147, 149,150)

COMPETENCIA COMUNICATIVA

“Propone Hymes (1972), que la *competencia comunicativa* se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. En otras palabras, es nuestra capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se refiere, en otros términos, al uso como sistema de las reglas de interacción social. (Hymes, 1972: 27,46)

La competencia comunicativa es un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra una serie de conocimientos no sólo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades.

La competencia comunicativa está integrada por las siguientes sub competencias:

- a) Competencia lingüística: Entendida a la vez como capacidad innata para hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua.
- b) Competencia sociolingüística: Referida al conocimiento de las normas socioculturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico.
- c) Competencia discursiva o textual: Relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con arreglo a los principios de cohesión y coherencia.
- d) Competencia estratégica: Se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo. (Mendoza, 2003:47)

“El concepto de competencia ha de entenderse por un lado como competencia cognitiva o estratégica, y, por otro, como una competencia textual o discursiva. Ser competente desde el punto de vista cognitivo significa tener la capacidad para combinar en forma armoniosa las estrategias de recuperación, integración y producción de la información que se desea expresar por escrito, como también de los procesos necesarios para poner en funcionamiento el acto de escribir. Por su parte, ser competente textualmente implica dominar los procedimientos de textualización – super, macro y microestructurales- durante el proceso de construcción de textos. En otras palabras, ser competente en el manejo del discurso escrito supone que en el nivel superestructural se deberá

demostrar un conocimiento de la estructura esquemática de los diferentes tipos de textos; en el nivel macroestructural, conocimiento de cómo centrar un texto en un tema o tópico acorde con la situación comunicativa y al mismo tiempo cómo mantenerlo como eje del desarrollo textual; en el nivel microestructural, conocimiento de cómo hacer progresar el tema a través de las oraciones y las conexiones interoracionales. (Parodi, 1999: 181)

COHERENCIA TEXTUAL

“Es la propiedad de un texto que nos permite captar en el mismo la unidad, estructura y organización de las partes dando lugar a un mensaje claro, con sentido y completo. La coherencia es **intratextual**, cuando se centra en la propia estructura del texto. Puede ser **local** si se refiere a la de las frases y oraciones; lineal o conexión entre las proposiciones de modo secuencial y puntual; y **global** se refiere a la general de todo el texto. Desde la perspectiva pragmática sociolingüística, podemos hablar de coherencia extratextual cuando el texto atiende al contexto o situación comunicativa¹⁰. Son frecuentes en la vida cotidiana y en el ámbito escolar los textos incoherentes con características como: variedad continua y rápida de temas en redacciones o conversaciones; repeticiones y contradicciones en lo que se dice; insuficiencia de ejemplos o argumentos; desorden o ambigüedad; cantidad insuficiente o excesiva de información; falta de claridad; inadecuación del texto para el objetivo comunicativo. “(Mendoza, 2003:207)

¹⁰ La situación comunicativa corresponde a uno de los elementos que evalúa la prueba SIMCE, ver antecedentes.

MODELO DIDÁCTICO ORIENTADO AL PROCESO DE ESCRITURA (ENFOQUE DE ORIENTACIÓN COGNITIVA)

“Los modelos de enseñanza orientados al proceso de escritura consideran esta como una actividad compleja y multidimensional que requiere de diversos procesos cognitivos (planificación organización, textualización, revisión) que intervienen en el macroproceso de la composición. Por tanto, se pone énfasis en la enseñanza de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a regular tales procesos.

La idea fundamental de estos modelos es que lo importante no es solo enseñar como debe ser un producto escrito, sino mostrar y desarrollar todos los pasos intermedios y las estrategias que se ponen en marcha durante el proceso de composición”. (Hernández, 2001:77)

ENFOQUE COMUNICATIVO

“La lengua ha de entenderse no como un objeto estático de análisis, sino como un proceso dinámico y creativo, las orientaciones didácticas, los enfoques para su enseñanza habrán de centrarse en los intereses de los alumnos. Los roles del profesor han de plantearse hacia la creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje, la planificación de objetivos, tareas y actividades, el aporte lingüístico preciso para cada caso que garantice el uso y la comunicación en cualquier situación o contexto. El papel del profesor como fuente de información (enseña, comprueba y deja libre el camino) parece particularmente oportuno para desarrollar una autonomía comunicativa y una autoafirmación de estrategias y habilidades de aprendizaje.” (Hymes, 1995: 27,46)

MODELO COGNITIVO

“Los modelos cognitivos explican el funcionamiento mental en el proceso de escritura. Ponen la mayor atención en la persona que escribe e intentan explicar los procesos internos que sigue el escritor mientras elabora un texto.”
(García, 2002:105)

MODELAMIENTO METACOGNITIVO¹¹

“Consiste en la utilización del procedimiento por parte del profesor, expresando verbalmente los motivos que le conducen a realizar determinadas acciones cognitivas en diferentes momentos de la realización de una actividad. El comentario del profesor deberá incluir su propio proceso de reflexión, de qué manera determina el procedimiento que sigue, cómo soluciona los posibles problemas que van surgiendo. **Este proceso de construcción de significados, no depende exclusivamente del alumno sino también de los mecanismos de influencia educativa que ponga en marcha el profesor.** La función del profesor es, pues, ayudar a establecer las conexiones que permitan acceder a conocimientos nuevos o de difícil acceso para el alumno.

En la medida que la construcción de conocimiento que éste lleva a término es un proceso en el cual los avances se mezclan inevitablemente con dificultades, bloqueos o incluso a menudo retrocesos, es de suponer que la

¹¹ Definición trabajada en la tesis de magíster en lingüística “La comprensión estratégica del discurso: un estudio de los esquemas convencionales del texto expositivo para la determinación de la macroestructura textual mediante el modelamiento metacognitivo.” (Cornejo, 2002:39)

ayuda requerida en cada momento del proceso será variable en forma y cantidad.

A veces, el ajuste de la ayuda pedagógica se conseguirá proporcionando al alumno una información organizada y estructurada; en otras ocasiones, ofreciendo modelos de acción a imitar, en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar los trabajos, o en otros casos, permitiéndole que escoja y desarrolle de forma totalmente autónoma las actividades de aprendizaje.” (Monereo, 2000. Cornejo, 2002)

El modelamiento metacognitivo es un proceso didáctico de intervención en el aula, orientado hacia la reflexión y toma de conciencia de los procedimientos estratégicos que los alumnos deben poner en práctica para conseguir las metas y propósitos de lectura, junto con un cambio de actitudes que les haga partícipes de la autorregulación del proceso y de sus logros en la producción. (Cornejo, 2002:39)

MODELO COGNITIVO TEXTUAL

“Ponen mayor atención en la persona que escribe e intentan explicar los procesos internos que sigue el escritor mientras elabora su texto. La estrecha relación que existe entre los diversos procesos (planificación del mensaje, construcción sintáctica...) se ha explicado desde dos enfoques: Lineal (cada componente o proceso es autónomo y se activa uno a continuación de otro de forma unidireccional) e interactivo (las etapas o procesos se entrelazan e influyen a lo largo del proceso de escritura)”. (Mendoza, 2003:254)

PRODUCCIÓN TEXTUAL

“La producción de textos escritos se entiende como un proceso de elaboración cuyo resultado es un texto escrito coherente, que responde adecuadamente a una determinada situación comunicativa y a unos propósitos y destinatarios específicos.” (Planes y Programas MINEDUC, 1998)

“La producción textual, implica un conjunto de procesos de reproducción, reconstrucción, y elaboración de las informaciones ya memorizadas. Esto no significa que la creatividad no esté presente, sino que la principal fuente de información es el contenido del mundo, la memoria, el conjunto de textos que hemos escuchado o leído.” (Parodi, 1999: 181)

MODELO RETÓRICO QUINARIO

“Adam (1999) plantea un Modelo Retórico que está conformado por cinco partes:

- a. **Situación inicial:** en esta fase se dan a conocer y se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias.
- b. **Complicación:** en esta fase se modifica el estado anterior. Es el elemento esencial que da movimiento al relato.
- c. **Desarrollo:** es una evaluación mental o accional de los que han sido afectados por la complicación.
- d. **Resolución de conflicto:** modifica nuevamente la situación a partir de la reacción.
- e. **Situación final:** se establece un nuevo estado, diferente al primero.

(Adam,1999)

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

“Corresponden a un conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje. Estas pueden ser capacidades cognitivas, hábitos de trabajo intelectual, técnicas y métodos de estudio y resolución de problemas o procedimientos de aprendizaje.” (Monereo, 2000:)

CONTEXTO COMUNICATIVO

“Toda obra está pensada, escrita o leída en un momento determinado. El momento histórico, el circuito literario en el que surgió o el tipo de lector condicionan tanto su escritura como su recepción. Fuera de este contexto, de ese momento histórico, adquiere significados diferentes y nuevos”. (Huch, 2004: 30)

PROCESO COGNITIVO

“Son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito, en el período de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se da por acabado.” (Cassany, 1999)

MUNDO CREADO /MUNDO POSIBLE

“Se considera que para contar lo primero que hace falta es construirse un mundo lo más amueblado posible, hasta los últimos detalles, (...) la cuestión es construir el mundo, las palabras vendrán casi por sí solas.

Amueblar un mundo es situar los hechos en un lugar y en un tiempo, y dotar a los individuos que los protagonizan de algunas propiedades para intervenir dentro de ese mundo.” (Adam, 1999: 139)

“La construcción de un relato implica la creación de mundos alternativos al objetivo; son los llamados mundos posibles. Cada mundo posible establece una imagen de la realidad, que se construye de acuerdo con las instrucciones que funcionan en el mundo extraliterario y le permiten al autor crearlo, y al lector, entenderlo. Cada universo de ficción constituye una serie de hechos, de personajes, de estados o de ideas, cuya existencia se mantiene al margen de los criterios de verdadero o falso, o de posible o no posible que funcionan en la realidad porque la ficción posee su propio status”. (Huch, 2004: 183)

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

“Para Chevalard (1985) la transposición didáctica corresponde a "el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza". Para que la didáctica se haga cargo de favorecer un aprendizaje creativo, debe tender un puente emancipador entre la visión epistemológica del conocimiento específico y los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos, en el que la travesía de este puente implique la necesaria

participación de los alumnos en la planificación y creación de sus propios aprendizajes.

Para ello el educador debe abandonar las propiedades de orden y mando que conllevan aparentemente su rol. Esto le exige al docente ser creativo también, pues debe permitirse transformar el núcleo central de sus teorías implícitas y encontrar creativamente aquellas explicaciones teóricas que le permitan sustentar y favorecer el nuevo tipo de aprendizaje que debe promover en sus alumnos.¹² (Revista Praxis N°3, Noviembre de 2003 pp.37-56)

COHESIÓN

“Se refiere a aquellas unidades, operaciones y mecanismos lingüísticos o formales que se utilizan para establecer relaciones entre los elementos y partes del texto y favorecer la formación de una estructura organizada, fluida y coherente. Son elementos que unen oraciones, párrafos, capítulos, etc. Además de aspectos como la correlación de las flexiones verbales del texto, la composición y orden estructural de cada oración o la propia entonación del texto.” (Mendoza, 2003: 207)

COHERENCIA

“Es uno de los conceptos discursivos más relevantes. Establece la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo”. (Cassany, 1999:80)

¹² www.revistapraxis.cl ISSN 0717-7488 Revista Praxis N°3, Noviembre de 2003 pp.37-56

“Es la propiedad de un texto que nos permite captar en el mismo la unidad, estructura y organización de las partes dando lugar a un mensaje claro, con sentido y completo. La coherencia es intratextual, cuando se centra en la propia estructura del texto. Puede ser local si se refiere a las frases y oraciones; lineal o conexión entre las proposiciones de modo secuencial o puntual; y global se refiere a la general de todo el texto. Desde la pragmática sociolingüística, podemos hablar de coherencia extratextual cuando el texto atiende al contexto o situación comunicativa. Son frecuentes en la vida cotidiana y en el ámbito escolar los textos incoherentes con características como: variedad continua y rápida de temas en redacciones o conversaciones; repeticiones y contradicciones en lo que se dice; insuficiencia de ejemplos o argumentos; desorden y ambigüedad; cantidad insuficiente o excesiva de información; falta de claridad; inadecuación del texto para el objetivo comunicativo, etc.”
(Mendoza. 2003: 207)

ADECUACIÓN

“Es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa (interlocutor, género, propósito). (Cassany, 1999:81)

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

El arte de contar ha estado junto al ser humano desde los albores de su propia historia, por esto, resulta complejo llegar a determinar en que época o en qué lugar concreto nacieron las primeras historias o relatos. Se trata de una actividad inherente a la vida humana, que se ha desarrollado conjuntamente con el sujeto, a partir del momento en que hablamos del nacimiento de la humanidad y del lenguaje. Así, se puede establecer que, el relato comienza con la historia misma del hombre y no ha existido en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y son compartidos en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta.¹³

La producción escrita de textos es una actividad cognitiva humana, en la que los hablantes ponen en juego las destrezas adquiridas en la utilización de la lengua, además del conocimiento de mundo, que respalda esta concreción textual. Por tanto, se trata de una actividad compleja porque, según los estudios realizados por Flower y Hayes (1981), se produce en este proceso lo denominado “sobrecarga cognitiva”, situación que podría resumirse indicando que cuando se escribe es necesario activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos, es decir, darles una organización jerárquica y luego transcribirlos en una organización lingüística lineal, esto exige tener en cuenta aspectos de la estructura textual, gramatical, léxica, ortográfica, entre otros, todos elementos constitutivos del mensaje.

¹³ Según un planteamiento de Adam (1999) “Lingüística de los textos Narrativos” en el que cita a Roland Barthes para hacer un comentario referido a la relación existente entre el relato y la historia de la humanidad.

Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta las condiciones del contexto de escritura, como son la intención del emisor y la audiencia. Como se puede apreciar, en este proceso se llevan a cabo tareas globales y locales, que indican que redactar no es una secuencia lineal, sino que, por el contrario, exige responder a múltiples exigencias, cada una de las cuales apunta a un producto final. El punto está en cómo se realizan todas estas tareas, dados los límites de la memoria a corto plazo (Flower y Hayes, 1981).

La producción lingüística, por tanto, constituye el despliegue de acciones discursivas (unidades psicológicas intencionales) que se verán materializadas en textos concretos. Del mismo modo, la realización efectiva de estas acciones discursivas deriva de las formas determinadas socialmente y se materializa en una lengua natural consolidada.

Pensar la producción textual como un producto que nace, crece y se desarrolla a partir de la interacción que establecen los sujetos entre los contextos lingüísticos y los géneros textuales, permite poner el foco de atención en la idea que para un desarrollo de competencias en la producción de textos escritos no debería centrarse la atención sólo en las habilidades que el sujeto posea respecto del conocimiento de la lengua, sino también en los elementos pragmáticos que éste posea.

Siendo el texto un producto social, es lícito pensar que los aspectos tengan relación con el desarrollo de las diversas comunidades afectarán la vida en sociedad y, por consiguiente, las capacidades de los individuos para expresar y exponer sus ideas mediante de la producción de textos escritos y, a su vez, la escritura va determinando también el devenir de la vida social.

En este sentido, Anna Camps (1994), sostiene que se pueden considerar dos aspectos: por un lado, la sociedad alfabetizada ha integrado la escritura como sistema de relación con el mundo, diferente al que implica el uso exclusivo del lenguaje oral y, por otro, es posible considerar esta cuestión desde el punto de vista individual del que produce el escrito. Escribir puede incidir en la transformación de los conocimientos individuales. Según esto, redactar no sería sólo expresar los conocimientos que se tienen, sino que, a través de esta actividad, el escritor establecería nuevas relaciones, profundizaría en el conocimiento, es decir, lo transformaría y aprendería (Flower y Hayes, 1981).

Los textos narrativos se pueden encontrar en todas las culturas, en todos los niveles de la sociedad, en todos los países y en todos los períodos de la historia humana. Esto permite a diferentes investigadores realizar estudios de categorías narrativas elaboradas a partir del estudio estructural del cuento, y a suponer como axiomático, que todos los textos narrativos se basan en un modelo común que hace que la narración sea reconocible como tal. (Adam, 1999).

Considerando este antecedente, Van Dijk (1992) sostiene que los textos narrativos son formas básicas globales primarias en la comunicación porque hacen referencia, en primer lugar, a los relatos que se producen en la interacción cotidiana: se cuenta aquello que pasó –a uno mismo o a otros– recientemente o hace algún tiempo.

El mismo autor, sostiene que la narración posee una estructura canónica que consta de una serie de objetos, personas o circunstancias sobre los que se quiere decir algo, en un lugar y tiempo del suceso sobre el cual se informa –el *tópico*–. A lo largo del texto se dirá lo que es pragmáticamente necesario informar acerca de las personas o eventos mencionados –el *comentario*–.

En segundo término, pueden mencionarse los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos, cuentos populares, sagas, leyendas, etc.; y en tercer lugar, las narraciones más complejas que generalmente se circunscriben al concepto de literatura, cuentos, novelas, etc.¹⁴

Todo texto narrativo posee una estructura mínima y Van Dijk (1992) menciona, “el texto narrativo debe tener como referente **un suceso o una acción** que cumplan con el criterio de suscitar el interés del interlocutor. Normalmente, existe parte del texto cuya función específica consiste en expresar una **complicación** en una secuencia de acciones. Una reacción ante el suceso podría ostentar el carácter de dilución de la complicación y se corresponde con la categoría narrativa de **resolución**.”

¹⁴ Sobre esta base Van Dijk (1992) indica que los textos narrativos poseen una característica fundamental que son *las acciones de las personas* de manera que las descripciones de circunstancias, objetos u otros sucesos quedan claramente subordinadas.

Con la complicación y la resolución, se dispone del núcleo de un texto narrativo, que se denomina **suceso**.¹⁵ La situación, lugar, hora y circunstancias de un suceso constituyen el *marco* y, a su vez, **el marco y el suceso** juntos forman un **episodio**. Tanto *el suceso* como *el episodio* son categorías recursivas, esto es, pueden desarrollarse varios sucesos y episodios dentro del mismo marco. La serie de episodios es la **trama** del texto”.

