

**UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA**



**APLICACIÓN DE LAS LÁMINAS PANORÁMICAS COMO
MATERIAL EDUCATIVO PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS
ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LA I.E HIPÓLITO UNANUE OBAS 2016**

Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciado en
Ciencias de la Educación - Especialidad de Educación Primaria

TESISTAS

ABAD CASIMIRO, Lincey

AIRA MENDIETA, Marili

CABELLO HUARANGA, Milagros

HUÁNUCO, PERÚ

2017

ASESOR

Dr. Arturo Lucas Cabello

A mis queridos hijos Lesly, Christian y Thiago, motivos de mi esfuerzo y superación.

Lincey

A mis padres Eleodoro y Victoria por su apoyo permanente durante mi formación profesional

Marili

A mis queridos padres Miguel y Rosa por su aliento constante, por sus sabios consejos que me han permitido llegar a esta parte del camino.

Milagros

AGRADECIMIENTO

Nuestro agradecimiento a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, alma mater de la ciencia, educación y cultura en la región Huánuco.

Nuestra gratitud a la Facultad de Ciencias de la Educación y a sus maestros por acogernos durante cinco años y contribuir a nuestra formación profesional.

A la Institución Educativa Hipólito Unanue del distrito de Obas, por abrirnos sus puertas para materializar la presente investigación.

Al Mg. Darwin Abad Casimiro, Director de la Institución Educativa Integrada Hipólito Unanue y al Lic. Aebli Cabello Salas docente de aula por permitirnos hacer realidad nuestro proyecto de investigación.

A los alumnos y alumnas del cuarto grado de primaria nuestro agradecimiento por su colaboración en las diversas tareas y actividades de investigación.

Los autores

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

INTRODUCCIÓN

RESUMEN

SUMMARY

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema	11
1.2. Formulación del problema	20
1.3. Objetivos de la investigación	21
1.4. Hipótesis	22
1.5. Variables	22
1.6. Definición operacional de variables	22
1.7. Justificación e importancia	23
1.8. Limitaciones	23

CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación	24
2.2. Bases Teóricas	36
2.2.1. Teorías del desarrollo del lenguaje	36
2.2.2. El aprendizaje de la escritura.	49
2.2.3. Aprender y enseñar a través de imágenes . Desafío educativo	54
2.2.4. El lenguaje de las imágenes en la educación.	57
2.2.5. Producción de textos	60
2.2.6. Material didáctico	65
2.2.7. Clasificación del material didáctico	66
2.2.8. Láminas panorámicas	68
2.3. Definición de términos básicos	74

CAPÍTULO III : METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Nivel y tipo de investigación	78
3.2. Diseño de investigación	78
3.3. Población	79
3.4. Muestra	79
3.5. Métodos, técnicas , instrumentos usados en la investigación	80
3.6. Procesamiento y presentación de datos	81
3.7. La evaluación de textos escritos	81

CAPÍTULO IV : RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Cuadros y gráficos estadísticos	85
4.2. Discusión de resultados	103
4.3. Conclusiones	106
5.4. Sugerencias	108

BIBLIOGRAFIA	109
--------------	-----

ANEXOS

- Instrumento usado para la evaluación de producción de textos.
- Modelo de prueba de entrada o pre test
- Nóminas de matrícula
- Documentos de carácter administrativo
- Panel fotográfico

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el objetivo de nuestra investigación, inicialmente nos hemos propuesto conocer la importancia que tiene el uso de las láminas panorámicas en la producción de textos por parte de los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas .

Para desarrollar el tema en referencia, se ha consultado la bibliografía existente en la tesisteca y biblioteca de la UNHEVAL además del INTERNET, encontrando datos muy interesantes a nivel local, nacional e internacional.

Definimos el problema de la investigación de la siguiente manera: en primer lugar analizamos los resultados publicados por el MINEDU sobre producción de textos y luego diseñamos un plan para resolver este problema existente en la institución educativa Hipólito Unanue .

La hipótesis planteada fue la siguiente: ***“La aplicación del material didáctico “láminas panorámicas” mejora la capacidad de producción de textos de los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas”.***

En efecto, el uso de las láminas panorámicas permitió la mejora en la producción de textos por parte de los alumnos que la usaron, por cuanto motivó en los alumnos el interés por escribir aspectos relacionados con su entorno y sus expectativas.

Para su mayor comprensión, el presente informe se ha organizado en cuatro capítulos: en el primer capítulo se describe y formula el problema materia de investigación, se señalan los objetivos, las hipótesis, las variables y la justificación del estudio.

En el segundo capítulo se ha considerado el marco teórico que sustenta la investigación con los antecedentes, las bases teóricas y la definición de términos básicos.

En el tercer capítulo se explica la metodología empleada en el proceso de investigación, tipo y diseño de investigación, población, muestra, la unidad de análisis, y por último las técnicas e instrumentos utilizados.

En el cuarto capítulo presentamos los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, las conclusiones y sugerencias.

Finalmente se incluye la bibliografía y los anexos que incluye la matriz de consistencia, las pruebas usadas, el modelo de ficha de observación los documentos administrativos y un panel fotográfico como testimonio del trabajo realizado en la institución educativa Hipólito Unanue.