Según este autor, estas categorías superestructurales constituyen la parte más importante de un texto narrativo, aunque existen otras categorías que aparecen regularmente en las narraciones cotidianas, como la de **evaluación**, cuando el narrador aporta su opinión o valoración acerca de la trama. Todos estos componentes generan un verdadero tejido, y se puede ver cómo la transmisión oral se va trasladando hacia la escritura para alcanzar la categoría de perenne. No solo se hace el texto narrativo de viva voz, sino también, y sobre todo, en la escritura.¹⁶

Las superestructuras son las estructuras globales que caracterizan a un tipo de texto independientemente de su contenido. Conforman un esquema abstracto que establece el orden global de un determinado texto, el cual está dado por las posibilidades de combinación de las categorías de tales estructuras. Estas posibilidades de combinación están establecidas por ciertas reglas que pertenecen a la capacidad lingüística y comunicativa. Este autor sostiene que las

¹⁵ Lo que coincide con el planteamiento de Álvarez (2001) en “Textos y discursos”, referido a la superestructura del texto narrativo.

¹⁶ Para Martín (2001) “El Texto Narrativo” pasa por estas dos etapas, después se encuentra frente a una obra completa, que se ha concretizado por medio de la palabra escrita.

superestructuras no son arbitrarias, sino que reflejan las funciones cognitivas, pragmáticas y sociales de la comunicación textual. (Van Dijk, 1983)

Además, diferencia dos superestructuras esenciales que determinan dos tipos textuales: *textos narrativos*; que se refieren principalmente a acciones llevadas a cabo por personas, y *textos argumentativos*; cuyo esquema básico es la secuencia hipótesis-conclusión.

Se definen las características de los textos narrativos a partir de lo que dice Adam (1999) en *Lingüística de los Textos Narrativos*. De esta forma entonces, existen ciertos elementos comunes de la narración según los cuales ésta se define. Son tres los elementos esenciales que toda narración debe tener: (Bassols y Torrent 1997: 170)

- a. **Actor fijo:** es necesario que haya por lo menos un actor estable a lo largo de la narración, lo que favorece a la unidad necesaria de ésta. Este actor puede ser *polimórfico*: individual o colectivo, agente o paciente. El sujeto de la narración debe transformarse dentro de la secuencia, lo cual garantiza la unidad de acción.
- b. **Proceso orientado y complicado:** toda narración tiene una sucesión mínima de acontecimientos que están orientados hacia un final, lo que implica un carácter temporal y una integración, propiciado por la permanencia del sujeto y las relaciones causa-efecto que existen entre las acciones.

Según las mismas autoras, a pesar de que una narración tenga carácter temporal, no implica que los hechos deban ser narrados siguiendo el orden temporal real, siempre y cuando los acontecimientos aparezcan integrados, es decir, que están dispuestos de tal manera que muestren la unidad de acción y nos orienten hacia un final.

Por otro lado, tiene que haber una complicación o problemática, porque un proceso normal o rutinario no da lugar a una narración; en ese caso, sólo tendríamos una descripción de acciones. Para que exista narración, la previsible sucesión de acontecimientos tiene que ser alterada por algún hecho inesperado.

c. **Evaluación:** a pesar de ser uno de los motores que genera el relato, no necesariamente debe ser explícita y a menudo se infiere del relato, por lo que no se incluye. Su importancia radica en que es el punto de partida que impulsa al narrador a explicar los hechos y, a través de ella, se da a conocer la finalidad del relato, se le da un sentido a la historia, se asegura la unidad de acción y se expone la reacción del narrador respecto de la trama.

Además de esta clasificación del texto narrativo, es importante señalar que estas autoras afirman que un desarrollo adecuado de la producción narrativa en niños, implica *a posteriori* un mejor desarrollo de habilidades intelectuales, por lo que si un niño sabe narrar, tendría un mayor número de herramientas que un niño que presenta dificultades.

El esquema de la secuencia narrativa

En un nivel intuitivo siempre se delimitarán tres fases esenciales en una secuencia narrativa, que para las autoras Bassols y Torrent (1997: 173) son:

a) *Situación inicial*, b) *Transformación* y c) *Situación final*.

La importancia que estas autoras le dan a estas tres fases es la noción temporal que entregan, donde se señala que existe una transformación mediante un proceso. Se puede señalar, además, que, tanto la situación inicial como la final, tienen un carácter más bien descriptivo, por lo que la mayor importancia para definir un texto narrativo radicará en la etapa de transformación (Desarrollo).

Entre los esquemas más reconocidos que delimitan las partes que integran este proceso, está el de Van Dijk (1992) que se caracteriza por ser una estructura arbórea, donde cada elemento forma parte de un elemento más general. De esta forma, se puede encontrar una *complicación* y una *resolución* que componen los *sucesos* que, junto al *marco* situacional, componen los *episodios*, los cuales a su vez, componen la *trama* junto a la *evaluación*; la *historia*, entonces, está compuesta por la *trama* y una *conclusión*. Uno de los aportes de este esquema es que establece la diferencia entre la parte propiamente narrativa, donde se explican los hechos, y la parte más de tipo directivo –la *moralidad*–, donde se propone una enseñanza normalmente orientada al comportamiento del auditorio, derivada de la narración.

Por su parte, Adam, J.M. (1999), propone un esquema donde conserva el concepto de moralidad de Van Dijk (1992), pero le entrega una estructura lineal, dándole mayor importancia a la sucesión temporal que Van Dijk había dejado fuera. Además del elemento de *moralidad* da –explícita o implícitamente- el sentido configuracional de la secuencia.

Un esquema apropiado para la intervención, manejo y producción del texto narrativo resulta ser el propuesto por Adam, (1999) el que consta de cinco fases:

1. **Situación inicial:** en esta fase se dan a conocer y se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias.
2. **Complicación:** en esta fase se modifica el estado anterior. Es el elemento esencial que da movimiento al relato.¹⁷
3. **Reacción:** es una evaluación mental o accional de los que han sido afectados por la complicación.¹⁸
4. **Resolución:** modifica nuevamente la situación a partir de la reacción.¹⁹
5. **Situación final:** se establece un nuevo estado, diferente al primero.

¹⁷ También denominada “nudo” por Adam, (1999:68) en “Lingüística de los Textos Narrativos”.

¹⁸ Corresponde a la “evaluación” por Adam, (1999:68) planteada en “Lingüística de los Textos Narrativos”.

¹⁹ Referida al “Desenlace” propuesto por Adam, (1999:68) en “Lingüística de los Textos Narrativos”.

Dentro de este esquema, el enunciador que va a elaborar de un texto narrativo se verá obligado a tener en cuenta los siguientes aspectos: (Palacios, y Ferrero, 1998:15,16)

1. Tema

Es el asunto del cual trata la narración, es decir, desarrollo se aborda en el transcurso de la acción relatada.

2. Idea central

Corresponde al propósito perseguido por el autor al crear la narración, de ahí que, actúe como pensamiento fundamental en la composición del texto.

3. Leit – Motiv

(Motivo conductor) Se trata de un elemento de circunstancia exterior o interior que va reapareciendo en el desarrollo narrativo.

4. Acción

Es el encadenamiento de los hechos narrados y puede hilvanar acontecimientos de tres índoles distintas:

a.- De naturaleza realista

b.- De naturaleza ficticia pero verosímil.

c.- De naturaleza ficticia e inverosímil.

5.- Espacio

Es el ámbito físico donde se localiza el desarrollo de la acción narrada:

Paisaje (Espacio natural), Escenario (Espacio artificial); exterior / interior;

Público / privado. Puede aparecer descripto o no descripto y asumir significación variable. (Irrelevante, relevante, simbólica)

6.- Tiempo

Es la dimensión a lo largo de la cual se desarrolla la acción narrada. Puede aparecer como época o período histórico y como tiempo interior relacionado con la intensidad de las vivencias experimentadas por los personajes.

7.- Personajes

Son los seres que viven los hechos narrados, pueden clasificarse en protagonistas o principales, secundarios o accesorios y/o masivos. Al actuar, revelan su carácter. Es decir, el conjunto de rasgos morales que muestra la conducta del personaje.

A menudo, los relatos no siguen el orden cronológico de los acontecimientos reales, por lo tanto, se considerará que un relato está completo cuando incluye todas las fases narrativas, aunque en muchos casos algunas de ellas deberán ser inferidas, porque no estarán explícitas. La única fase "obligada" es la de la *complicación*, porque garantiza que el hecho narrado no es rutinario, sino diferente. Bassols y Torrent (1997: 171)

Un texto narrativo siempre necesitará incluir secuencias descriptivas que, al menos aparentemente, no contribuyen a que la acción avance. Estas descripciones son necesarias porque, como intervenciones secundarias subordinadas al relato, aportan el marco situacional que Van Dijk (1992) contemplaba como un elemento aislado. La *situación inicial* y *final* del esquema de Adam (1999) tienden a ser más descriptivas y a cumplir la función de *marco*, pero en las demás fases también se encuentran inclusiones descriptivas que aportan indicios sobre la forma en que se desarrollará el relato. A pesar de la importancia

de las descripciones en la narración, existen algunos tipos de relatos que economizan mucho este tipo de secuencias, por ejemplo, el cuento maravilloso y la noticia periodística.

Estadios del desarrollo narrativo

La capacidad de narrar, si son favorables las circunstancias en el aprendizaje, están sujetas a patrones o rangos relativamente establecidos. Van Dijk (1992) sostiene que un niño de dos a tres años no es capaz de producir, pero sí de comprender narraciones de cierta extensión. Cuando a un niño de esta edad se le pide que vuelva a narrar un texto, éste tenderá a enunciar series de proposiciones cuya relevancia es arbitraria, porque la elección está determinada por el marco de referencia e interés individual del niño en cuestión.

Cuando el niño entra a la etapa escolar, ya está en condiciones de aprender las reglas y normas convencionales sobre las cuales podrá determinar los elementos relevantes de la narración; estos corresponderían a las fases constituyentes de la secuencia narrativa del esquema antes citado.

Así mismo, Flower y Hayes (1981) ponen de manifiesto que escribir constituye un proceso cognitivo que sigue el escritor mientras elabora un texto. Proponen un modelo de producción textual e intentan explicar los procesos que un escritor – experto o no – sigue durante la tarea de composición escrita. De especial interés en este modelo son las estrategias o procedimientos que el escritor ejecuta y la forma en que éstos interactúan mientras se lleva a cabo el proceso. Este modelo consta de tres componentes:

1. la memoria a largo plazo del escritor,
2. la situación comunicativa o contexto de producción
3. el proceso de escritura propiamente dicho.

Por una parte, en la memoria a largo plazo se encuentra el conocimiento que el escritor tiene sobre los contenidos temáticos, esquemas textuales, sobre sus receptores y sus planes de escritura. Por otra parte, la situación de comunicación o contexto de producción se refiere a la situación y al contexto en los que se produce el escrito. La tarea de redacción se presenta como un problema retórico que el escritor tendrá que resolver. Los datos de este problema son el tema concreto de que se trata, la intención del escrito y la hipotética audiencia a la que se dirige. En la medida que se va escribiendo, el texto producido sirve de contexto para el resto del texto que habrá de elaborarse, generando, a su vez, limitaciones y exigencias, lo que implica la inmersión de esa parte de texto en el problema retórico.

Según indica Flower y Hayes (1981), el proceso de escritura implica tres procesos de gran complejidad:

Planificar

Redactar y

Revisar²⁰

²⁰ Considerando lo planteado por García, J (2002: 25) donde hace referencia al modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981)

1.- Este autor sostiene que la planificación consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el proceso de escritura. Esta estrategia consta, a su vez, de tres subprocesos: establecer el objetivo en función de la situación retórica, generar ideas y organizar dichas ideas en un plan coherente.

2.- La textualización o redacción consiste en desarrollar el plan previsto, plasmándolo en el lenguaje escrito. Este proceso conlleva multitud de demandas léxicas, sintácticas, motóras, etc, lo que obliga a frecuentes revisiones y retornos al proceso de planificación.

3.- La revisión consiste en la lectura, evaluación y consiguiente corrección y mejora del texto. Durante la lectura, el escritor evalúa su propio texto en función de los objetivos previamente fijados y evalúa también la coherencia del contenido en función de la situación retórica.

Coincidiendo con Flower y Hayes (1981), Cassany (2000) sostiene que la tarea de la composición pasa, por lo menos, por tres momentos: ²¹

a. PLANEACIÓN o PREESCRITURA

Tarea que se encuentra inscrita en el período de representación mental, más o menos completa y esquemática de lo que se espera escribir y de cómo proceder. En este momento se puede decir que comienza el proceso de producción.²²

²¹ Las tres etapas propuestas por D. Cassany, M. Luna y G Sanz, 2000, en "Enseñar Lengua" constituyen un importante aporte al momento de enseñar a redactar textos narrativos pues pasan a ser guías eficaces durante el transcurso de la creación. Coincide también con los requerimientos del MINEDUC para el proceso de producción.

²² El subrayado es nuestro.

b. TEXTUALIZACIÓN O ESCRITURA

Es el momento que comienza a tomar forma el texto mediante la composición escrita. Corresponde a la redacción del texto que transforma este proyecto de escritura que hasta ahora era sólo un esquema semántico, en una organización jerárquica de ideas y objetivos. En este proceso se busca la manera más clara y concisa de formular con palabras todo lo que se propone escribir.

c. REVISIÓN O POST-ESCRITURA

Corresponde al espacio de la revisión donde es posible comparar, corregir y eliminar elementos de la producción aquellos elementos que sean poco significativos, y rehacer el texto modificando todo lo que sea necesario.

Entonces, adquirir la competencia escrita es un proceso que se inicia con el dominio del plano instrumental y se prolonga hacia el plano conceptual; asimismo, es un proceso que se relaciona con la adquisición de la estructura de la lengua y el dominio de una serie de formas discursivas que el usuario va adquiriendo en el contexto cultural.²³

Para establecer una visión más acabada de estos tres ámbitos asociados a la producción textual, Cassany (1990) plantea algunas consideraciones que resultan ser apropiadas para el tratamiento de la producción textual, más específicamente de la escritura.

El autor indica que quienes se desempeñan en las aulas están acostumbrados a enseñar / aprender contenidos objetivos. Sea la ortografía de las palabras, las capitales de provincia o las valencias de los elementos químicos, es

²³ Serafini (1994: 16). Plantea que la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir esquemas, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito”.

decir, se trata de conocimientos fijos, concretos y referenciales, iguales para todos. El libro de texto los expone con sistematicidad, el maestro los explica, y los alumnos los pueden estudiar, memorizar y, al fin y al cabo, *saber* o *poseer*. Después se evalúan con una nota numérica, y a empezar de nuevo. (Cassany, 2000)

En esta secuencia típica de enseñanza, el aprendizaje se basa sobretodo en una transmisión verbal de información, que ofrece pocas posibilidades de individualización del aprendizaje o de construcción activa y personal del conocimiento por parte del estudiante. Este se entiende de forma más o menos velada, como “algo previo al alumno, independiente de él o ella y que existe también al margen suyo”. Los contenidos son los mismos para todo el alumnado, al margen de sus características, necesidades e intereses. (Cassany, 2000).

Pero todo cambia radicalmente cuando se plantea desarrollar los *procesos cognitivos* de la redacción,²⁴ abandonando el ámbito del *saber* para situarse en los del *saber hacer* (habilidades, destrezas, procedimientos) y del *opinar* o *sentir* (actitudes, valores, normas, sentimientos). No se trata de acumular datos o de comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción: aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar la prosa. (Flower y Hayes, 1981)

²⁴ Coincidiendo con el modelo cognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981) donde el sujeto puede hacerse consciente de los procesos mentales involucrados en el proceso de producción escrita.

También se trata de establecer una relación estimulante y enriquecedora con la escritura: escribir para aprender, pasarlo bien, sentirse a gusto, sacar provecho de la herramienta epistemológica que es la letra escrita. (Cassany, 1999). Los contenidos no son absolutos, objetivos ni fijos. No hay una única manera o método para escribir, del mismo modo que la relación emotiva que cada uno establece con la letra es personal e intransferible. Los procesos de redacción dependen del estilo cognitivo individual y de la personalidad de cada uno. Es cierto que los buenos redactores comparten un perfil general de redacción (énfasis en la construcción del significado, elaboración de borradores, recursividad, conciencia y reflexión sobre la situación de comunicación, entre otros, que no poseen los aprendices; pero cada uno utiliza unas técnicas propias de escritura y las combina a su manera. En definitiva, no hay contenidos previos e independientes al alumno: cada uno, a partir de la experiencia propia, debe desarrollar sus propias estrategias cognitivas. Esta situación plantea un desafío docente.

A continuación, se mencionan algunas características generales que, según Cassany (1990), debería tener este nuevo enfoque de la enseñanza de la escritura, y su consiguiente organización en el aula. Se trata de describir las condiciones óptimas para que los estudiantes desarrollen sus habilidades cognitivas en función de la escritura.

Las características para el nuevo enfoque de la enseñanza propuesto por Cassany (1990) son las siguientes:

1. La concepción de la escritura
2. Roles de maestro y de alumno
3. Desarrollar autonomía y responsabilidad en el alumno
4. Énfasis en el proceso de escritura
5. Énfasis en los borradores
6. El maestro debe escribir con los alumnos

El mismo autor define cada una de estas características de la siguiente manera:

1. La concepción de la escritura

Si se pregunta a los alumnos "qué es la escritura", muy probablemente puedan responder con palabras como "ortografía, gramática, corrección", que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Que idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. (Cassany, 1990)

Puede ser comparada con una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; permiten observar todo lo que se desee y mejor, más a fondo: darse cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la

invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica.

Sólo si se logra cambiar esta percepción pobre y limitada de la escritura, se podrá motivar a los alumnos. Sólo si éstos experimentan por si mismos el provecho, las funciones y el placer derivados de la letra, estarán realmente interesados en escribir y en desarrollar los procesos necesarios para hacerlo. Según Cassany (1990), sólo hay un camino posible para conseguirlo: buscar experiencias que impliquen emocionalmente a las personas de los alumnos; usar lo escrito para explorar su mundo personal: lo que les gusta, interesa o preocupa.