Esperando que el trabajo de investigación contribuya a mejorar el desempeño laboral de los docentes en la institución educativa Hipólito Unanue del distrito de Obas y por extensión el trabajo de los docentes de la provincia de Yarowilca, nos comprometemos a seguir profundizando la presente investigación.

RESUMEN

Objetivo: El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo evaluar si la aplicación de las láminas panorámicas mejora la producción de textos en los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa N° 32231 Hipólito Unanue del distrito de Obas.

Método: Con la finalidad de profundizar el análisis e interpretación de los resultados se utilizó el diseño cuasi experimental y mediante el muestreo no probabilístico se eligió un grupo de trabajo conformado por 17 alumnos, matriculados en el año académico 2016. Al grupo seleccionado se le aplicó una pre prueba y post prueba, con la finalidad de evaluar la producción de textos.

Para estimar los estadígrafos se usó la estadística descriptiva

Resultados: Del análisis se infiere que los alumnos del grupo experimental, mejoraron su desempeño en la producción de textos

Conclusiones: El nivel de aprendizaje en producción de textos de los alumnos que participaron de la técnica de láminas panorámicas, tuvo mejoras significativas

SUMMARY

Objective: The objective of this research was to evaluate if the application of the panoramic films improves the production of texts in the students of the fourth grade of primary education of the I.E. N ° 32231 Hipólito Unanue of the district of Obas.

Method: In order to deepen the analysis and interpretation of the results, the quasi-experimental design was used and through a non-probabilistic sampling, a work group was selected, consisting of 17 students, enrolled in the academic year 2016. The selected group was applied a pretest and posttest, in order to evaluate the production of texts.

To estimate the statisticians, descriptive statistics were used

Results: From the analysis it is inferred that the students improved their performance in the production of texts

Conclusions: The level of learning in text production of the students who participated in the techniques of panoramic films, had significant improvements

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

A partir de la década de 1990, cuando se inició la reforma curricular en primaria, los documentos curriculares y metodológicos que ha publicado el Ministerio de Educación (MINEDU) han puesto énfasis en la necesidad de aprender el lenguaje de manera integral, como un medio para comunicarse eficazmente en cualquier situación cotidiana.

Esta perspectiva acerca de la enseñanza del lenguaje en las instituciones educativas ha significado optar por un enfoque más funcional y comunicativo que el vigente hasta ese entonces. En este nuevo enfoque, el eje de las competencias de comprensión y producción de textos es la construcción de significados. Ello supone ir más allá de la noción tradicional de competencia lingüística — es decir, el saber con el que deberían contar los estudiantes sobre la lengua y el funcionamiento de sus elementos (teoría gramatical y aspectos normativos) — y propone el uso del lenguaje en sus diferentes formas como horizonte de trabajo.

El enfoque comunicativo se constituye como tal recogiendo los aportes de algunas disciplinas como la lingüística del texto, la

pragmática, la psicología piagetiana y la psicolingüística que, aplicadas a la educación, permiten abordar la enseñanza de la lengua de una manera más significativa y funcional. Así, una de las consideraciones centrales del enfoque es que el uso de textos tiene lugar en situaciones de comunicación definidas y con propósitos claros. Por esta razón, nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo empiezan a cobrar mayor importancia.

En ese sentido, lo que propone el enfoque es que los estudiantes produzcan y comprendan diferentes tipos de texto que respondan a distintas intenciones y que se encuentren enmarcados en situaciones comunicativas variadas. Para lograr esto, el estudiante debe contar con un conjunto de conocimientos y habilidades referidos a aspectos textuales, sintácticos, semánticos y pragmáticos que operan de manera articulada en la producción y comprensión de textos.

Debe quedar claro que, cuando hablamos de producción de textos, nos referimos a toda manifestación verbal completa que se produce con una intención comunicativa. Desde esta perspectiva tenemos: Las conversaciones formales o informales, las redacciones de diversa índole y finalidad, los poemas, las noticias, un informe. Etc.

La lectura y la escritura son actividades interdependientes, prácticas complementarias y recíprocas, escribir es ejercitar con especial rigor y esmero el arte de la lectura.

Para escribir es necesario haber leído antes en una proporción mayor, haber interpretado los textos y encontrado en estos los argumentos suficientes para ser tomados en cuenta en el momento de iniciar el proceso de escritura.

Desde el enfoque comunicativo planteado en el Diseño Curricular Nacional (2000: 31) la competencia de producción de textos está, ineludiblemente, enmarcada en el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas, pues *“es indispensable crear la escuela que permita a niños y niñas descubrir la utilidad de la escritura, para que la usen con las mismas dimensiones de la sociedad: comunicarse con alguien ausente, informarse, entretenerse, registrar, organizar y administrar información; entre otras actividades.”* De esta manera, se pretende rescatar la producción de textos en el uso comunicativo de la lengua.

Así, uno de los propósitos principales de la escuela debe ser lograr el dominio de la escritura, entendiendo que escribir es producir mensajes — con intencionalidad y destinatarios reales --y que implica crear diversos tipos de textos en función de las necesidades e intereses del momento.

Estas dimensiones, así como las competencias y capacidades respectivas, han sido recogidas para construir el modelo evaluativo de la producción de textos en los estudiantes de primaria.