La escritura *extensiva* (diarios íntimos, libros de notas o cuadernos de reflexión y aprendizaje...) es la mejor actividad para este fin. Se trata de llevar un cuaderno en el que el alumno anota periódicamente, a iniciativa propia y sin intervención del maestro, las experiencias diarias que más le interesen (sensaciones, ideas, intereses...). Se valora la *cantidad* de escritura (más que la *calidad*), su valor *epistemológico* (por encima del *comunicativo*); y se propone desarrollar buenas actitudes hacia la escritura: crear confianza, consolidar hábitos, formar buenas opiniones, etc. Además, el cuaderno constituye una materia prima de primera calidad para elaborar después otros textos. (Cassany, 1990)

2. Roles de maestro y de alumno

Los maestros detentan la autoridad absoluta en el aula. Lo dicen todo: qué tiene que escribir el alumno, sobre qué tema, cuándo, de qué forma, en cuánto tiempo, cuándo tiene que entregarlo, cómo lo corregiremos, qué nota le

pondremos, etc. El alumno tiene el deber de obedecer todas las instrucciones y sólo el derecho de pedir aclaraciones. Trabaja como si fuera un secretario o un escriba a las órdenes de un jefe autoritario. ¿Puede realmente sentirse interesado por la escritura, en estas circunstancias? ¿Se tendrían ganas de escribir en su posición?

Para que el alumno pueda experimentar en profundidad la escritura, debe gozar de más libertad. Los maestros tienen que ceder parte de su autoridad para que los alumnos puedan asumir los derechos y las obligaciones derivadas de la tarea de autor. El maestro no puede usurpar el protagonismo del autor en su obra. Los maestros deben convertirse en asesores o críticos de la tarea: leer, comprender el texto, contrastar nuestra interpretación con las intenciones del autor. Deben reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en qué maestros y alumnos negocien la actividad del aula. (Cassany, 1990)

3. Desarrollar autonomía y responsabilidad en el alumno

Un aula más democrática y humanista es la base para potenciar la autonomía y la responsabilidad del alumno. La clase debe ser un espacio libre para que la individualidad de cada escritor se muestre en todas sus características. Cuando se pretende desarrollar la autonomía del proceso de redacción, nada más absurdo que obligar a todos a escribir al mismo ritmo, con las mismas técnicas, el mismo texto, disponiendo del mismo tiempo, recibiendo una

misma corrección, interactuando del mismo modo con el maestro. (Cassany. D. 1990)

Si cada uno debe encontrar su propio camino de redacción, es lógico que los alumnos discrepen en las técnicas y métodos preferidos de escritura. Unos alumnos se sentirán a gusto con los mapas conceptuales y demás esquemas para clasificar ideas, mientras que otros escogerán la escritura automática o a chorro; y unos terceros, el torbellino de ideas o las técnicas de formulación de preguntas. Habrá quien necesite la guía constante del maestro; y otros que se lanzarán a escribir a su aire, sin problemas, etc.

El deber como maestros consiste no sólo en respetar los rasgos individuales de cada alumno, sino en potenciar su autonomía y su responsabilidad, de acuerdo con su personalidad. Se debe presentar una variada y completa gama de técnicas, recursos y ejercicios para que los alumnos puedan elegir sus herramientas preferidas para escribir, las más apropiadas a su estilo cognitivo y su carácter. También se tendrá que adaptar a las necesidades de cada uno: respetar los ritmos y los estilos distintos, dejar más tiempo para los más lentos, etc. Sólo a partir del contacto personal con cada alumno podremos ayudarle a superar sus dificultades.

4. Énfasis en el proceso de escritura

Deberes corrientes de escritura. Especificar los detalles del producto final que debe presentarse: tipo de texto, extensión y tema. No decir nada del modo como se puede conseguir, del método de trabajo o de los procesos de

composición. El alumno deberá espabilarse solo. Nadie le ha contado qué hacer ni cómo actuar. Entonces, es lógico que empiece a anotar lo primero que se le ocurra sobre el tema y que dé por concluida la tarea cuando llegue al final de la hoja, sin ningún tipo de elaboración del significado ni revisión.

Imaginemos que todos los ejercicios del curso y de cada año tengan las mismas características. El alumno finalizará su escolarización habiendo consolidado estos hábitos, sin haber desarrollado sus estrategias de buscar y ordenar ideas, formularlas por escrito o revisarlas. Muy probablemente habrá consolidado los tópicos prejuicios sociales de creer que la revisión es innecesaria, que los errores son perniciosos y síntomas de incapacidad, o que el significado del texto llega con la "inspiración". Entonces ya será muy tarde para corregir esta situación. Muy por el contrario, las instrucciones y los deberes de redacción deben poner más énfasis en el proceso de redacción que en el producto. De esta manera se ayuda a los alumnos a construir el significado del texto, se da pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo.

En definitiva, se colabora realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición. (Cassany, 1990)

5. Énfasis en los borradores

Aunque el proceso de escritura sea largo y requiera numerosos borradores, pruebas y ensayos, la cultura escrita sólo valora, publica o difunde el producto terminado. Sólo se puede ver libros, periódicos, propaganda o escritos en su versión final: perfectos, correctos, sin errores. [Aunque sea entre corchetes, es

curioso constatar que no ocurre lo mismo con otras actividades como las artes plásticas o la arquitectura, en que es corriente e incluso normal que se expongan y comenten en público bocetos, croquis o planos de las obras que se están elaborando.] Cuando se lee algo acabado, nada hace sospechar que el texto haya tenido formulaciones previas con errores, lagunas y todo tipo de imperfecciones. Los alumnos acaban pensando que el texto "nace" directamente en su versión final.

Por otra parte, uno de los valores importantes de la escuela ha sido tradicionalmente la presentación pulida y limpia de los escritos -y me parece muy aceptable. Pero al castigarse tan a menudo las tachaduras y correcciones, como si fueran una señal de torpeza o dejadez, ¿no estamos fomentando indirectamente que los alumnos escriban sin reformular y que sólo den valor a las versiones acabadas y pasadas en limpio? Los alumnos tiran los borradores, se resisten a mostrarlos al maestro y a sus compañeros, incluso sienten vergüenza.

Al contrario, se considera que profesores y alumnos deberían desarrollar sensibilidad respecto a los borradores y tratarlos como si fueran bocetos o ensayos de pinturas: guardarlos siempre, archivarlos, leerlos, corregirlos, exponerlos en público, comentarlos. Por ejemplo, ¿no sería bonito colgar en la pared del aula el conjunto de esquemas, borradores y escritos que haya elaborado un alumno o un maestro -¡o un escritor famoso!- para ver así el proceso de redacción que ha seguido? (Cassany, 1990).

6. El maestro debe escribir con los alumnos

Los alumnos escriben poco en el aula (quizás porque los maestros pensamos que es un derroche innecesario de tiempo). Suelen trabajar más en su casa, haciendo deberes, solos, sin nadie que les guíe o que les muestre como hacerlo. De este modo, se acostumbran a escribir sin haber visto antes a nadie haciéndolo, sin tener modelos de, por ejemplo, como buscar ideas, trazar un mapa, revisar, reformular una frase, etc. Carecen absolutamente de modelos a seguir o imitar. Entonces Cassany (1990) se pregunta, ¿es posible aprender a conducir sin modelos a seguir?

Considera que los educadores tienen el deber de dar ejemplo y ponerse a escribir en clase con los estudiantes. Esta actividad se puede realizar de diversas formas: en la pizarra (haciendo esquemas, mapas, torbellinos de ideas, verbalizando en voz alta nuestros pensamientos, etc.), en los cuadernos (reformulando frases, apuntando ideas nuevas), reescribiendo una redacción de un alumno (para mostrar como puede revisarse), trayendo a clase nuestros propios escritos y borradores y contando como hemos trabajado, etc. Lo importante es que el alumno tenga modelos a imitar y que se dé cuenta de los pasos que debe o puede seguir para escribir. (Cassany. 1990)

En conjunto, estos seis puntos básicos y generales proponen una nueva didáctica para la escritura. No sólo modifican los objetivos de aprendizaje, sino también la concepción de lo que es escribir (y, en consecuencia, de lo que es la lengua y la gramática), la distribución de la autoridad en el aula (quién decide qué

hacer, cómo y cuándo), los roles que deben ejercer maestro y alumno (o tutor y autor) y sus responsabilidades, y las actividades más provechosas para el futuro escritor. No se puede dejar de lado otros aspectos también importantes, aunque posiblemente más difundidos, como la tipología de textos, de ejercicios, la organización de la corrección, etc. Pero quizás los puntos más básicos, las auténticas raíces del mundo de la producción textual, sean los puntos antes mencionados.²⁵

Para que el alumno de NB3 desarrolle su competencia escrita es necesario, por un lado, que se le guíe en el camino de expresar ideas propias por medio de distintos géneros textuales escritos (cartas, poemas, cuentos, crónicas, ensayos, prólogos, informes de investigación, etc.) y sobre todo que se le sitúe en un contexto de comunicación y un destinatario específico.²⁶ Por lo tanto, hacer consciente al alumno de que aunque no está presente su interlocutor, a la hora de descifrar el escrito, el mensaje deberá ser claro y preciso, según su intención de comunicación; por otro lado, el estudiante debe practicar la escritura siguiendo el proceso de planeación, textualización y corrección, actividad que le permitirá conseguir mejor calidad en los niveles de producción textual.

²⁵ (Cassany, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, p. 63-80.)

²⁶ Cerezo, M. (1997; 20). "Texto, contexto y situación".

En este sentido, se pretende mediante la producción de un texto narrativo, que los estudiantes conozcan algunas características elementales de la superestructura²⁷: el papel que juegan los conocimientos previos para la producción de textos narrativos y algunas estrategias propuestas por diversos investigadores para enseñar las partes del cuento²⁸.

El contenido del texto debe enriquecerse con observaciones de clase, con opiniones e intervenciones de los estudiantes del grupo quienes podrán finalmente poner en ejercicio sus capacidades y habilidades produciendo textos auténticos basados en hechos de la vida personal.

Por último, y dada la complejidad de cada uno de los componentes del proceso de escritura, Flower y Hayes (1981) estiman que debe existir un mecanismo de control o monitorización para dirigir el proceso de redacción y armonizar, dentro del reducido espacio de la memoria de trabajo, las distintas habilidades que el escritor debe poner en juego en el transcurso del proceso.

Según plantean estos autores, la redacción empieza cuando se presenta al escritor una situación retórica como puede ser la demanda de una redacción escolar. A partir de ese momento, se inicia el proceso de escritura. Dicho proceso

²⁷ Según lo propuesto por Álvarez, (2001; 131). “*Textos y Discursos*”, que consiste en:

- Un estado inicial: de equilibrio
- Un quiebre: un hecho inesperado, una complicación que rompe el equilibrio inicial.
- La resolución: que instala un nuevo equilibrio.

²⁸ Una segunda opción para trabajar el texto narrativo es la que plantea Álvarez, (2001; 133) “*Textos y Discursos*” en la que menciona un modelo quinario:

- Estado Inicial: La situación de equilibrio inicial.
- Complicación: El elemento detonador que abre el proceso.
- Desarrollo: El proceso propiamente tal. (Episodios, peripecias)
- Resolución: La función que cierra el proceso y pone fin a la secuencia de acciones.
- Estado final: El establecimiento del nuevo equilibrio, después del proceso.

es interactivo y complejo. Por ser interactivo, los distintos componentes se influyen mutuamente, pudiendo activarse de forma recurrente en el transcurso de la redacción. (Flower y Hayes, 1981).

Por ser complejo, tiende a saturar la capacidad de la memoria de trabajo, de ahí que el escritor debe acometer la tarea de redacción empleando distintas estrategias, como enfocar selectivamente la atención en alguno de los componentes del proceso, ignorando los otros componentes; establecer prioridades; automatizar algunas operaciones, de manera que ocupen un pequeño espacio mental y el escritor pueda disponer del que queda para gestionar niveles superiores del procesamiento (Camps, 1990).

En el proceso didáctico, Mendoza (2003) indica que el enfoque comunicativo en el tratamiento de la producción de texto narrativo, corresponde al conjunto de asunciones valorativas en relación con la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de la lengua materna. En este ámbito será precisa la utilización de una metodología comunicativa integral, que permita atender adecuadamente a diversos tipos de alumnos en diversidad de contextos y desarrollar de manera coherente con sus posibilidades sus capacidades comunicativas combinadas con la reflexión sobre la lengua.

Este enfoque comunicativo solo será efectivo si tenemos en consideración las características de cada alumno y del grupo, sus características, intereses y necesidades. Así, la acción educativa ha de ser coherente con el nivel de

desarrollo de cada uno de los alumnos, el nivel académico, la motivación y las actitudes, así como el nivel de conocimientos previos de que disponen.

Debemos elegir un planteamiento metodológico que pretenda favorecer el objetivo primordial de la efectividad comunicativa, habrá que buscar un equilibrio entre el aprendizaje de normas y reglas gramaticales, la práctica comunicativa de los mismos y la producción intuitiva de carácter menos sistemático. En consecuencia, será posible a partir del enfoque comunicativo diseñar secuencias didácticas muy distintas dependiendo del contexto y los alumnos. Cada caso permite una secuencia didáctica diferenciada y una variedad metodológica, que se mantendrán dentro del enfoque comunicativo.

El concepto de enfoque comunicativo es una nueva concepción coherente de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura que tiene como objetivo principal que los alumnos desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar. Este enfoque aporta una alternativa rigurosa para conseguir que los alumnos desarrollen plenamente sus habilidades comunicativas. (Mendoza, 2003)

Por otra parte, según indica Mendoza (2003) este proceso didáctico debe ser coherente con los interlocutores y el contexto en que se desarrolla la acción. El enfoque didáctico está inicialmente mediatizado por el profesor, su discurso, sus aptitudes, su personalidad, sus creencias y sus competencias comunicativas, culturales y profesionales.

Para lograr la efectividad del enfoque comunicativo será preciso, según Mendoza (2003) una preparación adecuada y un profesorado abierto a la reflexión y la investigación. A partir de aquí podemos sostener que el alumno sea capaz de comunicarse con otros interlocutores por medio de la comunicación escrita utilizando la producción textual narrativa. Ahora, debe desarrollar esa competencia, aprender a regular la conducta lingüística, adecuarse a distintos contextos y a distintos interlocutores, saber conducir una conversación, argumentar, discutir, mostrar afecto. (Siempre, **saber hacer**, tampoco se trata de aprender una lección). El modo de conseguirlo será convertir el aula de lengua en un contexto comunicativo significativo, donde el alumno pueda **hacer**.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba SIMCE (2005), específicamente, en el ámbito de la **producción textual narrativa**, es preciso desarrollar metodologías que posibiliten a los estudiantes mejorar las capacidades vinculadas tanto con la comprensión como también al trabajo de creación, producción y valoración del propósito frente al tema, para de esta forma, generar aprendizajes significativos que permitan mejorar, de manera sustentable, la calidad de los escritos.

Según los planes y programas de estudio de NB3 del Ministerio de Educación (MINEDUC, 1998), los estudiantes deben generar textos auténticos coherentes y cohesivos que se adecuen a diferentes contextos y que respondan a necesidades comunicativas específicas, situación que según los antecedentes recopilados no se cumple, puesto que, a nivel nacional, tan solo el 50% de los estudiantes que rindieron el examen demostraron haber logrado estas

capacidades. Dicha situación, puede ser modificada favorablemente mediante la aplicación de estrategias integradoras dentro de las que cada estudiante sea el protagonista de sus propios aprendizajes mediante un proceso de reflexión y acción donde la finalidad es lograr la autonomía del estudiante frente al proceso de producción textual.

En primer lugar, el desarrollo de la estructura quinaria planteada por Adam (1999) facilitaría la adquisición de aprendizajes sostenidos, puesto que al ser planteada mediante la aplicación de un Modelamiento Metacognitivo estaría generando la posibilidad para que tanto estudiantes como profesor participen de manera conjunta del proceso de creación, realizando una evaluación permanente de cada fase.

En segundo término, la aplicación del modelo metacognitivo propuesto por Flower y Hayes (1981) hará posible que los estudiantes sean capaces de identificar de manera consciente cada uno de los procesos involucrados en la tarea de creación de textos. Así, cada participante podrá reconocer cada etapa de la producción textual. Por tanto, "redactar" está relacionado con el plano concepcional de la escritura, dado que su finalidad es crear textos que expresen ideas. Escribir, al igual que conversar, surge de situaciones prácticas de relación interhumana. Sin embargo, esto no basta; es preciso convertir la escritura en un proceso de reflexión.

Así, quien en situaciones de la vida real echa mano de la pluma o se sienta a la máquina de escribir o ante el ordenador lo hace con un motivo y una meta; está inmerso en un hecho de acción, de trabajo, teniendo que pasar

necesariamente por un período de análisis reflexivo el que según García (2002), es una habilidad importante para desarrollar la escritura en toda su complejidad y extensión, dado que los niveles superiores del sistema demandan la planificación como una tarea ineludible.

De esta forma, es posible sostener que se aprende a producir e interpretar textos si se tiene ocasión de interactuar con una multiplicidad de diferentes tipos de textos, si se está en situación de producirlos, interpretarlos y reflexionar sobre ellos, por lo tanto, en esta investigación, la opción es trabajar con textos en el aula desde los primeros niveles escolares, acercando la escuela a la realidad extraescolar, en actividades de lectura y escritura funcionales, de modo que los estudiantes empiecen a escribir y a leer textos mientras aprenden a leer y a escribir (Considerando que en el ciclo de enseñanza básica, los estudiantes no producen textos narrativos auténticos por lo que se asume que su proceso de aprendizaje de lectura y escritura no se encuentra del todo acabado).

Cabe señalar que, en todo proceso de redacción, hay que tener en cuenta:

- * Qué papel se desempeña como redactor.
- * A quién va dirigido lo que se escribe.
- * Qué efecto ha de ejercer en aquel a quien va dirigido.

Con ello queda especificado el motivo para escribir, así como la finalidad. Entonces, quien produce un texto, se encuentra en una situación comunicativa y activa, se ocupa de un tema y tiene la intención de provocar un efecto en quien lea lo que ha escrito. Por lo tanto, desarrollar actividades en que los estudiantes

puedan interconectarse con diferentes tipos de textos narrativos en su formación inicial apoyados de orientaciones prácticas respecto de la superestructura propia de la narración, supone una mejoría sustancial en los ejercicios de producción considerados dentro de la prueba SIMCE 2005 y, coyunturalmente, un incremento en la calidad de la comprensión de lectura contemplada en dicho evento. De esta forma, sostenemos que mediante la aplicación de estrategias integradoras podemos mejorar de manera considerable la producción textual narrativa en estudiantes de NB3.