Como se ha esbozado líneas arriba, la producción de textos tiene una singular importancia en la formación de los educandos, sin embargo; este aprendizaje parece no funcionar como debe en nuestro país y en nuestro medio, porque de acuerdo a los datos que nos proporcionan las Evaluaciones Nacionales del Ministerio de Educación, este es un problema incluso mayor al problema de la comprensión lectora.

Veamos estadísticamente el problema:

Los resultados de la Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 en producción de textos escritos en educandos del segundo y sexto grado de primaria, indican lo siguiente.

En el segundo grado:

El 19% de los alumnos producen escritos pre alfabéticos, es decir no han adquirido el código lingüístico.

El 81% produce escritos alfabéticos, lo que significa que todas las palabras podían ser, en general, leídas, aunque el escrito no tuviera un sentido claro o presentara mala caligrafía.

El 39% evitó problemas de legibilidad, en tanto que el 42% presentó problemas de legibilidad.

El 18 % se adecuó totalmente a la consigna, el 30% se adecuó parcialmente a la consigna y el 16 % no se adecuó a la consigna.

Un 17 % de alumnos produjo palabras y oraciones

El 12% de los estudiantes escribió un texto totalmente adecuado a la consigna en el que mantuvo una organización textual con las ideas adecuadamente distribuidas.

El 13% de los estudiantes escribió un texto totalmente adecuado a la consigna sin errores de repetición de información.

El 11% escribió un texto totalmente adecuado a la consigna en el que no cometió ningún error de coherencia textual.

El 40% del grupo de estudiantes escribió un texto alfabético en el que usó conectores para unir o articular sus ideas y un 41% de estudiantes escribió un texto en el que no los usó.

El 17% de estudiantes usó algún tipo de signo de puntuación con el objetivo de hacer más claro su escrito y un 64% no usa ningún signo de puntuación.

En el sexto grado de primaria.

El 70% de los estudiantes escribe una narración, independientemente del tema de esta.

El 45% de los estudiantes narró sobre el tema propuesto, 25% narró sobre otro tema y 30% no narró. Es decir, solo 45% de los estudiantes cumplió con las dos condiciones propuestas en la consigna (tipo de texto y tema). Es decir, 25% de estudiantes escribió un texto que no consideraba el tema

El 36% de los estudiantes evaluados escribió un texto adecuado a la consigna en el que evitó los errores de distribución. Es decir, solo este porcentaje de estudiantes mantuvo una organización textual en la que se agrupaban las ideas relacionadas entre sí, sin digresiones ni interrupciones o incrustaciones de ideas irrelevantes. Por el contrario, el 9% de los estudiantes escribió un texto adecuado a la consigna en el que incurrió en errores de distribución que reflejaban cierta desorganización textual que puede traer como consecuencia que el lector interprete las ideas de una manera que no coincida con la intención del emisor del mensaje.

El 30% de estudiantes redacta textos adecuados a la consigna en los que evita las contradicciones y los vacíos de información, mientras que 15% de estudiantes escribe textos adecuados a la consigna en los que se presentan contradicciones, ideas aisladas o ausencia de referentes necesarios para interpretar el escrito de acuerdo con la intención de su autor.

El 25% de estudiantes redacta textos adecuados a la consigna en los que no cometen ningún error de coherencia. En otras palabras, solo este grupo de estudiantes escribe textos narrativos de forma organizada, lógica y sin digresiones, es decir, sin cambios temáticos bruscos, incoherentes o realizados sin transición lógica. Estos errores implican el riesgo de una interpretación inadecuada o confusa de la información y pueden conducir, en consecuencia, a una comunicación ineficaz del mensaje.

El 50% de estudiantes usa adecuadamente conectores de secuencia para narrar los hechos y el otro 50% de los estudiantes evaluados incurre en errores en el uso de estos marcadores textuales.

El 19 % usa adecuadamente los signos de puntuación y el 81% presenta errores de signos de puntuación.

El 26% de estudiantes evaluados en sexto grado construyeron un texto que presentaba todas sus oraciones gramaticalmente adecuadas.

El 28% de estudiantes de sexto grado de primaria no comete errores de léxico al escribir sus textos, mientras que el 72% sí incurre en errores léxicos de algún tipo.

El Informe de Evaluación de Escritura en Sexto Grado 2013 Ministerio de Educación nos habla de la prueba de escritura que se aplicó a 4327 estudiantes, pertenecientes a 357 escuelas de todo el Perú.

Los resultados son los siguientes.

Nivel 3 13,5%

Los estudiantes de este nivel logran escribir textos adecuados al contexto comunicativo, con coherencia y un desarrollo apropiado de

sus ideas para el grado, a través de detalles, precisiones o aclaraciones. Al mismo tiempo, usan distintos mecanismos de cohesión de manera apropiada, como los conectores, aunque es posible que encuentren algunas dificultades (por ejemplo, en el uso de referentes). Además, escriben con pocas faltas ortográficas, esperables para el grado. A nivel nacional, solo 13,5 % de los estudiantes se encuentra en este nivel.

Nivel 2 64,6%

El Nivel 2 agrupa a la mayoría de estudiantes peruanos de sexto de primaria. Estos niños se aproximan bastante a lo que logran los niños del Nivel 3 en varios aspectos, aunque su producción no satisfaga los criterios que se fijaron para ese nivel. Por ello, no se debería pensar que los estudiantes en el Nivel 2 no saben escribir: al contrario, muestran varias capacidades fundamentales en producción de textos.

Nivel 1 21,9%

Los estudiantes agrupados en el Nivel 1 muestran un desarrollo incipiente de su competencia para producir cuentos. Generalmente, tienen problemas notorios para redactar textos adecuados al contexto, con coherencia y desarrollo adecuado de las ideas, evidenciando dificultades significativas en una o varias de estas capacidades. Asimismo, suelen presentar claras dificultades en el uso de las convenciones ortográficas y de los mecanismos de cohesión. Los estudiantes del Nivel 1 se alejan considerablemente de los desempeños exigibles para el grado en relación con varias capacidades. Puesto que su nivel en producción de textos no les permite comunicar eficazmente sus ideas o responder de manera adecuada a una situación comunicativa determinada, se trata de estudiantes en clara situación de desventaja.

Porcentaje de estudiantes según nivel de logro por área

Nivel	Escuelas Urbanas	Escuelas Rurales
Nivel 3	15.7 %	5.7 %
Nivel 2	66.2 %	58.8 %
Nivel 1	18.0 %	35.4 %

Fuente: Informe de Evaluación de Escritura en Sexto Grado 2013
Ministerio de Educación

Aunque no es muy alta, en general, la proporción de estudiantes que logra el Nivel 3 es cerca del triple en sectores urbanos que en sectores rurales (15,7 % en ámbitos urbanos y 5,7 % en ámbitos rurales). A su vez, la proporción de niños de escuelas rurales del Nivel 1 es casi el doble que en zona urbana. Esto significa que, en general, los niños de escuelas urbanas logran mejores desempeños que los niños de escuelas rurales. Cabe notar que aproximadamente uno de cada tres niños en escuelas rurales se encuentra en el Nivel 1.

Porcentaje de estudiantes según nivel de logro por tipo de gestión

Nivel	Escuelas Estatales	Escuelas No Estatales
Nivel 3	8.3 %	31.4 %
Nivel 2	66.8 %	56.9 %
Nivel 1	24.9 %	11.6 %

Fuente: Informe de Evaluación de Escritura en Sexto Grado 2013
Ministerio de Educación

Más allá de las cifras mismas, que no son exactamente iguales, la distribución de los resultados por gestión es muy similar a la que se presenta en los resultados por área geográfica. Por un lado, la proporción de estudiantes que alcanza el Nivel 3 en escuelas no estatales (31,4 %) es mucho mayor que en escuelas estatales (8,3

%). Por otro lado, la proporción de estudiantes de escuelas estatales que se encuentran en el Nivel 1 (24,9 %) es casi el doble que en escuelas no estatales (11,6 %).

Los datos confirman que en efecto la producción de textos, es un problema latente en las escuelas de nuestro país, con mayor incidencia en las escuelas rurales y estatales.

La observación realizada en la institución educativa Hipólito Unanue del distrito de Obas, específicamente en el cuarto grado de primaria nos permitió notar que los alumnos muestran serias dificultades en la producción de textos. (ver anexos).

Observando los cuadernos y los escritos producidos en los papelotes, pudimos darnos cuenta que muchos alumnos manifiestan una escritura pre alfabética, otros, ilegibilidad o textos indescifrables. También encontramos textos donde falta coherencia textual, muchas dificultades en el uso de los conectores lógicos y signos de puntuación, la no identificación de los límites de las palabras, el desconocimiento de cómo se escribe la palabra.

Para profundizar nuestro diagnóstico aplicamos dos pruebas relacionados con la producción de textos.

La primera que consistía en escribir el resumen de un texto y el segundo que consistía en describir una imagen.

Los resultados de esta prueba, ubicaron a los alumnos en el calificativo C, lo que significa que los alumnos tienen nociones incipientes sobre la producción de textos.

Frente a este problema, era necesario buscar entre las muchas técnicas y estrategias para la producción de textos, aquella que resulte más apropiado en función a la edad, al grado de instrucción e incluso en función a la motivación e interés de los educandos.

En el caso de nuestra investigación, se escogió los materiales didácticos llamados láminas panorámicas como estrategias para mejorar los bajos niveles de producción de textos de los alumnos del cuarto grado de primaria en la institución educativa Hipólito Unanue del distrito de Obas, porque detectamos en este grado serias deficiencias en el aspecto mencionado.

A continuación mencionamos las interrogantes que serán respondidas en el transcurso de la investigación.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

PROBLEMA GENERAL

¿Qué efecto tendrá la aplicación de los materiales didácticos “láminas panorámicas” en el mejoramiento de la producción de textos de los alumnos del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa Hipólito Unanue del distrito de Obas . Año 2016?.