El Subsector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación, enfatiza la participación activa de los estudiantes en variadas situaciones comunicativas. Plantea la realización de actividades portadoras de sentido, a través de las cuales se desarrollan las cuatro modalidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Esto supone que los aspectos formales del lenguaje se tratan en función de la calidad de la comunicación oral y escrita y no constituyen un objetivo educativo independiente. Lo mismo sucede con los conocimientos gramaticales: se abordan en función de la comprensión de los textos, del mejoramiento de la expresión oral y escrita y para resolver las dudas que niños y niñas presenten.

La comunicación escrita se desarrolla hacia nuevas situaciones que les permitan construir un discurso de mejor elaboración y de carácter más formal, y satisfacer así nuevas necesidades comunicativas de tipo personal, escolar y social. Recordemos que el desarrollo y expansión del lenguaje oral y escrito de los estudiantes constituyen uno de los objetivos fundamentales de este subsector de aprendizaje.

El progresivo dominio de nuevas competencias lingüísticas permite a los estudiantes enriquecer su desempeño en variadas situaciones comunicativas y acceder a las distintas funciones del lenguaje. Este mayor dominio se traduce también en la capacidad de utilizar distinciones lingüísticas de mayor abstracción, dentro de contextos auténticos y con propósitos claramente definidos.

En este ciclo de la Educación General Básica, se enfatiza la importancia de desarrollar en los niños y niñas diversas estrategias lectoras adaptadas tanto al propósito de la lectura como a las características de los textos, que favorezcan su comprensión.

La producción de textos escritos se entiende como un proceso de elaboración cuyo resultado es un texto escrito coherente, que responde adecuadamente a una determinada situación comunicativa y a unos propósitos y destinatarios específicos.²⁹

Es importante que los estudiantes tomen en cuenta que en todo proceso de producción de textos escritos es necesario tomar conciencia y respetar algunos momentos claves, como el momento previo, en que se debe identificar el propósito y el destinatario del texto; reunir, seleccionar y ordenar ideas o informaciones, en el caso de textos informativos, narrativos y persuasivos, y determinar personajes, imágenes y situaciones en el caso de textos de ficción (Poemas, cuentos, dramatizaciones).³⁰

²⁹ El subrayado es nuestro.

³⁰ Se considera lo planteado por los Planes y Programas del MINEDUC (1998) en el subsector Lenguaje y Comunicación que coincide directamente con los objetivos de esta investigación.

De acuerdo con esto, el marco curricular y el plan de estudio para NB3 señala que los estudiantes deben:

“Producir textos escritos literarios y no literarios significativos, hasta lograr textos autónomos de al menos tres párrafos, de dos o tres oraciones completas cada uno”. (Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica, decreto 232, de 2002, p. 41).

“Respetar los aspectos ortográficos, léxicos, semánticos, gramaticales básicos y de presentación, en los textos que escriben en forma manuscrita o digital”.

(Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica, decreto 232, de 2002, p. 41).

LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN EL CONTEXTO DEL CURRÍCULUM

El dominio del lenguaje es considerado por el sistema educacional chileno como una “base fundamental para todo tipo de aprendizaje y como eje articulador de las acciones destinadas al logro de los Objetivos Fundamentales Transversales y los correspondientes a los diversos subsectores de aprendizaje. En particular, el sector lenguaje y comunicación está orientado a incrementar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de los alumnos con el mundo, y se ocupa no sólo que éstos se comuniquen en forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad, que utilicen con pertinencia discursos explicativos, argumentativos y otros, sino que sean también capaces de pensar en forma crítica, razonar lógicamente y desenvolverse adecuadamente en el mundo actual” (Decreto Supremo de Educación 232:25)

En este contexto, y como referencia por medio de los planes y programas del Ministerio de Educación; la escritura se presenta como una de las cuatro habilidades básicas en el plano del lenguaje junto con hablar, escuchar y leer. De este modo, tanto teóricamente como según el marco curricular vigente, la escritura es considerada de singular importancia por nuestra sociedad, y su aprendizaje y desarrollo es uno de los objetivos centrales del sistema educacional chileno.

Considerando lo anterior, y la relevancia que tiene el desarrollo de la producción escrita, se ha definido enriquecer la información que se entrega sobre el área de Lenguaje y Comunicación desarrollando una prueba para lectura a partir del año 2006 e incorporar la medición especial de producción escrita a partir de 2008, comenzando también por 4º año básico, 8º año básico y 2º medio.

LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN EL CONTEXTO DEL SIMCE

La producción escrita en el contexto SIMCE es entendida como un proceso cognitivo complejo y múltiple cuyo principal objetivo es dar solución a un problema comunicativo a través de la construcción de un texto. La escritura no es entonces una habilidad en abstracto ni un contenido específico, sino una competencia que depende y se desarrolla gracias a las situaciones comunicativas en las cuales se desenvuelve. A esta noción de escritura, se le suma, como ya se mencionó, una noción de texto: unidad lingüística comunicativa autónoma que posee un sentido específico y que es socialmente aceptable.

Para poder evaluar dicho proceso, se ha considerado que los ítemes de respuestas abierta son la mejor herramienta evaluativa, puesto que coloca a los estudiantes en una situación de producción y construcción de sus propios textos.

En consecuencia, en un ítem de respuesta abierta no existe una respuesta correcta a priori, sino una variedad de posibles respuestas correctas. La herramienta pedagógica, entonces, debe estar orientada hacia la generación del mejor texto que un estudiante pueda producir.

Este ítem compone la unidad básica de análisis de la escritura, en conjunto con la pauta de evaluación. Esta pauta busca evaluar el texto como un todo e incluye los distintos aspectos involucrados en la escritura a través de cinco criterios independientes: Convenciones de la lengua, estructura textual, coherencia, desarrollo de ideas, y adecuación a la situación comunicativa. Estos criterios que se agrupan en dos conjuntos: Convenciones de la lengua –el primero– y Discurso –los cuatro últimos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Para evaluar la producción escrita en el contexto SIMCE, se utilizan los siguientes criterios:

CONVENCIONES DE LA LENGUA

Analiza la capacidad del estudiante para producir un texto que cumpla con las normas de la lengua de tal manera que este sea comprensible y adecuado a determinados contextos de comunicación. Evalúa el manejo tanto de la puntuación y la gramática como de la ortografía literal y acentual. Este criterio se evalúa a través de tres pautas de corrección: puntuación y gramática, ortografía literal, y ortografía acentual.

ESTRUCTURA TEXTUAL

Analiza el dominio que tiene el estudiante de la estructura de distintos géneros textuales, según la presencia o ausencia de las secciones de dichos géneros, por ejemplo, introducción, desarrollo y conclusión para un texto de propósito informativo; presentación, desarrollo de eventos y desenlace para un texto de propósito narrativo; tesis, argumentos y conclusión para un texto de propósito persuasivo. Además, analiza este dominio según si están marcadas claramente las secciones en párrafos distintos y/o son explicitadas las relaciones entre las secciones a través de formulas prototípicas o marcas léxicas (había una vez, la conclusión es, el objetivo de este texto es, etc.)

COHERENCIA Y COHESIÓN

Analiza la capacidad del estudiante para producir un texto a partir del cual el lector pueda construir un significado coherente. Este criterio observa los niveles semánticos (por ejemplo las relaciones establecidas entre las oraciones adyacentes de un texto) y los recursos lingüísticos (por ejemplo nexos, ilativos, uso de puntuación y párrafos) involucrados en la coherencia textual.

DESARROLLO DE IDEAS

Analiza la calidad de las ideas presentadas en el texto, según el nivel de detalle que alcanzan y su relevancia con respecto al tema global que desarrolla el texto. Siempre desde una perspectiva de la interacción social, este criterio también contempla un análisis del vocabulario utilizado tanto en su contribución para la explicación precisa de cada idea como en la creación de atmósfera narrativa.

Este criterio posee dos versiones, dependiendo del propósito de texto: narrativo o no narrativo.

ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

Analiza la capacidad del estudiante para situar su texto en la situación comunicativa específica determinada por las necesidades del lector. Este criterio permite evaluar los textos en términos de cantidad de información (insuficiente o adecuada), propósito comunicativo (alcanzado o no) y reconocimiento de una audiencia determinada (prosa del escritor o prosa del lector). (SIMCE 2005)

Parámetros considerados para evaluación del ámbito situación comunicativa (SIMCE, 2005):

Las situaciones propuestas en la prueba SIMCE 2005, son en sí mismas ficticias, pero deben resultar verosímiles, en cuanto propongan un contexto donde se puede escribir un texto para solucionar el problema comunicativo que se sugiere. Cada una de estas situaciones comunicativas, pueden ser analizadas a partir de cuatro parámetros:

1. Propósitos Comunicativos: son las finalidades propuestas para el texto. Considerando la relación entre escritor, lector y texto, se pueden establecer tres finalidades: narrar, informar y persuadir.
2. Audiencia: es aquella persona a la cual se dirige el texto. De manera general, se puede clasificarlas en 4 subtipos de audiencia, según el grado de conocimiento o cercanía entre escritor y lector; y según el número de

lectores: Familiar Individual, Familiar Colectiva, No-Familiar Individual y No-Familiar Colectiva.

3. Tema: es aquello de que se habla en el texto. Se transforma en la columna vertebral del mismo, desde una perspectiva semántica.
4. Tipos textuales: son los distintos formatos visuales y técnicos en que se puede escribir un texto, por ejemplo, una noticia, una carta, un cuento, un afiche, un artículo de enciclopedia, etc.

OBJETIVOS DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN ESCRITA (SIMCE 2005)

Considerando estos antecedentes, los objetivos de la prueba que considera la escritura y producción de textos son:

- Entregar al sistema educativo información sobre el desarrollo de la competencia de Producción escrita en los estudiantes, a través de niveles de logro para cada curso y un desarrollo longitudinal a lo largo de los niveles evaluados por el SIMCE.
- Insertar la competencia de la producción escrita en un contexto amplio, a saber, la alfabetización avanzada de los estudiantes. Escribir no es solamente la capacidad de producir un texto sin errores ortográficos, sino también de producir textos que sirvan a la comunicación, transmisión de los conocimientos e integración social de los estudiantes.

CRITERIOS DE CORRECCIÓN SIMCE (SIMCE 2005)

Las respuestas de los alumnos en relación con la producción de un texto narrativo se evaluaron de acuerdo con el siguiente criterio de corrección:

Adecuación a la situación comunicativa. Este ámbito indica que un texto se adecua a la situación comunicativa cuando responde al tipo textual solicitado, en este caso, al relato de un hecho auténtico del que el estudiante tenga relación como testigo o protagonista.

En los Planes y Programas de NB3, se entiende por narración a una secuencia de hechos que giran en torno a un acontecimiento principal, en que es posible distinguir un inicio, un desarrollo y un final. Así también, indican que en el inicio de una narración se dan a conocer el espacio, el tiempo y los personajes que participan en ella. Se considera que existe inicio cuando en el texto se hace referencia a dónde se ocurrió el acontecimiento, cuándo sucedió, quiénes participaron o qué causas y consecuencias se originaron.

El desarrollo de una narración se refiere a la presentación de una secuencia progresiva y coherente de acciones que se suceden en un lugar y tiempo determinado, es decir, es el relato mismo de los hechos. En este caso, el desarrollo está constituido por las acciones realizadas durante un episodio de la vida del estudiante (Considerado en este estudio como “hecho auténtico”). El final se refiere al cierre del acontecimiento principal, en este caso, explicitando cual es el desenlace del acontecimiento. El inicio, el desarrollo y el final de la narración deben estar relacionados con el acontecimiento principal.

Los resultados obtenidos de acuerdo con la situación antes descrita, pueden ejemplificarse con el siguiente esquema:³¹

ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA	RESPUESTA RESULTADO NACIONAL
Correctas	48 %
Parcialmente correctas	28 %
Incorrectas	17 %
Omisión	7 %

De acuerdo con los criterios antes señalados, las respuestas de los alumnos se clasificaron en tres categorías: respuestas correctas, respuestas parcialmente correctas y respuestas incorrectas.

- Respuestas correctas.

Se considera correcta una respuesta cuando el alumno:

– Adecua la narración a la situación comunicativa, es decir, cuando la narración escrita se refiere a un paseo. Una respuesta correcta debe presentar un inicio con información sobre el contexto en que se lleva a cabo el paseo, un desarrollo donde se presenta una secuencia progresiva y coherente de acciones y un final que muestra cómo finaliza el paseo.

– Presenta un uso adecuado de la ortografía para los niveles NB1 y NB2.

- Respuestas parcialmente correctas.

Se considera parcialmente correcta una respuesta cuando el alumno:

– Redacta un texto que carece de algún elemento propio de la narración.

³¹ Fuente (http://www.simce.cl/doc/simce2005_informe_resultados.pdf)

– Presenta algunos errores ortográficos que podrían dificultar levemente la comprensión del texto en algunas de sus partes.

- Respuestas incorrectas.

Se considera incorrecta una respuesta cuando el alumno:

- Redacta un texto que le faltan dos o más elementos de la estructura narrativa. Por ejemplo, cuando solo se enumeran acciones o cuando solo se presenta un inicio.
- Presenta errores ortográficos frecuentes que dificultan la comprensión del texto.

Estos antecedentes demuestran que, los logros en cuanto a la producción de texto narrativo en los estudiantes de NB2, de acuerdo al último SIMCE (2005) y según los resultados dados a conocer por el MINEDUC, no presentan avances significativos, sino más bien, se mantienen sin experimentar variaciones, alejándose de los resultados esperados según lo planteado en los planes y programas del Ministerio de Educación para NB2 y NB3. Así, se presenta un escenario basado en resultados concretos para el desarrollo de esta investigación.

La conformación de una matriz teórica, que constituye la base bibliográfica del estudio, permite que por medio de su análisis, se logre reunir y organizar la información pertinente para justificar los propósitos de esta investigación, en el marco del logro de la competencia comunicativa escrita en la producción de textos narrativos auténticos y, de esta forma, generar un aporte orientado al fortalecimiento de las capacidades cognitivas de los estudiantes al momento de enfrentar diferentes situaciones comunicativas utilizando el discurso apropiado.

**CAPÍTULO III
DISEÑO METODOLÓGICO**

De acuerdo con las líneas de investigación propuestas por la Didáctica de la Lengua Materna, este estudio se enmarca dentro de un enfoque experimental³² de corte cuantitativo, que corresponde al paradigma positivista empírico-analítico³³ centrado en el proceso de composición escrita.

Por tratarse de un proceso complejo, donde la escritura y la narración de hechos auténticos son los ejes centrales, se considera apropiado medir los avances experimentados por los grupos en una fase inicial y una fase final. Esta línea de investigación permite, por una parte, monitorear el proceso y finalmente el producto final que es un texto escrito que se adecue a determinada situación comunicativa, en este caso un relato. (Hernández y Quintero, 2001:55)

El Estudio se encuentra centrado en el proceso y en el producto de la composición textual narrativa. Sobre esta base, se diseña una propuesta didáctica de intervención en el aula, para la producción de textos narrativos auténticos escritos por estudiantes de 5º año básico (NB3), con el propósito de ser aplicada a un segmento de este nivel educacional, y de esta forma, establecer comparaciones entre los productos de la creación textual de un grupo experimental, en relación con un grupo control.

El grupo que será considerado como experimental tendrá que ser sometido a un conjunto de estrategias didácticas, mediante un Modelamiento Metacognitivo³⁴ (Hernández y Quintero, 2001:99) por medio del que se pretende

³² Didáctica de la Lengua Materna (2003: 22). Plantea las líneas de investigación en lengua, en este caso se considera el proceso y el producto de la producción textual.

³³ Diseños para la investigación del lenguaje (2005: 10).

³⁴ Corresponde a un método de instrucción directa donde el docente adopta un rol de moderador y guía. Por medio de este modelado se busca organizar las ideas de los estudiantes para su textualización. (Hernández y Quintero, 2001:55)

mejorar la producción del texto narrativo auténtico, desde el enfoque comunicativo.

Estas estrategias consideran:

- Activación de los conocimientos previos
- Revisión de experiencias vividas o escuchadas
- Textualización de las mismas considerando para ello la estructura del texto narrativo
- Revisión del trabajo escrito
- Corrección del producto
- Socialización de las creaciones textuales

Cada etapa del trabajo considera la intervención directa del profesor guía por medio de la observación, la revisión y la sugerencia, para finalmente conseguir la producción autónoma de textos auténticos basados en la experiencia personal.

En cambio, el grupo control no será intervenido didácticamente, sino que mantendrá el esquema tradicional de trabajo en el aula, que consiste en clases expositivas y frontales, donde los estudiantes no revisan sus experiencias personales y se limitan a la escritura de textos sin un propósito definido y carente de un patrón textual que permita organizar las ideas. Los estudiantes pasan a producir textos de manera mecánica, cumpliendo una tarea más, ejecutan instrucciones desconociendo los propósitos de cada etapa.

El universo considerado para el desarrollo de esta investigación corresponde al nivel educacional 5º año básico (NB3) de la comuna de Bulnes, Provincia de Ñuble, VIII región. Los participantes del estudio pertenecen a grupos heterogéneos de dos instituciones particulares subvencionadas.

La muestra está compuesta por:

- Muestra 1; Este será considerado grupo experimental, conformado por el 5º año A del **Colegio Particular Subvencionado “Teresa de Los Andes”** de la ciudad de Bulnes.
- Muestra 2; Este será considerado grupo control, conformado por el 5ª año A del **Colegio Particular Subvencionado San Esteban** de la ciudad de Bulnes.

La matrícula de ambos cursos es de 30 alumnos y sus edades oscilan entre los 10 y los 11 años. Todos los estudiantes provienen de la ciudad de Bulnes y sus alrededores, incluyendo los sectores Santa Clara, Larqui y la ciudad de Quillón. Por tanto, presentan condiciones similares en el contexto educativo.

En relación con el tratamiento de la producción textual narrativa de los estudiantes del grupo experimental, el docente juega un importante rol frente al proceso de aprendizaje, que se manifiesta en la aplicación del modelamiento metacognitivo constituido por las siguientes fases: (Hernández y Quintero 2001:99)

1. Explicación oral
2. Modelado

3. Práctica guiada

4. Práctica independiente

Según estos autores, el proceso de instrucción se inicia de la siguiente forma:

1. Explicación oral

Interviene el profesor explicitando la tarea a desarrollar considerando:

Durante la explicación oral, se introduce la noción de idea central y las formas que puede adoptar ésta (presentarse de forma explícita o implícita dando pie a que el lector realice un trabajo deductivo), discutir sobre la utilidad de dejar manifestada esta información en el texto escrito, y cómo puede identificarse, a través de la aplicación de las macrorreglas oportunas. En definitiva, en esta primera fase se proporcionará a los alumnos conocimiento declarativo y se avanzará un conocimiento procedimental acerca de cómo se puede organizar esta información en las estructuras mentales y posteriormente en el texto escrito.