PROBLEMAS ESPECÍFICOS

a.¿Cuál es el nivel de producción de textos que manifiestan los alumnos del cuarto grado de primaria de la institución educativa Hipólito Unanue de Obas antes de la aplicación de los materiales didácticos llamados láminas panorámicas ?

b.¿En qué medida mejorarán sus niveles de producción de textos los alumnos del cuarto grado de primaria de la institución educativa Hipólito Unanue de Obas que participan del uso de los materiales llamados “láminas panorámicas?”

c.¿Qué avances en producción de textos tendrán los alumnos del cuarto grado de primaria de la institución educativa Hipólito Unanue

de Obas que participan del uso de los materiales educativos llamados láminas panorámicas?

1.3. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Determinar la efectividad de la aplicación de la “láminas panorámicas” en la producción de textos de los alumnos del cuarto grado de primaria de la institución educativa Hipólito Unanue de Obas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a. Evaluar el nivel de producción de textos de los alumnos del cuarto grado de primaria de la institución educativa Hipólito Unanue de Obas antes de aplicar los materiales educativos llamados, “láminas panorámicas”.

b. Incorporar las “láminas panorámicas” durante las sesiones de aprendizaje y en todas las áreas que desarrollan los alumnos del cuarto grado de la institución educativa Hipólito Unanue de Obas.

c. Observar los efectos que genera el uso de las “láminas panorámicas” en la producción de textos de los alumnos del cuarto grado de la institución educativa Hipólito Unanue de Obas a través de una ficha de observación .

d. Analizar los avances en producción de textos alcanzado por los alumnos del cuarto grado de la institución educativa Hipólito Unanue de Obas luego de la aplicación de las “láminas panorámicas” comparando las evaluaciones de entrada y salida.

1.4. HIPÓTESIS

HIPÓTESIS DE INVESTIGACION

Hi.La aplicación de las láminas panorámicas influye significativamente en el óptimo desarrollo de la competencia de producción de textos en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de la institución educativa Hipólito Unanue Obas.

HIPÓTESIS NULA

Ho.La aplicación de las láminas panorámicas no tienen influencia alguna en el desarrollo de la competencia de producción de textos de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de la institución educativa Hipólito Unanue de Obas.

1.5. VARIABLES

Variable independiente	Variable dependiente
Láminas panorámicas.	Producción de textos.

1.6. DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable Independiente Láminas panorámicas	Textualización de la lámima.	Presentación
		Pertinencia
		Se relaciona con el entorno
Variable dependiente Producción de textos	Tipo de escritura	Pre alfabético - Alfabético
	Legibilidad Adecuación al tema	Indescifrable - legible
		Intención del texto
	Coherencia textual Cohesión textual Léxico	Organización del texto
		Uso de conectores, conjunciones, enlaces, signos de puntuación
		Vocabulario

1.7. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

El bajo nivel de producción de textos que manifiestan nuestros alumnos del nivel primaria y su implicancia en el aprendizaje, se configura como un problema real en nuestro país, en nuestra región y en nuestras escuelas rurales.

Buscar una solución a este problema se convierte en un reto para los maestros de las escuelas rurales, se convierte en un buen motivo para investigar sus causas o buscar entre las técnicas y estrategias algunas alternativas que pueden ayudar a superar este problema.

Tener en la escuela niños capaces de producir textos coherentes, cohesionados, que expresan con claridad su intención comunicativa sería indicador de un buen nivel de educación que reciben.

Mantener los actuales niveles de producción textual, resultaría perjudicial en la formación de los educandos dada la repercusión que tiene en el aprendizaje de las diversas áreas y en su formación como persona.

El presente trabajo de investigación también es importante por cuanto permitió innovar el uso de técnicas y estrategias en la producción de textos.

1.8 LIMITACIONES

Al desarrollar nuestra investigación nos encontramos con dos limitaciones.

- Limitados recursos económicos para un trabajo más amplio y detallado.
- Poca experiencia en el área de comunicación, en temas de lingüística y en el campo de la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante mencionar que, tanto a nivel nacional como internacional, son escasas las experiencias de evaluación a gran escala en producción de textos, sobre todo si se comparan con la cantidad de estudios realizados sobre comprensión de textos escritos.

Diríamos que las investigaciones en producción de textos es aún un campo poco explorado y, por eso, los resultados de este estudio deben considerarse como una aproximación a las habilidades de escritura de los estudiantes de zona rural, que deben ser complementadas por la evaluación propia del aula.

TESIS A NIVEL LOCAL

1. SANTIAGO ESPINOZA, Benjamin “Los cuentos animados como técnica para desarrollar la producción de textos en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E. Hipólito Unanue Obas, 2013”

La investigación alcanzó los siguientes resultados:

a. Se nota la ausencia de una metodología eficaz que utilice estrategias y técnicas adecuadas para mejora y motivar la redacción de los escritos de los educandos.

b. Se pudo comprobar que existe deficiencia en coherencia, claridad y legibilidad, no se utiliza vocabulario en abundancia.

c. La aplicación de cuentos animados mejora el desarrollo de la producción de textos en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E. Hipólito Unanue de Obas

d. La aplicación de cuentos animados mejora el uso de los signos de puntuación, uso de las mayúsculas y minúsculas, identificación de personajes en la producción de textos en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la I.E. Hipólito Unanue de Obas.