También, esta etapa considera:

- Destinatarios de la tarea. (¿A quienes va dirigido? ¿A quienes se considera como posibles lectores?)
- Propósitos de la tarea. (¿Qué se pretende con la producción de este texto?)
- Intención comunicacional. (¿Qué se quiere comunicar?)
- Activación de los conocimientos previos sobre el tema elegido. (¿Qué experiencias posee el estudiante en esta materia?)

- Conocimientos del lenguaje. (¿Con qué recursos retóricos cuenta el estudiante para construir su texto?)
- Conocimientos de la superestructura del texto narrativo. (Conocer y aplicar la estructura textual para organizar su texto)

2. Modelado para la producción textual

El profesor ejemplifica el proceso de producción del texto narrativo auténtico a partir de experiencias personales, tomando en cuenta los antecedentes planteados en la explicación inicial. Comienza a desarrollar un recorrido a través de una situación real, por medio de la que los estudiantes comienzan a proponer acontecimientos que permiten articular, desarrollar y concluir un relato auténtico basado en sus vivencias. (Sin dejar de lado la posibilidad de generar acontecimientos alterados por la ficción y la inventiva de cada estudiante, situación que resulta complejo detectar, y más aún, demostrar).

En el modelado, se proporcionará la toma de conciencia sobre el proceso seguido en el planteamiento de la/las idea/s centrales, en primer lugar explícita y, posteriormente, implícita que se pretende transmitir. Posteriormente, se generará una discusión sobre la idoneidad de las estrategias empleadas y la información planteada del texto. Cuando el profesor se asegure de que todos estos aspectos están entendidos y asumidos, pasará a las fases de práctica dirigida y posteriormente práctica independiente de producción textual.

3. Práctica guiada

Corresponde al trabajo colaborativo de construcción de un texto narrativo sobre la base de experiencias de vida personal, vivencias, y el respectivo proceso metacognitivo que permite a los estudiantes el auténtico aprendizaje en producción escrita. Por cuanto, revisan, corrigen, rehacen, reestructuran y editan un texto mejorado.

El docente actúa como un mediador durante el desarrollo de la actividad, apoyando el proceso de producción y proporcionando las herramientas didácticas necesarias para su logro.

4. Práctica independiente

Consiste en la producción de un texto narrativo auténtico de forma individual y autónoma, sin la intervención docente, y por consiguiente, los estudiantes del grupo experimental aplican de manera efectiva las estrategias de producción textual.

Las fases de autoevaluación y evaluación, están consideradas posterior a esta etapa del proceso de desarrollo de la creación textual. Dentro de ellas, tanto el alumno como el profesor guía, tienen una participación activa desde sus respectivos roles y, por medio de los instrumentos aplicados, permiten recoger los antecedentes necesarios para establecer comparaciones entre la etapa inicial y final del proceso de producción. Por tanto, la evaluación pasa a ser un elemento transversal al desarrollo del estudio. Por una parte, el ejercicio inicial permite tener

una visión concreta del escenario en cuanto a la producción de textos narrativos auténticos, y por otra parte, el ejercicio final o de salida, también genera una nueva evaluación, que puede ser comparada con la de entrada, y de esta forma, establecer niveles de avance de un grupo con respecto de otro.

Para transformar el trabajo de producción textual a términos cuantificables, fue preciso someter las producciones textuales a un proceso de transformación, que se logró mediante la revisión de cada objeto, que a su vez, se le asignó un puntaje. A partir de éste valor, se pudo comenzar a establecer las variaciones que permitieron observar estadísticamente los niveles alcanzados por cada uno de los grupos, y por consiguiente, las respectivas diferencias manifestadas entre ambos.

TRATAMIENTO DE LOS DATOS RECOGIDOS

Posterior a la aplicación del modelamiento metacognitivo, se procedió al análisis de datos sobre la base de todos los textos auténticos escritos por estudiantes de NB3, tanto del grupo experimental como del grupo control.

Los datos cuantitativos que entregaron las evaluaciones fueron organizados en planilla Excel y posteriormente validados mediante la *t de Student*, que consiste en una prueba estadística para evaluar hipótesis y establecer comparaciones entre dos variables.³⁵ De esta forma, se puede establecer si la hipótesis ha sido acertada o errónea.

El procedimiento utilizado para este efecto fue el siguiente:

- 1.- Se tabuló el trabajo inicial de producción de texto narrativo rendido por ambos grupos mediante el uso de la tabla diseñada para ese fin.
- 2.- Los puntajes obtenidos en el trabajo inicial sirvieron para conocer de manera cuantitativa, en este caso con un puntaje, el nivel presentado tanto por el grupo considerado experimental y el grupo control.
- 3.- Se realizó una comparación inicial de los puntajes obtenidos en cada uno de los casos.
- 4.- Se procedió a intervenir al grupo experimental de acuerdo con lo programado en la secuencia didáctica.
- 5.- El grupo control se mantuvo sin ningún tipo de intervención.

³⁵ Metodología de la Investigación de Hernández, S. (2006: 542) para el tratamiento de los datos en la investigación cuantitativa.

6.- Finalmente tanto grupo experimental como grupo control fueron sometidos a un trabajo de producción final.

7.- Se tabularon trabajos finales.

8.- Los puntajes obtenidos tanto por el grupo experimental y grupo control fueron comparados para medir los niveles alcanzados entre un grupo con respecto del otro.

9.- Las diferencias detectadas entre los puntajes alcanzados pasaron a ser los datos que demostraron las tendencias existentes entre el trabajo inicial o de entrada y el trabajo final o de salida.

10.- Según lo planteado en las hipótesis de la investigación se espera que el grupo experimental alcance un más alto rendimiento en producción del discurso narrativo escrito.

11.- Las diferencias obtenidas las evaluaciones podrá generar iniciativas de trabajos posteriores en los diferentes ámbitos de producción textual.

El conjunto de este proceso permite apreciar, por una parte, en detalle cada etapa del desarrollo en la producción de textos narrativos auténticos y, por otra parte, aquellos factores presentes en el aula y que no quedan manifestados en el texto escrito. Con esto se está haciendo referencia a; la interacción entre los estudiantes, las correcciones, el estado anímico de los participantes, la actitud frente al desafío de producir textos propios, la evidencia de los diferentes ritmos de aprendizaje y de expresión de los mismos, el comportamiento disciplinario, el tiempo dedicado al trabajo de producción, el tiempo dedicado a las explicaciones y correcciones, por mencionar algunos elementos que pueden significar un nuevo antecedente para futuras investigaciones.

Para apreciar con mayor exactitud cuál es el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes, se requiere de patrones de comparación que permitan determinar en qué grado cada criterio específico ha sido alcanzado. (Marco Para la Buena Enseñanza. Mineduc. 2003)

Para cada descriptor que toma parte de un criterio se establecerán cinco niveles de desempeño que se reflejan en los siguientes indicadores, mediante los que se medirá cuantitativamente cada trabajo, de acuerdo con un puntaje asignado para cada caso:

Excepcional (5)

Destacado (4)

Adecuado (3)

Inadecuado (2)

Sin desarrollo (1)

Los criterios y cada uno de sus descriptores expresan aquello que los estudiantes saben y deben saber hacer.

Los niveles de desempeño gradúan la descripción del trabajo del estudiante sobre lo que se espera de él y para permitir su propia autoevaluación. También constituyen una herramienta para la evaluación y la supervisión de carácter formativo. Cabe considerar que, los niveles de desempeño gradúan la función del estudiante.³⁶

³⁶ Considerando lo propuesto en el Marco para la Buena Enseñanza. Mineduc. 2003

CRITERIOS E INDICADORES PARA DETERMINAR LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN LA EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS AUTÉNTICOS

Evaluar el desarrollo de la producción de textos narrativos auténticos, requiere de la utilización de instrumentos didácticos que entreguen los antecedentes necesarios para poder establecer niveles de comparación entre el grupo experimental y grupo control.

El siguiente cuadro muestra los criterios e indicadores utilizados en la evaluación del proceso de creación de un texto narrativo auténtico y del producto de este ejercicio.

CRITERIOS	INDICADORES
Creatividad / autenticidad	<p>Demuestra creatividad en la producción de un texto narrativo auténtico.</p> <p>Evidencia apertura hacia la creación de mundos posibles. (Mítico, legendario, fantástico, realista)</p>
Coherencia /Cohesión	<p>Las ideas se organizan secuencialmente.</p> <p>Utiliza conectores de manera pertinente al texto narrativo auténtico.</p> <p>Utiliza la estructura quinaria. (Adam,1999)</p>
Adecuación al contexto y situación comunicativa	<p>Utiliza sus vivencias como recurso para producir un texto narrativo auténtico. (Relato de una vivencia personal).</p>
Estrategias de producción textual	<p>Demuestra el uso apropiado de estrategias para la construcción de un texto narrativo auténtico. (Por medio de la preescritura, la escritura y la pos escritura y corrección)</p> <p>Construye un texto narrativo auténtico sobre la base de sus conocimientos previos. (Flower y Hayes. 1981)</p>

**LISTA DE COTEJO
PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS AUTÉNTICOS**

Este instrumento de evaluación determina el estado en el que se encuentra la producción de textos narrativos auténticos, creados por estudiantes del grupo control y del grupo experimental, ambas muestras pertenecientes al 5º año básico (NB3).

INDICADORES	SI	NO
Demuestra creatividad en la producción de un texto narrativo auténtico.		
Expresa apertura hacia la creación de mundos posibles. (Mítico, legendario, fantástico, realista)		
Organiza las ideas de manera secuenciada.		
Utiliza conectores de manera pertinente al texto narrativo auténtico con una estructura quinaria. (Adam, 1999)		
El texto se adecua a una situación comunicativa definida. (Relato de una vivencia personal).		
Utiliza sus vivencias como recurso para producir un texto narrativo auténtico.		
Construye un texto narrativo auténtico a partir de sus conocimientos previos. (Flower y Hayes. 1981)		
Revisa su producción textual.		
Corrige su producción textual		
Modifica su producción textual		

La información recogida por medio de la aplicación de este instrumento, recoge la situación inicial y final frente a la tarea de producción de textos narrativos auténticos.

NIVELES DE DESEMPEÑO

PARA LA EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS AUTÉNTICOS³⁷

Para la evaluación de cada uno de los trabajos, ya sea de orden inicial o final, se aplicará esta tabla que presenta por un lado los estándares y, por otra parte, los descriptores que caracterizan el texto narrativo auténtico que logran producir los estudiantes de 5º año básico (NB3).

La tabla se encuentra expuesta en orden descendente desde una categoría EXCEPCIONAL, en la que se reúnen los descriptores que identifican un texto narrativo auténtico de excelente nivel discursivo mediante el cual se puede apreciar el desarrollo de la competencia comunicativa escrita, hasta una categoría SIN DESARROLLO, en la que se determina que el texto producido no responde a los requerimientos establecidos para ser considerado un texto narrativo auténtico:

ESTÁNDAR	DESCRIPTOR
Excepcional 5	Escrito altamente imaginativo. Revela coherencia en todo el texto. Demuestra cohesión. Adecua completamente la producción al contexto y situación comunicativa. Aplica estrategias de producción textual.
Destacado 4	Escrito imaginativo. Demuestra coherencia general. Plantea cohesión global. Adecua parcialmente la producción al contexto y situación comunicativa. Aplica parcialmente estrategias de producción textual.

³⁷ Se propone una tabla de evaluación tipo rúbrica de acuerdo al modelo presentado por Condemarin y Medina (2000: 181) para la tabulación de datos obtenidos tanto en trabajo inicial como en el trabajo de producción final.

<p>Adecuado 3</p>	<p>Escrito imaginativo. Demuestra coherencia en casi todo el texto. Plantea escasa cohesión entre las ideas. Adecua escasamente la producción al contexto y situación comunicativa. Aplica disminuidamente estrategias de producción textual.</p>
<p>Inadecuado 2</p>	<p>Escrito poco imaginativo. Demuestra escasa coherencia interna. Plantea poca cohesión entre las ideas. Presenta una situación comunicativa poco definida. Sin aplicación de estrategias de producción textual.</p>
<p>Sin desarrollo 1</p>	<p>El texto no representa un relato. Se encuentra desestructurado. No se evidencia desarrollo de ideas. Sin un tema específico. No se observa el aprendizaje de estrategias de producción de texto narrativo.</p>

**ESQUEMA DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON EL GRUPO
EXPERIMENTAL.³⁸**

La aplicación de las estrategias didácticas para la producción de textos narrativos auténticos constituye el núcleo de esta investigación. El siguiente cuadro nos muestra el detalle de las actividades contempladas para cada una de las 9 sesiones en que fue realizada la intervención del grupo considerado como experimental:

SESIÓN	TEMA GENÉRICO	ACTIVIDADES	FASES	
1 ^a sesión 90 minutos	Conceptos y elementos claves de la narración como componente inherente a la vida humana	Activación de los conocimientos previos mediante ejercicios de socialización de anécdotas, vivencias, sucesos y acontecimientos en la vida de los estudiantes de 5º año básico (NB3). Conceptualización de la narración. Presentación de la estructura de un texto narrativo y determinación de hecho narrativo auténtico. Identificación de elementos constituyentes de un texto narrativo auténtico. (estructura construccional y componentes) Adam, J. M. (1999) Monitoreo ³⁹	Explicación y Modelado	FASE 1

³⁸ Esquema de organización propuesto por Vidal Abarca y Gilabert (1991: 98) "Comprender para aprender", adaptado para la producción de textos narrativos auténticos.

³⁹ Corresponde al seguimiento y evaluación de la actividad como proceso permanente.

2ª sesión 90 minutos		<p>Mediatización para transformar un acontecimiento vivencial en un suceso narrativo auténtico.</p> <p>Apropiación de la macro y superestructura estructural textual narrativa. Adam, (1999)</p> <p>Monitoreo</p>	Práctica guiada mediación	
3ª Sesión 90 minutos		<p>Producción de un texto narrativo auténtico con apoyo de la estructura textual.</p> <p>Producción de texto narrativo auténtico de manera autónoma.</p> <p>Monitoreo</p>	Práctica independiente	
4ª Sesión 90 minutos	La macroestructura y superestructura del texto narrativo.	<p>Reconocimiento de la macroestructura del texto narrativo con la utilización de textos de apoyo. (cuentos, historias, vivencias)</p> <p>Monitoreo</p>		
5ª Sesión 90 minutos		<p>Organización de hechos, acontecimientos y vivencias de acuerdo con la macroestructura y superestructura textual. (Hernández, 2001)</p> <p>Monitoreo</p>		

6ª		Producción de texto narrativo auténtico de acuerdo con vivencias personales.		
Sesión		Monitoreo		
90 minutos				
7ª	La experiencia de vida personal como eje de producción narrativa	Elección del tema de producción de acuerdo con vivencias personales según intereses.	Práctica independiente	FASE 3
Sesión		Monitoreo		
90 minutos		Organización de vivencias de acuerdo con el modelo de producción textual.		
8ª		Monitoreo		
Sesión		Producción autónoma e independiente de un texto narrativo auténtico basado en vivencias personales.		
90 minutos		Exposición de trabajos individuales		
9ª		Fase de evaluación y comparación de resultados.		
Sesión		Socialización de los productos		
90 minutos				

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación posee 3 momentos centrales, dentro de los que fue posible determinar los resultados obtenidos por medio de la producción textual cuando los estudiantes participan de la aplicación de estrategias didácticas que persigue el mejoramiento del producto de redacción y composición de textos narrativos auténticos.

FASE 1

EVALUACIÓN INICIAL (Explicitación y modelado. Monereo, 2000, Cornejo, 2002)

- Activación de los conocimientos previos referidos a la producción de un texto narrativo auténtico.⁴⁰

En esta fase los alumnos mencionan hechos y acontecimientos que para ellos es factible trasladar al texto escrito y ser contado como una narración.

- Explicitación del proceso de aprendizaje de producción de texto narrativo auténtico sobre la base de experiencias y vivencias personales.⁴¹

Los alumnos reconocen que la experiencia de vida personal genera posibilidades de producción de textos narrativos auténticos.

- Conceptualización de la narración.

Los estudiantes descubren que la narración obedece a una estructura lingüística que acompaña al ser humano desde el nacimiento de la vida en sociedad y a partir de ella posibilita la posibilidad de establecer vínculos con otras personas.

⁴⁰ MINEDUC.

⁴¹ Texto narrativo auténtico. MINEDUC.

- Determinación de un texto narrativo auténtico.

Los alumnos aprenden que un hecho narrativo auténtico no proviene de la fantasía ni de la ficción, sino más bien, de la propia experiencia de vida.

- Procesamiento de la composición escrita.

Los estudiantes reconocen que para poder producir un texto escrito basado en experiencias de vida personal es necesario generar un primer ejercicio y sobre su base cambiar, reemplazar y ejecutar correcciones pertinentes al texto que se espera obtener como producto final⁴². Los estudiantes producen un texto para establecer una evaluación inicial sin que el grupo haya sido intervenido.

FASE 2

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En esta fase del trabajo, una vez conocidos las evaluaciones iniciales o de entrada, se procederá a trabajar con el grupo experimental con quienes se aplicará una estrategia didáctica mediante el modelamiento metacognitivo que considera 3 etapas: (Monereo, 2000; Cornejo, 2002)

1. Explicación y modelado.

Los estudiantes reciben los antecedentes necesarios para lograr una definición de texto narrativo auténtico y los elementos que lo componen. A partir de este logro, el docente comienza a modelar el curso de una historia con tal que los estudiantes puedan intervenir con ideas y posibilidades de desarrollo. Frente a

⁴² Recolección de información y planeación de la misma, su traslado al papel, repaso o revisión del texto hasta lograr su escritura final (Flower y Hayes, 1981)

esto, el profesor como guía, va dando forma al cuerpo del texto logrando que los estudiantes puedan visualizar la magnitud de sus aportes a la narración logrando así una historia creada sobre la base de las experiencias colectivas vividas por los estudiantes.

Los estudiantes visualizan a los posibles destinatarios de sus obras al igual que las expectativas personales que les mueven a realizar dicha producción.

2. Práctica supervisada y mediatizada.

Los estudiantes producen bosquejos y borradores en los que cuentan algún acontecimiento que sea significativo en sus vidas. Sobre este escenario, el profesor comienza a intervenir el proceso de producción poniendo especial énfasis en la utilización de la estructura propuesta por Adam, 1999, la que sirve como un referente para una producción mejor organizada.

3. Práctica independiente.⁴³

Corresponde a la fase en el que los estudiantes del grupo experimental van a ser intervenidos metodológicamente; en cambio, los estudiantes del grupo control continuarán su trabajo de aula sin la aplicación de esta estrategia didáctica.

FASE 3

EVALUACIÓN FINAL

Una vez desarrollada la etapa de aplicación de estrategias, se terminará el proceso mediante la producción de un texto narrativo final con el que se podrá

⁴³ La práctica independiente supone el ejercicio autónomo de la producción textual.

establecer el efecto que generó en el estudiantado la aplicación de las metodologías y, por ende, el incremento en la producción textual narrativa.

La evaluación del proceso constituirá la etapa de finalización del trabajo de campo con el que se podrá establecer la variación entre una fase de inicio y una fase final, determinando de esta forma si la intervención ha sido la apropiada.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de los datos corresponde a los textos producidos por los estudiantes en las etapas inicial y final. A continuación, se procede a definir cada uno de estos instrumentos mediante los cuales se logra recoger de manera concreta la información necesaria para poder establecer una comparación entre el grupo experimental y el grupo control.

- **PRODUCCIÓN INICIAL DE TEXTO NARRATIVO AUTÉNTICO:**

Instrumento que evidenciará la situación actual de la producción textual de los estudiantes, previa a la intervención didáctica.

El trabajo de producción inicial recogerá las evidencias reales de la situación de los estudiantes, tanto del grupo control como experimental, con respecto a la producción de textos narrativos auténticos. Se considera previamente que cada estudiante ha recibido las nociones básicas de producción mediante ejercicios y desarrollo de diversas actividades asociadas al ámbito de la producción textual sin haber aplicado didácticamente una estrategia similar a la considerada en esta investigación.

Este instrumento nos permitirá sustentar el trabajo de intervención, para desde ahí utilizar las estrategias de modelado y producción pertinentes para lograr una mejoría sustentable, tanto de la calidad como también de la cantidad del texto desarrollado por los estudiantes.

- **PRODUCCIÓN FINAL DE TEXTO NARRATIVO AUTÉNTICO**

Textos con que se evaluará la producción por los estudiantes posterior a la intervención didáctica. Este instrumento, permitirá evidenciar los avances logrados una vez realizada la intervención, además de reflejar las variaciones con respecto al trabajo de entrada.

Ambos instrumentos, producción de texto narrativo inicial y final, constituirán las evidencias concretas las que serán comparados estadísticamente para establecer las variaciones de uno con respecto del otro, para de esa forma demostrar la hipótesis. Cabe señalar que, entre ambos procesos existe el elemento que se ha denominado como “Intervención Didáctica”, y, a partir de esta intervención, se espera un incremento en el desarrollo de la capacidad frente a la producción narrativa escrita.

CAPÍTULO IV
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Después de haber participado del proceso de producción, que incluye las etapas de producción inicial y producción final de un texto narrativo auténtico por parte de 2 grupos de trabajo paralelos, un curso de 30 estudiantes considerado grupo control, alumnos del 5º año básico del **Colegio San Esteban** de la ciudad de Bulnes, y por otra parte, 30 estudiantes del 5º año básico del **Colegio Teresa de los Andes** de la ciudad de Bulnes, considerado el grupo experimental, en quienes se aplicó las estrategias necesarias para mejorar el nivel de producción textual, se logra reunir la información necesaria para establecer las comparaciones que permitan observar de manera cuantitativa los avances alcanzados de un grupo con respecto al otro mediante la intervención didáctica efectiva de la que participan estudiantes y profesor guía.

Para una mejor interpretación y análisis de los datos obtenidos estos resultados se presentan mediante dos métodos:

Método 1: aplicación de la *t de Student*.

Método 2: Medición comparativa mediante gráficos estadísticos.

COMPARACIÓN DE RESULTADOS ENTRE TRABAJO INICIAL Y TRABAJO
FINAL; CORRESPONDIENTE AL GRUPO CONTROL POR MEDIO DE
APLICACIÓN DE *T de Student*

Identificación de los elementos constituyentes del esquema de organización de datos.

- Notas: Corresponde al puntaje obtenido de acuerdo con los criterios aplicados al momento de la revisión del trabajo.
- Frecuencia: Identifica a la cantidad de trabajos (alumnos) que alcanzan una determinada nota.
- f_x : Corresponde al producto entre la frecuencia y el intervalo.
- f_x^2 Producto entre f_x y el intervalo.
- Casos: Corresponde al número de participantes del trabajo de producción.
- Promedio: Es la suma de todas las notas obtenidas por los sujetos dividida por el número de ellos.
- Desviación: Es la distancia entre el promedio y las notas individuales.
- Grados de libertad:⁴⁴ $gl = (N1 + N2) - 2$

⁴⁴ Grados de libertad de acuerdo a la fórmula propuesta en Metodología de la Investigación Hernández, S 2006: 392.

Comparación de resultados entre trabajo inicial y trabajo final;
correspondiente al grupo control

TABULACIÓN POR ESCALA 1 A 5 GRUPO CONTROL						
PRODUCCION INICIAL						
Notas	frecuencia	f_x		f_x^2		
1	4	4		4		
2	8	16		32		
3	11	33		99		
4	7	28		112		
5	0	0		0		
Total		81				
Casos	30					
Promedio		2,700				
Desviación			S=	0,97125	S ² =	0,943

TABULACIÓN POR ESCALA 1 A 5 GRUPO CONTROL						
PRODUCCIÓN FINAL						
Notas	frecuencia	f_x		f_x^2		
1	4	4		4		
2	7	14		28		
3	11	33		99		
4	7	28		112		
5	1	5		25		
Total		84				
Casos	30					
Promedio		2,800				
Desviación			S=	1,04563	S ² =	1,093

DISTRIBUCIÓN T DE STUDENT⁴⁵
 Comparación entre trabajo de producción inicial y final
 correspondiente al grupo control

	X1 - X2
	—————
Fórmula t =	$s^2_1 + s^2_2$
	$N_1 \quad N_2$

Distribución t de student

$t_1 =$	$\frac{0,100}{0,26055}$	$t_1 = 0,384$
---------	-------------------------	---------------

⁴⁵ Fórmula propuesta en Metodología de la Investigación (Sampieri, 2006: 391) para obtener el valor *t*.

Comparación de resultados entre trabajo inicial y trabajo final
correspondiente al grupo experimental

TABULACIÓN POR ESCALA 1 A 5 GRUPO EXPERIMENTAL						
PRODUCCIÓN INICIAL						
Notas	frecuencia	f_x		f_x^2		
1	3	3		3		
2	7	14		28		
3	4	12		36		
4	10	40		160		
5	6	30		150		
Total		99				
Casos	30					
Promedio		3,300				
Desviación			S=	1,29486	S ² =	1,677

TABULACIÓN POR ESCALA 1 A 5 GRUPO EXPERIMENTAL						
PRODUCCIÓN FINAL						
Notas	frecuencia	f_x		f_x^2		
1	0	0		0		
2	0	0		0		
3	1	3		9		
4	13	52		208		
5	16	80		400		
Total		135				
Casos	30					
Promedio		4,500				
Desviación			S=	0,56273	S ² =	0,317

Distribución *T de Student*
Comparación entre trabajo de producción inicial y final
correspondiente al grupo experimental

	X1 - X2
	—————
Fórmula t =	$s^2_1 + S^2_2$
	N1 N2

Distribución *t de student*

	1,200	
	—————	
t ₂₌	0,25777	t ₂₌ 4,655

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede establecer una diferencia cuantificable entre el grupo experimental con respecto del grupo control de la siguiente manera:

En el caso del grupo control, se observa una *t de Student* igual a 0,384, valor que comparado con la tabla normal de distribución *t de Student*, correspondiente al nivel de 58 grados de libertad a un nivel de confianza de 95% corresponde a 1.6991, y en el otro caso, al nivel de confianza del 99% corresponde a 2.462. Se concluye que, la *t de Student* no indica una variación significativa entre el trabajo inicial y el trabajo final. Por tanto, el grupo control se encuentra bajo el nivel de significación dado en la tabla de distribución⁴⁶.

En el caso del grupo experimental, se observa una varianza de 4.655 considerando los mismos 58 grados de libertad a un nivel de confianza de 95% corresponde a 1.6991 y, en el otro caso, al nivel de confianza del 99% corresponde a 2.462. Esto evidencia un avance altamente significativo del grupo intervenido con respecto del grupo sin intervención, superior a los valores establecidos en la tabla de distribución.⁴⁷

Estos resultados dan a conocer la efectividad de la estrategia utilizada, al igual que los procedimientos involucrados en el acto de producción textual, principalmente a la incidencia del modelado metacognitivo, mediante cuya aplicación, los estudiantes logran apropiarse de los procesos involucrados en el

⁴⁶ Ver anexo, tabla de distribución *t de student* propuesta por Sampieri, (2006:472).

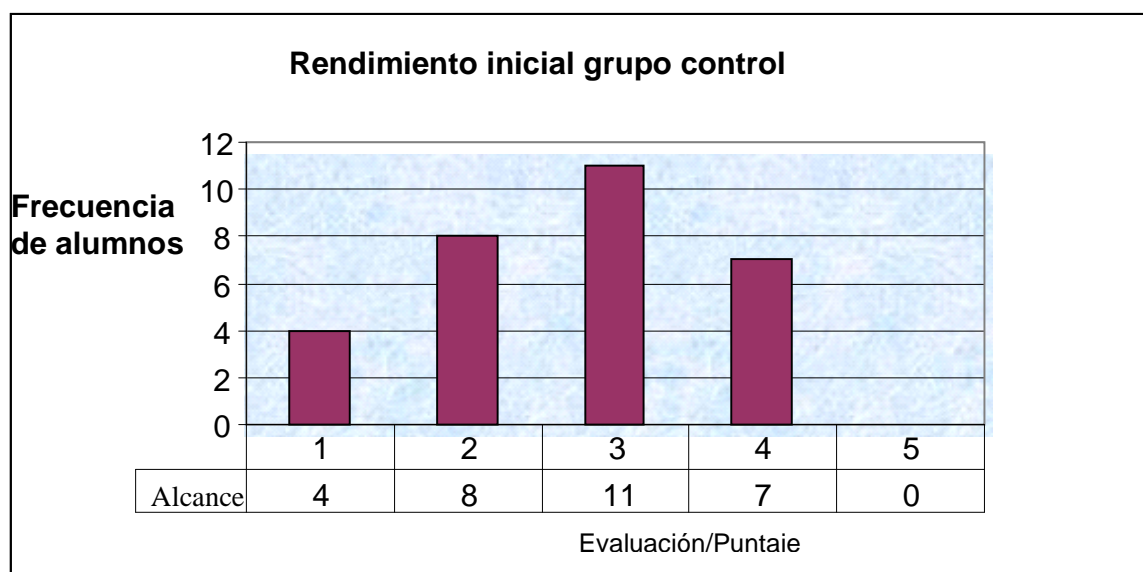
⁴⁷ Ver anexo, Tabla de distribución *t de student*.

acto de producción de un texto narrativo auténtico, en sus diferentes etapas de composición y estructuración.

MUESTRA GRÁFICA DE COMPARACIÓN DE RESULTADOS

Los siguientes esquemas muestran la situación inicial y final del grupo control

Esquema N° 1



Según el cuadro estadístico, el grupo control se encuentra en la siguiente situación inicial de producción textual narrativa (según criterios establecidos para la evaluación):

Nº de alumnos	Alcance en puntos	situación	%
4	1	Sin desarrollo	13.3%
8	2	inadecuado	26.6%
11	3	adecuado	36.6%
7	4	destacado	23.3%
0	5	excepcional	---

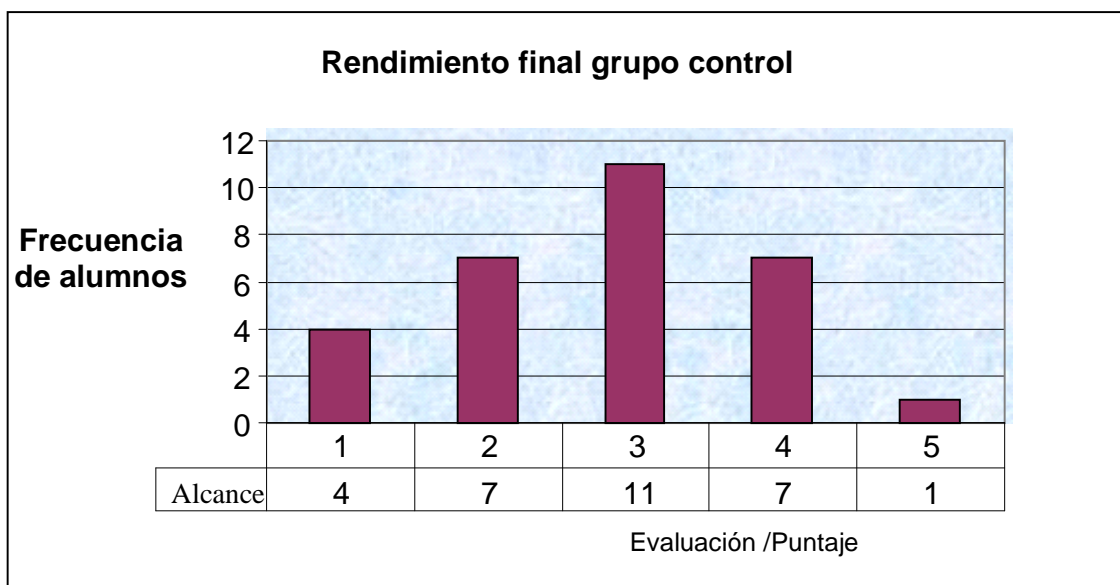
Explicación del esquema N° 1

- ❖ 4 de los estudiantes alcanzan 1 punto, esto indica sin un desarrollo suficiente como para ser considerado un texto narrativo. Este valor representa al 13.3 % de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 8 de los estudiantes alcanzan 2 puntos, esto indica un bajo nivel de producción y responde escasamente a lo solicitado. Este valor representa al 26.6% de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 11 de los estudiantes alcanzan de 3 puntos, esto indica un nivel medianamente aceptable aunque adecuado y responde mínimamente a lo solicitado. Este valor corresponde al 36.6% de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 7 de los estudiantes alcanzan 4 puntos, esto indica un nivel de producción aceptable de producción y responde en casi su totalidad a lo solicitado. Este valor representa al 23.3 % de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ Ninguno de los trabajos alcanza el puntaje máximo de 5 constituyendo un problema de producción importante y ninguno de los trabajos alcanza la categoría de excepcional.

En síntesis

23 de los trabajos de producción se encuentran desde el nivel adecuado de producción hacia abajo. Esto indica que un 77.7% de los estudiantes no logran producir un texto narrativo adecuado a determinada situación comunicativa según lo requerido por la prueba SIMCE 2005. Por lo tanto, un nivel deficitario de producción textual narrativa.

Esquema N° 2



Según el cuadro estadístico, el grupo control se encuentra en la siguiente situación final de producción textual narrativa (según criterios establecidos para la evaluación):

Nº de alumnos	Alcance en puntos	situación	%
4	1	Sin desarrollo	13.3%
7	2	inadecuado	23.3%
11	3	adecuado	36.6%
7	4	destacado	23.3%
1	5	excepcional	3.3%

Explicación del esquema N° 2

- ❖ 4 de los estudiantes alcanzan 1 punto, esto indica sin un desarrollo suficiente como para ser considerado un texto narrativo. Este valor representa al 13.3 % de los 30 estudiantes del curso repitiéndose la situación del trabajo inicial.
- ❖ 7 de los estudiantes alcanzan 2 puntos, esto indica un bajo nivel de producción y responde escasamente a lo solicitado. Este valor representa al 23.3% de los 30 estudiantes del curso. Un valor inferior al del trabajo inicial.
- ❖ 11 de los estudiantes alcanzan de 3 puntos, esto indica un nivel medianamente aceptable aunque adecuado y responde mínimamente a lo solicitado. Este valor corresponde al 36.6% de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 7 de los estudiantes alcanzan 4 puntos, esto indica un nivel de producción aceptable de producción y responde en casi su totalidad a lo solicitado. Este valor representa al 23.3 % de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 1 de los estudiantes alcanza 5 puntos, siendo considerado excepcional. Este valor representa al 3.3 % de los participantes.

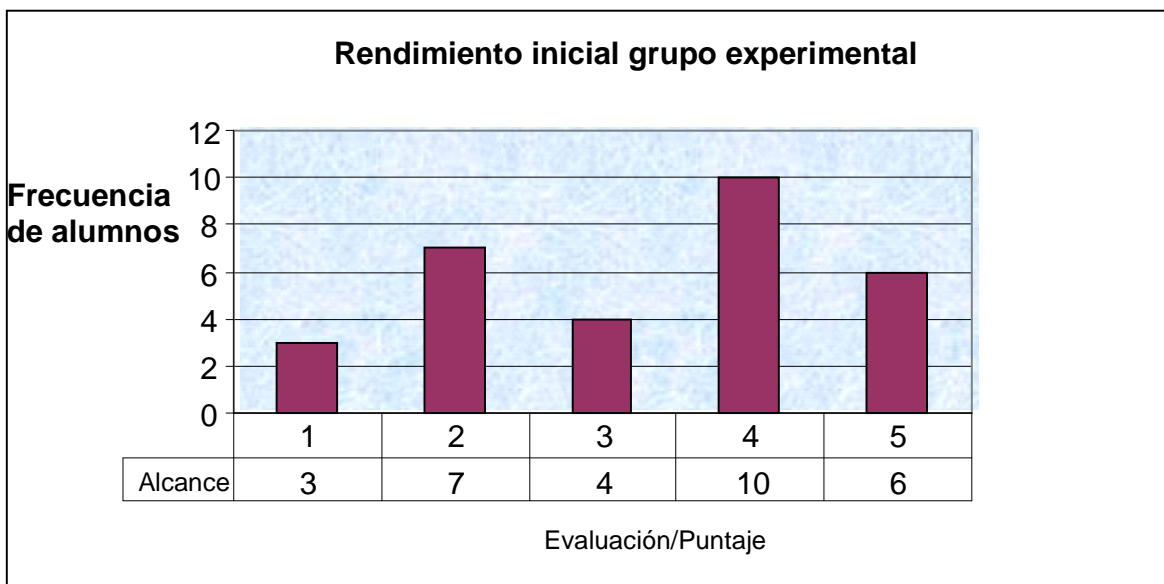
En síntesis

22 de los trabajos de producción se encuentran bajo el nivel adecuado de producción. Esto indica que un 73.3% de los estudiantes no logran producir un texto narrativo adecuado a determinada situación comunicativa según lo requerido por la prueba SIMCE 2005. Por lo tanto, un nivel deficitario de producción textual narrativa, a excepción de 7 trabajos que alcanzaron el nivel de destacado y 1 el nivel de excepcional. Esto constituye un bajo nivel de producción textual sin dejar de considerar que también se experimentó una varianza dado que uno de los

participantes logra obtener el puntaje máximo, con el que fue medida la producción. A pesar de esto, la variación equivale al 3.3%, valor que no es verdaderamente significativo no siendo una variación importante.