2. INOCENTE GARCIA, Elizabeth “Aplicación de secuencia de imágenes en la producción de textos narrativos en los alumnos del tercer grado de educación primaria en la I.E. Virgen del Carmen - Ripán 2014”

La investigadora, arribó a las siguientes conclusiones

a. La implementación y desarrollo de la propuesta metodológica denominada “secuencia de imágenes” resultó fructífera porque mejoró el nivel de producción escrita de los estudiantes del tercer grado de la I.E. Virgen del Carmen – Ripán.

b. La estrategia empleada, permitió adaptar la temática a las necesidades específicas de los estudiantes.

c. La construcción de cuentos y cualquier tipo de texto se puede mejorar significativamente si el docente es responsable, planea, ejecuta y evalúa de manera sistemática los talleres pedagógicos

d. Los cuentos por su complejidad forma lectores y escritores críticos, capaces de inferir, deducir y reconstruir nuevos conocimientos.

3. LAURENCIO ENRIQUE, María “Aplicación de un programa vivencial para mejorar la producción de textos en niños de segundo grado de primaria de la I.E. Pedro Sánchez Gavidia - Huánuco 2013”

La investigación llegó a las siguientes conclusiones.

- a. La evaluación de entrada a los grupos de control y experimental demostró un bajo nivel en producción de textos
- b. Tras la aplicación del programa vivencial debidamente validado, se encontró mejoras en el grupo experimental en los aspectos de ortografía, fluidez, escritura, legibilidad, coherencia, cohesión, y superestructura textual.
- c. Los alumnos que se involucraron con la aplicación del programa vivencial mejoraron significativamente su capacidad para producir textos pasando de una media aritmética inicial de 8.9 a una media aritmética final de 15.54.

4. ADRIANO CESPEDES, Eleazar “Influencia de los padres de familia en el aprendizaje del área de comunicación integral: comunicación escrita y producción de textos en los alumnos del 5to G° de educación primaria de I.E. N° 32014 de Paucarbamba Amarilis - 2000”.

El investigador llegó a las siguientes conclusiones:

- a. La influencia de los padres de familia en el aprendizaje del área de comunicación integral, se hace evidente cuando ellos comparten sus propias experiencias en la formación y construcción del aprendizaje de sus hijos.
- b. La influencia de los padres de familia en el aprendizaje del área de comunicación integral es muy importante ya que el desenvolvimiento de sus hijos, depende bastante de las reacciones que existe entre ellos (padres e

hijos) porque la comunicación escrita facilita al niño revisar, profundizar, cuestionar, mejorar y adaptar sus conocimientos y estimular su imaginación.

d. La producción de textos permite al niño poner en práctica su creatividad e imaginación.

TESIS A NIVEL NACIONAL

5. CAMPOS VALERIO, Victoriano Luis “Influencia del programa “escribe cortito, pero bonito” en la producción de textos narrativos: mitos, cuentos y leyendas del área de comunicación de los (as) estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E N° 88005 "Corazón de Jesús" de Chimbote - Ancash 2009”

Las conclusiones a las que arribó el investigador, son las siguientes:

a. El grupo experimental antes de la aplicación del estímulo (Programa “Escribe Cortito Pero Bonito”), la capacidad de producción de textos presentaron dificultades, según resultados obtenidos en el pre test.

b. El grupo experimental después de la aplicación del programa obtuvo un promedio altamente significativo, fortaleciendo la producción de textos.

c. Todas las dimensiones: adecuación, coherencia, cohesión y corrección ortográfica propuestas, fueron afectadas en forma significativa. Esto significa que la aplicación del programa “Escribe Cortito Pero Bonito”, fue eficiente en la mejora del fortalecimiento de la capacidad de producción de textos en la I.E. N° 88005 “Corazón de Jesús”.

d. En la situación final en el post test aplicado a la I.E. N° 88005 “Corazón de Jesús” se pudo obtener un promedio de 14.75 de logros alcanzados, después de la aplicación del programa, llegando a la conclusión de que el programa tuvo efectos significativos en la producción de textos.

f. El programa “Escribe Cortito Pero Bonito” ha contribuido a fortalecer en los/las estudiantes la capacidad de producción de textos, prestando atención a la forma y contenido, utilizando la lengua de forma adecuada a la situación y al contexto en un estilo propio.

6. PAIVA BOULANGGER Doris Elena “Aplicación del programa “semilleros escritores” para mejorar la producción de textos narrativos en los estudiantes de 2° grado de la I. E. N° 14788 “Esmelda Jiménez de Vásquez” - El Obrero - Sullana 2013”

La autora llegó a las siguientes conclusiones:

a. Los estudiantes de la I.E.P. N° 14788 “EJDV” se encuentran en desventaja con relación a los estándares regional y nacional, debido a la falta de innovación en las estrategias de aprendizaje para mejorar la producción de textos.

b. La gran riqueza de la comunidad: las leyendas, los cuentos y mitos locales y la cultura popular pasan a ser alternativas altamente motivacionales que incentivarán a la verdadera producción de textos narrativos. Para ello se usarán los relatos orales, algunos escritos y/o apuntes sueltos de los padres de familia, autoridades y personas mayores de la comunidad. Los mismos que serán captados y recabados a través de encuestas, diálogos, entrevistas, observación, etc.

c. Hecha la respectiva recopilación, los niños y niñas realizaron la producción de textos mejorando su capacidad de redacción y por ende su comprensión y expresión; pero siempre revalorando su identidad cultural comunal.

d. Por estas razones, nuestra finalidad es que los estudiantes dominen diferentes estrategias para producir textos con eficacia en caligrafía y

ortografía, utilicen su opinión y criterio personal, además de la riqueza cultural de su comunidad, de manera que superen las dificultades en la producción de textos para sus respectivos grados de estudios.

TESIS A NIVEL INTERNACIONAL

7. Montoya Ríos, Ana Milena “Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira” 2011.

La autora concluye:

a. Los estudiantes de grado once, apropiaron el conocimiento acerca de la superestructura del texto argumentativo y de esta manera adquirieron herramientas para una mejor comprensión textual y estrategias para la producción escrita.

b. Esta propuesta estuvo orientada desde diferentes miradas del proceso argumentativo, llevando al estudiante a un enfoque textual crítico, consciente, reflexivo y participativo, lo cual se refleja en la práctica o ejercitación de la producción textual, donde los estudiantes construyeron sus ensayos evidenciando procesos cognitivos superiores, seleccionando de manera pertinente ideas principales y proposiciones secundarias que dan cuenta de la postura del autor y de la intencionalidad del texto, que para el caso, son los estudiantes que a través de procesos guiados, lograron apropiarse la estructura del texto argumentativo y realizar sus propios procesos persuasivos.

c. De esta manera, el trabajo de los estudiantes permitió mostrar, a partir de las producciones escritas el proceso de aprendizaje, su propia capacidad interpretativa de los diversos tipos de textos particularmente del tipo argumentativo ensayo. Es así como éste proceso permitió que los

estudiantes descubrieran sus potencialidades tanto en la apropiación de esta tipología, como en el análisis de las temáticas planteadas y sus procesos de comparación con otros textos y otros contextos.

c. En tal sentido, cabe resaltar que la investigación como herramienta para la búsqueda de la verdad, permite indagar, examinar y preguntar; acciones que permiten explicar y defender conclusiones, las cuales se pudieron identificar en los ensayos realizados por los estudiantes. De esta manera se puede concluir que esta secuencia didáctica condujo a una mayor comprensión lectora, y a una mejor valoración de la importancia de la producción escrita, como medio de expresión de pensamiento, propio y ajeno.

d. El ensayo argumentativo es importante por ser una fuente inagotable para la expresión de ideas, la comprensión y el discurso crítico y razonado frente a cualquier acontecimiento de la vida cotidiana, lo cual constituye una herramienta indispensable para el ser, el saber y el saber hacer de los estudiantes.

e. La propuesta, el desarrollo y la implementación de la secuencia pedagógica propuesta en este trabajo investigativo, arroja resultados favorables, permitiendo resaltar la importancia de asumir prácticas pedagógicas de aula, como estrategias de enseñanza y aprendizaje que redunden en el fortalecimiento de las prácticas de comprensión y producción textual de los estudiantes y contribuyan a fortalecer la calidad educativa, a la vez que ayudan a la formación de seres críticos, reflexivos y discursivos, que puedan aportar en el mejoramiento de la sociedad actual.

f. La producción textual necesita el desarrollo de competencias específicas, principalmente en lo relacionado con la coherencia, cohesión y la intención comunicativa, por lo cual se concluye que mediante la implementación de propuesta de intervención como la secuencia didáctica se puede lograr que

los estudiantes disfruten la escritura y alcancen logros importantes en sus producciones escritas. Dicha propuesta sugiere implementar en el aula actividades reales y significativas de comunicación escrita; lectura, análisis y discusión de buenos textos representativos de los diversos géneros literarios; uso de herramientas informáticas que apoyen la escritura y la mediación del docente como guía y orientador del aprendizaje.

8. AVILÉS DOMÍNGUEZ Samuel “La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo Caso: Secundaria General José Martí” 2011.

El autor arriba a las siguientes conclusiones :

a. La enseñanza de la lengua escrita en la escuela secundaria José Martí no presenta un enfoque comunicativo y funcional ya que los alumnos presentan severas deficiencias en su desempeño como productores de textos.

b. Se sigue manifestando en la enseñanza el enfoque normativo de la lengua. De ahí que los profesores sigan poniendo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas.

c. Los textos que más se usan en las prácticas escolares son los narrativos, los de tipo argumentativo y conversacional son muy pocas veces abordados.

d. Una tendencia es ver a la escritura como vehículo de verificación de aprendizaje. Causa de que se les pida a los alumnos escribir únicamente para que presenten una tarea o un resumen, mapa mental o conceptual.