Esquema N° 3

Los siguientes esquemas evidencian la situación inicial y final del grupo experimental:



De acuerdo con el cuadro estadístico el grupo experimental se encuentra en la siguiente situación inicial de producción textual narrativa (según criterios establecidos para la evaluación):

Nº de alumnos	Alcance en puntos	situación	%
3	1	Sin desarrollo	10%
7	2	inadecuado	23.3%
4	3	adecuado	13.3%
10	4	destacado	33.3%
6	5	excepcional	20%

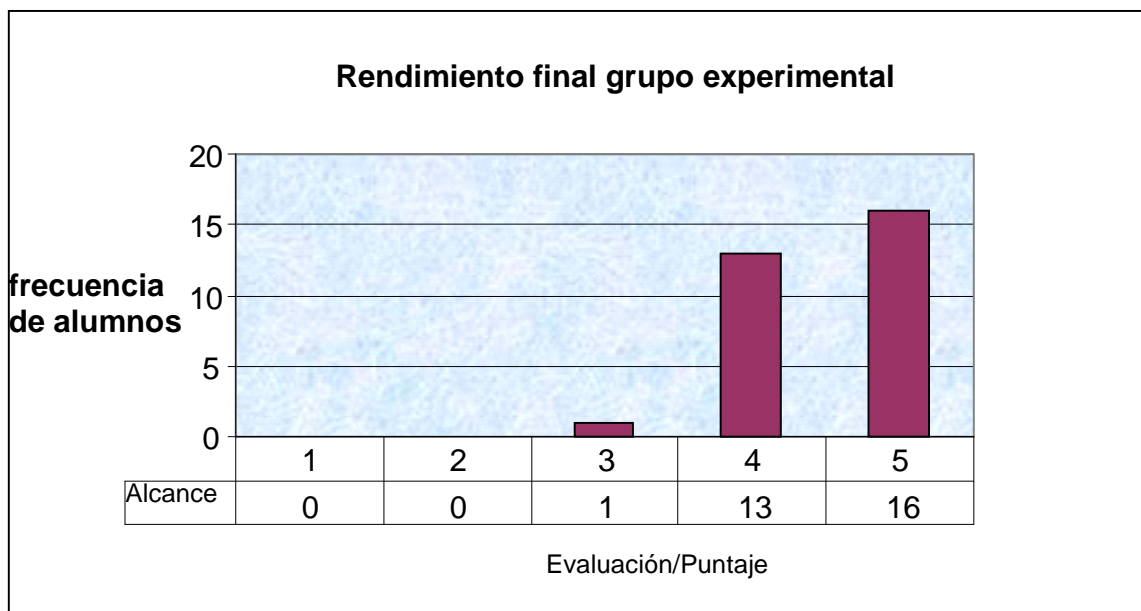
Explicación del esquema N° 3

- ❖ 3 de los estudiantes alcanzan 1 punto, indicando un desarrollo suficiente como para ser considerado un texto narrativo. Este valor representa al 10 % de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 7 de los estudiantes alcanzan 2 puntos, esto indica un bajo nivel de producción y responde escasamente a lo solicitado. Este valor representa al 23.3% de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 4 de los estudiantes alcanzan de 3 puntos, indicando un nivel medianamente aceptable aunque adecuado y responde mínimamente a lo solicitado. Este valor corresponde al 13.3% de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 10 de los estudiantes alcanzan 4 puntos, esto indica un nivel de producción aceptable de producción y responde en casi su totalidad a lo solicitado. Este valor representa al 33.3 % de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 6 de los trabajos alcanzaron 5 puntos, indicando un nivel excepcional de producción. Este valor representa al 18% de los 30 estudiantes del curso.

En síntesis

14 de los trabajos de producción se encuentran desde el nivel adecuado de producción hacia abajo. Esto indica que un 42% de los estudiantes no logran producir un texto narrativo adecuado a determinada situación comunicativa según lo requerido por la prueba SIMCE 2005, por lo tanto, un nivel deficitario de producción textual narrativa de casi un 50% lo que refleja los resultados SIMCE 2005.

Esquema N° 4



Según el cuadro estadístico, el grupo experimental se encuentra en la siguiente situación final de producción textual narrativa (de acuerdo con los criterios establecidos para la evaluación):

N° de alumnos	Alcance en puntos	situación	%
0	1	Sin desarrollo	---
0	2	inadecuado	---
1	3	adecuado	3.3%
13	4	destacado	43.3%
16	5	excepcional	53.3%

Explicación del esquema N° 4

Después de la intervención didáctica y desarrollo del trabajo final, es posible observar las siguientes variaciones:

- ❖ 13 de los estudiantes alcanzan 4 puntos, indicando un nivel de producción aceptable de producción y responde en casi su totalidad a lo solicitado. Este valor representa al 43.3 % de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 16 de los trabajos alcanzaron 5 puntos, esto indica un nivel excepcional de producción. Este valor representa al 53.3 % de los 30 estudiantes del curso.
- ❖ 10 estudiantes que en un trabajo inicial se encontraban entre el nivel sin desarrollo e inadecuado lograron superarse, alcanzando un rendimiento al nivel apropiado de producción.
- ❖ Un aspecto a considerar resulta ser la participación de los alumnos del grupo experimental, en un concurso de producción de cuentos para segundo ciclo de enseñanza básica organizado por la agrupación Acción 80´ de la ciudad de Bulnes, actividad de la cual participaron escuelas y colegios, obteniendo una de las alumnas del grupo intervenido (Catalina Sepúlveda) el primer lugar. El concurso se realizó entre los meses de noviembre y diciembre de 2007.

Este es un antecedente concreto que respalda la gestión realizada y da testimonio de un crecimiento en el ámbito de la adquisición de más y mejores herramientas de producción textual relacionadas con la creación y composición de textos narrativos auténticos.

En síntesis

Finalmente, 30 de los trabajos de producción se encuentran entre el nivel adecuado al nivel excepcional de producción. Esto indica que un 100 % de los estudiantes logran mejorar el nivel de producción adecuado a determinada situación comunicativa según lo requerido por la prueba SIMCE 2005. Por tanto, 1 trabajo considerado adecuado, 13 trabajos considerados destacados y 16 trabajos excepcionales, demostrando con estos valores la superación de los resultados iniciales en un 33.4% respondiendo de esta manera a la diferencia establecida en los resultados de la prueba SIMCE 2005.

Comprobación de las hipótesis

De acuerdo con los resultados obtenidos se logra establecer que la hipótesis inicial resulta ser verdadera considerando lo siguiente:

- ❖ Al intervenir el proceso de producción de un texto narrativo escrito, mediante la aplicación de un modelo de producción textual que establece la superestructura adecuada para un texto narrativo y un modelo cognitivo de composición, se logra un importante avance dado que los estudiantes se apropian de las etapas de pre escritura, escritura y post escritura o revisión, permitiendo, de esta forma, hacer un monitoreo de sus propias producciones. A partir de esta intervención se evidencia que **los estudiantes mejoraron de un 66.6% a un 100% experimentando una variación de un 33.4% la composición escrita**, comprobando de esta forma 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.

- ❖ También, se comprueba el logro de la competencia comunicativa escrita. A partir de esto se sostiene que intervenir el proceso de producción textual, por una parte, con el aprendizaje de un modelo cognitivo y, por otra, con el empleo de un modelo de estructura textual, incrementan favorablemente el nivel de producción de texto narrativo.

CONCLUSIONES

En el contexto didáctico del estudio realizado, y sobre la base de los resultados obtenidos, es posible indicar las siguientes conclusiones:

1. La presente investigación responde efectivamente a los lineamientos de desarrollo de la didáctica de la lengua materna. Se enmarca en el estudio de los procesos que favorecen el mejoramiento de la competencia comunicativa escrita, específicamente en la construcción de textos narrativos auténticos, sobre la base de relatos vivenciales de los sujetos de la muestra.
2. Los resultados de la investigación confirman que los contextos reales y cotidianos garantizan la producción de textos narrativos auténticos. Por una parte, constituyen relatos organizados sobre la base de experiencias centradas en quien escribe y, por otra, porque propician una situación de aprendizaje significativo, centrado en la comunicación que se genera entre los participantes. Diferente a la planteada por la educación tradicional.
3. Desde una visión holística, sociocultural y cognitiva, esta investigación evidencia que la escritura constituye el núcleo de las estrategias didácticas de producción textual, correspondiendo a una nueva forma de aprendizaje del proceso de composición en el actual escenario escolar.

4. Este estudio revela que la intervención didáctica, a través del modelamiento metacognitivo, permite generar en los estudiantes un cambio en el procesamiento y organización de las ideas, como también, autorregular el proceso de producción textual, con la aplicación de las estrategias de aprendizaje adquiridas durante el desarrollo de la intervención.
5. Los resultados obtenidos demuestran que el aprendizaje sistemático de los procesos cognitivos y metacognitivos, evidencian una efectiva toma de conciencia frente a las etapas de planificación, escritura y revisión de textos auténticos.
6. Los resultados del estudio realizado revelan que el desarrollo de un monitoreo permanente del proceso de producción textual corresponde a una estrategia metacognitiva eficaz. En este caso, después de la intervención didáctica, los estudiantes del grupo experimental demostraron una apropiación de los procesos de pre y pos escritura.
7. Esta investigación demuestra que la labor mediadora del docente, proporciona las estrategias necesarias para el desarrollo autónomo de la compleja tarea de composición escrita de textos narrativos auténticos.
8. La producción de escritura, basada en modelos y teorías de escritura socio-cognitivos, textuales y didácticos para el fortalecimiento de la construcción de textos narrativos, pueden ser utilizados para mejorar el nivel de producción en otras situaciones comunicativas.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J. M. y Lorda, C.1999. **Lingüística de los textos narrativos**.
Barcelona. Ariel.

Adam, J. 1992. **Les text: Types et prototypes**. Paris. Nathan Universite.

Adam, J. 1985. **Le Text Narratif**. Paris. Nathan Université.

Álvarez, G. 2001. **Textos y Discursos. Introducción a la Lingüística del Texto**. Concepción. Ediciones Universidad de Concepción.

Álvarez, M. 2003. **Cuadernos de la Lengua Española. Tipos de Escrito I. Narración y Descripción**. Arco/Libros. Madrid.

Anderson, E. 1999. **Teoría y Técnica del Cuento**. Barcelona. Ariel.

Anderson, E.1997. **Los primeros Cuentos del Mundo**. Buenos Aires.
Marimar.

Bassols, M. y Torrent, A. M.1997. **Modelos textuales. Teoría y práctica**.
Barcelona. Octaedro.

Bisquerra, R.1996. **Metodología de la Investigación Educativa. Guía Práctica**. Barcelona. Ceac.

Bjork, L. 1994. **La Escritura en la Enseñanza Secundaria**. Barcelona.
Graó.

Bloom, B. 1975. **Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales**. Buenos Aires. El Ateneo.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. 2002. **Las Cosas del Decir**. Barcelona. Ariel Lingüística.

Camps, A. 1994. **Context i Aprenentatge de la Llengua Escrita** . Madrid. Barcanova.

Camps, A.1994. **L'ensenyament de la composició escrita**. Barcelona. Barcanova.

Camps, A. y Castelló, M. 2001. "*Las estrategias de enseñanza – aprendizaje en la escritura*". En: Monereo, M. y Solé, I. (coords) **El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista**. Madrid. Alianza.

Camps, A. Ribas, T. 2000. **La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar**. Madrid. CIDE.

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz G. 2000. **Enseñar lengua**. Barcelona. Graó.

Cassany, D. 1999. **Construir la Escritura**. Barcelona. Paidós.

Cassany, D. 1997. **La Cocina de la Escritura**. Barcelona. Anagrama.

Cassany, D. 1997. **Describir el escribir**. Cómo se aprende a escribir. Barcelona. Paidós.

Cassany, D. 1999. **Construir la Escritura**. Barcelona. Paidós.

Cassany, D. 1993. **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito**. Barcelona. Biblioteca del aula. Graó.

Cerezo, M. 1997. **Texto, contexto y situación**. Madrid. Octaedro.

Condemarín, M. Medina, A. 2000. **Evaluación Auténtica de los Aprendizajes. Un medio para Mejorar las competencias en Lenguaje y Comunicación**. Santiago. Andrés Bello.

Cornejo, T. 2002. **La comprensión estratégica del discurso: un estudio de los esquemas convencionales del texto expositivo para la determinación de la macroestructura textual mediante el modelamiento metacognitivo**. Tesis para optar al grado de magíster en lingüística. Concepción.

Cornejo, T. 2002. *Modelamiento metacognitivo, un aprendizaje de estrategias para la comprensión lectora*. **Horizontes Educativos N°7**. Chillán: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío Bío. 64 – 70.

Flower, L. Hayes, J. (1981) *"A cognitive proces. Theory of writing"*, *College Composition and Comunicación*, 32, págs. 365 – 387.

García, J. Márban, J. 2001. **Comprensión y Composición Escrita**. Barcelona. Síntesis.

García, S. y otro. 2002. **Instrucción Estratégica en la Composición Escrita**. Barcelona. Ariel Educación.

Gomes y Vieira. 2004. **Psicología de la Lectura**. Madrid. Pearson Educación.

Gordon, C. (1990) "*Modeling an expository text structure strategy in think alouds*". Reading Horizons, vol. 31.

Haegel, J. 1999. **Saber y Contar**. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Hernández, A. Quintero, A. 2001. **Comprensión y Composición Escrita**. Madrid. Síntesis.

Hernández, S. Fernández, C, Baptista, P. 2006. **Metodología de la Investigación**. México D.F. Mc. Graw Hill.

Hymes, D. 1972. **Acerca de la competencia comunicativa**. Madrid. Edelsa.

Huch, G. 2004. **Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles**. Bogotá Grupo editorial Norma.

Jaramillo, J. 1998. **Pedagogía de la Escritura**. Bogotá. Aula Abierta.

Jolibert, J. 1993. **Formar Niños Productores de Textos**. Santiago. Dolmen.

Lomas, C. 1993 .**El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua**. Barcelona. Paidós.

Lomas, C. 1999. **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras vol. 1**. Barcelona. Paidós.

Lomas, C. 1999. **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras vol. 2**. Barcelona. Paidós.

Martín Taffarel, T. 2001. **El Tejido del Cuento**. Barcelona. Octaedro.

Mendoza, F. 1996. **Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria**. Akal. Madrid.

Mendoza, F. 2003. **Didáctica de la Lengua y la Literatura**. Madrid. Prentice May.

Ministerio de Educación. 2006. **Planes y Programas de Estudio NB2**. Santiago.

Ministerio de Educación. 2003. **Marco Para la Buena Enseñanza**. Santiago.

Monereo, C. 2000. **Estrategias de Aprendizaje**. Madrid. Aprendizaje Visor.

Monzó, Q. 2001. **Ochenta y seis Cuentos**. Barcelona. Anagrama.

Palacios, A. Ferrero M. José. 1998. **Borges Algunas Veces Matematiza**, Hacia el diálogo Disciplinario. Buenos Aires. Magistero del Río de la Plata.

Paredes, A. (1993) **Manual de Técnicas Narrativas. Las Voces del Relato**. México. Grijalbo.

Parodi, G. 2002. **Lingüística e Intirdisciplinariedad**: Desafíos del Nuevo Milenio. Valparaíso. Ediciones Universidad de Valparaíso.

Parodi, G. 1999. **Discurso, Cognición y Educación**. Valparaíso. Ediciones Universidad de Valparaíso.

Parodi, G. 1999. **Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva**. Valparaíso. Ediciones Universidad de Valparaíso.

Pérez, M. y Vega, O. 2001. **Claves para la Conexión Textual**. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Riffo, B. 1993. *Producción textual*. Nº 35 Revista de lingüística teórica y aplicada. Facultad de educación humanidades y arte Universidad de Concepción. Concepción.

Rivas, T. 1997. ***Evaluar la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura***. La programación en el aula de lengua y literatura. Nº 11. Departamento de Didáctica y la literatura. UAB. Barcelona. Graó.

Rodari, G. 1999. **Gramática de la Fantasía**. Madrid. Booket.

Rodríguez, C. 2005. **Diseños para la investigación de lenguaje: Fundamentos teóricos y actividades prácticas**. Madrid. Grupo Editorial Universitario.

Rodríguez, V. 1995. **Manual de Redacción**. Madrid. Paraninfo.

Sánchez, M. 1993. **Los Textos Expositivos**. Madrid. Aula XXI. Santillana.

Sánchez, M. 2002. **Construcción y Redacción de Textos**. Edebé. Barcelona.

Sánchez, E. (1990) *“Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos”* **Estudios de Psicología**, 41, 21-40

Santiagostino, P. 2005. **Cómo Contar un Cuento**. Barcelona. Ediciones Obelisco.

Serafíni, M. 1994. **Cómo se escribe**. Barcelona. Instrumentos Paidós.

Van Dijk, Teun. 1992. **La Ciencia del Texto**. Barcelona. Paidós.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). **Estrategias para la comprensión del discurso**. New Cork, Academia Press.

Velásquez, M. Peronard, M. Alonso, T. Ibáñez, R. Órdenes, J. (2006). **Guiones metodológicos Para Desarrollar Estrategias de Comprensión**

y Producción de Textos Escritos. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso

Vidal, E. Gilabert, R. 1991. **Comprender Para Aprender.** Madrid. Getafe.

Yuste, C. Ayala, C. 2000. **Progresint, Programas para la Estimulación de las Habilidades de la Inteligencia.** Madrid. Colección Progresint.

Web

<http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/3a7472479bc8eec0042569a800703bd4?OpenDocument&Click=> (23, 07, 2007) NARRAR Y EXPONER:

"El Tratamiento del Discurso en la Reforma Educacional".

Aura Bocaz es profesora titular y Guillermo Soto, profesor asistente del Programa de Estudios Cognitivos, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.

http://revista.magisterio.com.co/index.php?option=com_content&task=view&id=101&Itemid=97 (26, 07, 2007)

<http://www.simce.cl/index.php?id=402> (02, 09, 2007)

ANEXOS

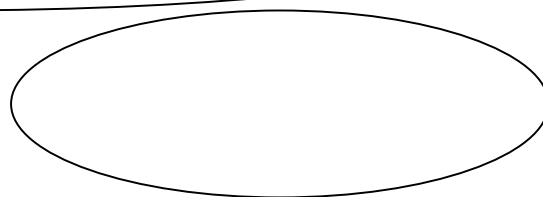
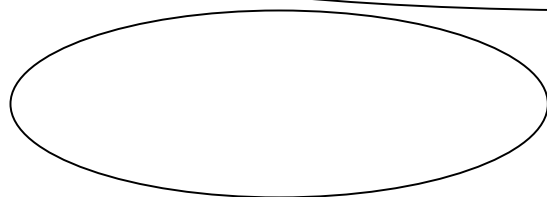
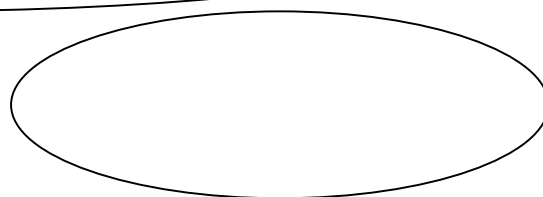
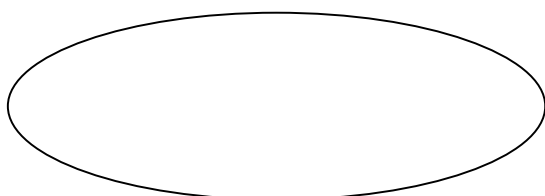
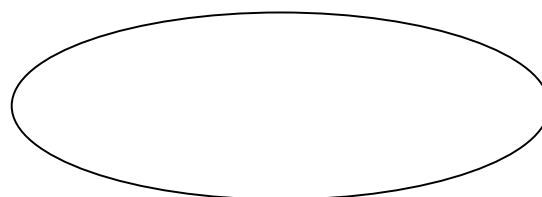
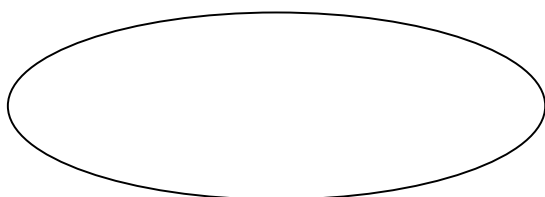
Los estudiantes del grupo experimental desarrollaron las actividades que se presentan a continuación:

PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA DE UN TEXTO NARRATIVO Y LA DEFINICIÓN DE SUS PARTES

TORBELLINO DE IDEAS

Anota todas las ideas que se te ocurran sobre un tema de tu interés como para hacer una historia.

Recuerda que estas ideas deben estar vinculadas a un hecho de tu vida personal.



PRODUCCIÓN DE UN TEXTO CREATIVO

Tienes una situación de la que fuiste testigo o protagonista y tratarás de reproducirla de la manera más completa posible. Observa el siguiente ejemplo:

	Versión más real	Versión menos real
En cierta oportunidad	Una compañera, un sujeto, un campesino, un profesor, una doctora, unos hermanos, unos viajeros...	Un alienígena, un microbio, un pensamiento, una idea, una nube, unos sentimientos...
Que tenía ganas de...	Salir de paseo, irse a su casa, sentarse a descansar, nadar un rato, casarse...	Soñar, volar, salir de cabeza en cabeza, desaparecer, reír, hacerse visible...

Como ya estas pensando en bastantes posibilidades, te invito a que las organicemos en el siguiente cuadro. (Luego desarróllalo más completamente en tu cuaderno de lenguaje)

	Versión 1	Versión 2
Hubo en cierta ocasión...		
Que tenía ganas de...		
Sus papás por supuesto...		
La cosa es que un día decidió partir de su...		
En busca de...		
Se hecho a la espalda una mochila llena de...		

Con los que se alimentaría mientras...		
Después de algún...		
Llegó a...		
Y se detuvo. - ahora sí- se dijo- podré		
Dejó su bolso en...		
Y miró a su alrededor. El lugar estaba lleno de...		
Y también había muchos...		
Y bastantes...		
Y una que otra...		
Y unos pocos...		
- En realidad- se dijo-, este lugar es ideal para...		
Y aunque tú no lo creas...¡lo hizo!¿Qué, qué hizo?: Lo que hizo fue...		
Entonces, volvió a tomar su mochila y...		

ORGANIZANDO UNA HISTORIA



Eligiendo el tema

Hago una primera selección de acontecimientos de mi vida que me gustaría relatar. (Pienso en 3 hechos)

Hecho 1:.....

Hecho 2:.....

Hecho 3:.....

De los hechos mencionados el que resulta ser más atractivo es:

Porque:.....
.....

El tema central de mi historia será:.....

Mi intención al hacer esta historia es:.....
.....
.....

Los destinatarios que van a leer mi historia serán:.....
.....
.....

Determinando mi posición dentro de la historia. (Debes decidir cuál va a ser tu intervención en el relato, como narrador. Puedes ser un narrador protagonista, contando una historia, en la que tú participas activamente y, por lo tanto, en primera persona, o un narrador testigo, contando un relato en tercera persona en el que actúas como observador, conociendo todo acerca de los personajes.)

Mi posición en la historia será:.....

Elaborando las etapas del relato:

Recuerda que todo relato debe tener:

- ❖ Un estado inicial: momento dentro del que se identifica el estado de inicio de la narración, se describe lugares, personajes, ambientes.
- ❖ Una complicación o conflicto: Es aquel suceso que cambia el estado inicial, es lo que permite que sigan ocurriendo acontecimientos.
- ❖ El desarrollo de la acción: corresponde a todos aquellos acontecimientos que ocurren luego después que se desencadena el problema, estos hechos dirigen la historia hacia un desenlace.
- ❖ Resolución del conflicto: es el momento en el cual se resuelve el problema o la perturbación, en este momento la historia vuelve a un estado de equilibrio.
- ❖ Desenlace: Es la forma en la cual quedan los participantes después de la resolución del conflicto.

Pensemos en los personajes: (Pueden ser reales, imaginarios, puedes cambiar sus nombres y figuras)

Los personajes de mi historia serán:

Personaje	Características del personaje	Rol dentro de la historia

❖ Presentando la situación inicial

En la presentación de la situación inicial, debes pensar en qué lugar vas a presentar los hechos, en que tiempo se van a desarrollar y cuales serán los personajes que van a intervenir.

❖ Eligiendo el lugar

Presta atención al lugar donde ocurrieron u ocurrirán los hechos pues debes describirlo en detalle para que el lector pueda sentirse dentro del mismo lugar.

❖ Eligiendo el tiempo

La época en la que se desarrolla la historia es:.....

❖ Algo ha sucedido: comienza la trama

En este momento debes prestar atención al acontecimiento o problema y de la manera que los personajes van a reaccionar frente a ese suceso.

El problema que se origina es:.....

.....
.....

La reacción de los personajes ante el problema es:.....

.....
.....
.....

❖ Desarrollo

¿De qué manera los personajes comenzarán a buscar una solución al conflicto?,
¿con qué situaciones van a encontrarse?, ¿Qué problemas van a enfrentar?

❖ Se resuelve el problema

Es el momento de encontrar una solución al conflicto, al problema, al elemento perturbador.

El problema se logra resolver de las siguientes maneras:

.....
.....
.....
.....
.....

La solución ideal será:

.....
.....
.....

Porqué

.....
.....
.....

Problema no resuelto

El problema no queda resuelto del todo y los personajes buscan una nueva forma de resolver el conflicto.

La nueva reacción de los personajes será:

.....
.....
.....

Y finalmente el problema se resuelve de la siguiente forma:

.....
.....
.....
.....
.....

Ahora a pensar en el mejor título para tu historia

Menciona todos los posibles títulos que deben ser motivadores para el lector:

.....
.....
.....
.....

y el título ideal para tu texto será:

.....

METACOGNICIÓN

Revisando la organización del trabajo

Las siguientes preguntas te ayudarán a revisar tu historia y a mejorar aquello que no te deja muy conforme.

1. ¿Queda clara la organización de tu historia: presentación de los hechos, desarrollo y desenlace? _____SI _____ NO

¿Por qué?.....

2. ¿La forma de comenzar es acertada? _____SI _____ NO

¿Qué es lo que puedo cambiar?.....

.....

3. ¿Separo adecuadamente los párrafos cuando voy a cambiar de tema en mi historia? _____SI _____ NO

¿Cuáles son los párrafos que puedo modificar?.....

4. ¿Queda clara mi posición en la historia? (como narrador protagonista o testigo)
_____SI _____ NO

5. ¿Queda clara mi intención al escribir la historia? _____SI _____ NO

6. ¿Son adecuadas las descripciones de personajes y escenarios?

_____SI _____ NO

¿Cómo lo puedo mejorar?

.....

7. ¿Resulta interesante la historia para mis compañeros?

_____SI _____ NO

8. ¿Cuándo otra persona lea mi historia conocerá mi intención?

_____SI _____ NO

9. ¿El título de mi historia es atractivo y motivador para los lectores?

_____SI _____ NO

10. ¿Repito muchas palabras? _____SI _____ NO

11. ¿Puedo cambiar las palabras repetidas por sinónimos?

_____SI _____ NO

12. ¿La historia que cuento representa un hecho de mi vida personal?

_____SI _____ NO

13. ¿Me interesa conocer la opinión de los lectores de mi historia?

_____SI _____ NO

14. ¿De qué manera puedo mejorar la elaboración de mis textos narrativos?

.....
.....
.....

Es preciso señalar que, cuando los estudiantes interactúan con textos de diferente tipo, tienen más y mejores posibilidades de enriquecer sus habilidades lingüísticas, de esta forma, se fortalece de manera complementaria la producción de textos. Por lo tanto, el Colegio Teresa de los Andes, tiene implementado un plan lector para sus alumnos y alumnas de acuerdo a cada nivel.

PLAN LECTOR PARA 5º AÑO 2007

TÍTULO	AUTOR
El Maravilloso Viaje de Nill Holgersson	Selma Lagerhoff
Alicia tras el espejo	Levis Carrol
Moby Dick, la ballena blanca	Blanco Herman
Ami, Regresa	Enrique Barrios
Cuando el Viento Desapareció, Mac el Microbio Desconocido	Hernán del Solar
El Ruiseñor y la Rosa y otros cuentos	Oscar Wilde
La cabaña del tío Tom	Enriqueta Becher
Viaje al Centro de la Tierra	Julio Verne

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

TÍTULO	AUTOR
Veinte mil leguas de viaje submarino	Julio Verne
Alicia tras el espejo	Levis Carroll
Vuelo nocturno	Antonie Saint Exuperry
Mi querido enemigo	Jean Webster
Jerry de las islas	Jack London
Sub Sole	Baldomero Lillo
Sub terra	Baldomero Lillo
Adiós Mr. Chips	James Milton

Durante la lectura de cada texto, los estudiantes participan de rondas de opinión dentro de las que es posible generar ideas, establecer roles de los personajes, reconocer escenarios, espacios, establecer tiempo, acontecimientos, desarrollar guías de trabajo vinculadas a la comprensión, gramática, ortografía y producción de textos. También reconocer los elementos constituyentes de un texto narrativo asociados a la superestructura textual. Posterior a las lecturas, los estudiantes lograron identificar la macroestructura narrativa, lo que resulta ser un recurso que refuerza sus producciones posteriores. Rescatan hechos sobre los que generan otros relatos o que simplemente los relacionan con hechos de sus vidas personales en calidad de protagonistas o testigos logrando también transformar el sentido del texto, por ejemplo, tomar un acontecimiento y utilizarlo para generar un texto con intención literaria, una noticia, una escena teatral, un texto normativo, un texto argumentativo, etc.

Cada texto se evalúa en términos de comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial, deductivo, valorativo y creativo, asegurándose diariamente que los estudiantes dediquen un tiempo mínimo de 20 minutos a una lectura silenciosa y sostenida, de la que participan con absoluta autonomía.

Los mismos textos que logran producir los estudiantes sirven como elementos concretos para realizar lecturas expresivas, y a partir de ahí, generar textos de otro tipo, como cartas, invitaciones, solicitudes, afiches, entre otros. Mediante los cuales los estudiantes demuestran un conocimiento global de diferentes tipos de textos situados en diferentes contextos y situaciones comunicativas, lo que garantiza un conocimiento previo de calidad.

SÍNTESIS GLOBAL

Como se ha podido apreciar, el modelo de intervención diseñado y desarrollado, sitúa los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la composición escrita en el contexto de una situación discursiva concreta. Por tanto, esta investigación se sitúa en el ámbito de los enfoques didácticos más actuales de orientación cognitiva, el que, integrando los aportes de un enfoque funcional y comunicativo de la lengua escrita, consideran a ésta como un proceso cognitivo complejo que no se desarrolla espontáneamente, por lo que requiere una intervención educativa específica; y como un proceso social, en donde los diversos usos de la lengua escrita, concretados en la producción de textos narrativos auténticos, requieren de la regulación y del control de ese proceso cognitivo.

Entonces, la utilización de esta metodología, responde directamente a los requerimientos de la prueba SIMCE, en la que se indica que los estudiantes deben lograr producir un texto narrativo auténtico que se adecue a una determinada situación comunicativa.

Finalmente, es preciso señalar que, la intervención didáctica permite lograr el aprendizaje de los procedimientos que el sujeto pone en juego durante la producción; propicia la formación de un escritor estratégico, capaz de planificar, monitorear y autorregular el proceso de composición. Por lo tanto, resolver eficazmente las tareas de composición escrita, en especial, las que demanda la producción de un texto narrativo auténtico.

CONSIDERACIONES

Teniendo en cuenta que el texto narrativo escrito como parte de un proceso de producción, es necesario distinguir en él una serie de operaciones cognitivas, metacognitivas y textuales complejas, que a su vez resulta indispensable asumir que los textos escritos exigen relaciones lógicas entre sus elementos discursivos, tales como: niveles complejos de cohesión, de coherencia, de intencionalidad, de aceptabilidad, de situacionalidad y de intertextualidad discursivas.

El producto final del proceso de composición es un texto escrito, un producto para ser leído, comentado, criticado y probablemente aplicado a una determinada circunstancia de vida social o académica.

De igual manera, se hace hincapié en que las diferencias textuales y los niveles de complejidad están en concordancia con la audiencia, el propósito, el contenido de la información, entre otros aspectos. La diferencia y la complejidad textuales son recurrentes a las condiciones de procesamiento y de recepción del texto escrito.

La didáctica de la producción escrita necesita de la manipulación de diversas teorías, especialmente: socio-cognitivas, lingüístico-textuales y didácticas. Es conveniente asumir que cada tipo de texto posee características o regularidades particulares que, en la medida en que se enseñan y aprenden, facilitan la comprensión de la escritura y la producción escrita.

Generar un proceso didáctico que asume la enseñanza y aprendizaje de textos narrativos, supone ciertas diferencias con un proceso didáctico que destaca la enseñanza y el aprendizaje de textos expositivos y éstos, a su vez, de textos argumentativos; en cada caso, tanto los recursos no lingüísticos (referencia,

conocimiento del mundo —saberes previos—, memoria, emoción, percepción, intención, planificación lógica y situación), como los elementos lingüísticos y textuales presentan diferencias que conviene conocer, y que, por tanto, hay que enseñar.

En términos generales, es posible sostener que la investigación y la generación constante de nuevos modelos de producción de textos escritos se sustentan en principios socio-cognitivos, lingüístico-textuales y didácticos, particularmente. Es decir, las propuestas sobre modelos de producción de textos escritos conciben la escritura como un proceso complejo que requiere de la concurrencia de disciplinas diversas y de dimensiones de análisis diferentes. Así mismo, los procesos didácticos implican la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la producción de textos escritos en contextos académicos, lo que lleva consigo el conocimiento de las teorías o modelos anteriormente expuestos.

Las implicancias pedagógicas de esta investigación son profundas y comprometen primeramente a quienes enseñan directamente lengua materna; sin embargo, dado que el conocimiento se adquiere principalmente mediante la lengua escrita, compromete también el quehacer pedagógico de todos quienes ejercen la docencia. Desde sus respectivas disciplinas, cada uno de los docentes debe favorecer en sus estudiantes el desarrollo de estrategias cognitivas mediante la formulación de tareas que impliquen el abordamiento de situaciones múltiples, junto con la planificación y seguimiento de tareas de escritura que sean significativas. Todo ello contribuye al desarrollo de una competencia en producción textual narrativa más madura.

DESAFÍOS PENDIENTES

Después de finalizado éste trabajo, surgen algunas interrogantes que pueden ser respondidas por medio de nuevas investigaciones, que apunten al mejoramiento de los diferentes tipos de discurso. Por tanto, la intervención realizada, puede servir como un aporte en la búsqueda de nuevos campos de estudio, permitiendo ampliar su espectro de acción al tratamiento de otras tipologías textuales que también se encuentran en una situación deficitaria. Este es el caso del texto argumentativo, el texto descriptivo, el texto expositivo, el texto normativo y el texto poético, entre otros, los que sin duda, requieren de una intervención didáctica apropiada, con tal de obtener resultados que favorezcan su producción, como los vistos al finalizar esta etapa de investigación.

Por otra parte, resulta imprescindible reconocer que tanto producción como comprensión, se encuentran estrechamente vinculadas en todas las áreas de la vida escolar, y que merecen ser atendidos de manera indistinta, pues al elegir uno de ellos como elemento de trabajo también se está requiriendo del otro, de manera tal, que resultan ser complementarias.

Otra tarea pendiente, es generar estudios cualitativos con intervenciones didácticas pertinentes en todos los niveles de la educación primaria y secundaria, buscando principalmente desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes a través de la producción de textos creativos, imaginativos, originales y auténticos, que respondan a las estructuras apropiadas y que consideren a un enunciario como sujeto en quien se dará por terminado el producto de la composición.