Dicha tendencia conlleva a la idea subyacente que manifiestan los alumnos de que escribir sirve para “conocer”, “aprender”, “saber”. No se aprecia que exista una idea generalizada de que se escribe para comunicar, informar, expresar ideas, conocimientos, sentimientos.

e. Los saberes de los docentes estudiados en relación a la producción textual es muy limitada ya que sólo manifiestan conocimiento de las habilidades básicas de la escritura: trazado, ortografía, segmentación, sintaxis, ésta última en menor medida. Pero las habilidades superiores que implican conocimientos sobre coherencia, cohesión, pensamiento crítico, conocimiento de la estructura de del textos no se manifiestan en los resultados de este estudio.

f. Aparte de las habilidades y conocimientos sobre la producción de textos que el docente de la escuela secundaria debe de poseer para estar en condiciones de compartir estos saberes con sus alumnos, es necesario incluir las habilidades didácticas para que exista la posibilidad de formar a los alumnos como productores de textos e incluirlos en la cultura escrita como una herramienta para adquirir otros

g. No se observa en la práctica el enfoque de la enseñanza de la lengua que debe promover las prácticas sociales del lenguaje. Una práctica social del lenguaje en la enseñanza, implica en primer lugar que el docente tome consciencia de ello. En segundo lugar que la lleve a la práctica con sus alumnos hasta sus últimas consecuencias pedagógicas, didácticas, organizacionales e institucionales.

h. En el grupo docente estudiado persiste la idea de que la enseñanza de la escritura es responsabilidad exclusiva del maestro de la asignatura de español cuando debería asumirse como una responsabilidad colectiva docente.

i. Un hallazgo colateral es que en los niveles de educación superior también se presenta esta problemática ya que el alumnado presenta serias deficiencias para estructurar un escrito científico. Así lo muestran la infinidad de investigaciones encontradas durante la búsqueda de información sobre el problema de estudio.

j. Como conclusión general se puede decir que existe una relación directamente proporcional entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de las habilidades y conocimientos del lenguaje escrito en los alumnos de la escuela secundaria José Martí.

9. PÉREZ PINEDA Leimar “La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9° B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del Municipio de Caucasia, Antioquia 2013”

El autor concluye su investigación, señalando lo siguiente :

a. Los resultados indican una respuesta positiva a los objetivos de la investigación y se podría decir que si se cumplió con el propósito de cada uno, es decir, siempre se estuvo circulando en el tema de la escritura y el único tropiezo que se observó en este proceso fue que algunas veces en el salón de clases algunos estudiantes se desmotivaron por motivo de hacer los textos con el afán, no obstante, con ayuda del docente en formación siempre se trataba de superar esta crisis que fue invisible en la última sesión, donde todos debían presentar ante un público la producción escrita de un texto narrativo, demostrando con este trabajo, diversos aspectos que dieron pie a conclusiones memorables durante estos dos semestres académicos.

b. En el transcurso de la práctica 2012 y 2013 el trato con los estudiantes se fue fortaleciendo a medida que descubrían en el desarrollo de los talleres un acercamiento a la importancia de la escritura, dado que se notaba un espíritu trabajador, por eso los estudiantes no se quedaban conformes con simples borradores sino que afirmaban sus textos con muchas modificaciones, volviéndose este rasgo importante para el mejoramiento del trabajo que se realizó y dio resultados positivos en el sentido que a los estudiantes se les notó el esfuerzo por mejorar en lo académico y también, en aspectos personales con relación a la gramática, la sintaxis y la morfología.

c. La enseñanza de la escritura debe implementarse con estrategias didácticas que motiven e inciten al estudiante a tener un gusto subjetivo sobre el escribir y suscitarlo a hacer parte de la cultura escrita, por ello la insistencia a lo largo del presente trabajo didáctico en profundizar la narración por medio de talleres y relatos.

d. En este punto, la producción de textos de los estudiantes del grado Noveno de básica secundaria durante la realización de los talleres presentaron en algunos aspectos una evolución evidente dentro del proceso, y es el caso en la superestructura del texto: los estudiantes comprendieron que cualquier tipo de texto requiere de coherencia y cohesión porque en los anexos se observa una forma lógica de ordenar las ideas y los argumentos según la estructura del texto. De manera, que obtener conciencia sobre la forma de escribir posibilita abrir una primera conclusión, en el sentido de presentar la importancia de un trabajo nuevo en el aula de clases para formar expectativas acompañado de un ambiente positivo.

e. Una prueba diagnóstica aplicada hacia la escritura de los estudiantes del grado noveno, denota una segunda conclusión, ya que al principio del proceso se observó dificultad al producir textos narrativos, pero no era por el desconocimiento de historias sino por aquel acto de pasar los relatos al papel; que en muchas ocasiones genera serias dificultades en los alumnos para expresar sus pensamientos, dejando sus escritos cortos o incompletos y de esta manera, en el transcurso de las fases se pensó en actividades que no fueran repetitivas, que giren en torno a un ejercicio escritural con sentido por el mero hecho de que esta práctica ha perdido valor actualmente en las aulas de clases de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez.

f. De estas circunstancias nace el hecho de la necesidad de pensar en esa facultad comunicativa como un proceso que transmite un sentido que va significando y obteniendo diferentes propósitos para los estudiantes, porque parece que lo anterior es para beneficiar el aspecto académico, pero

también es una actividad cotidiana que hace parte de nuestra cultura que en la actualidad, ha sido limitada su producción escrita.

g. A lo anterior, se trató de relacionar y mostrar la importancia de la reflexionar en la escritura del texto narrativo como exploración a la ficción recreando historias existentes con un estilo propio, en este punto, se destaca la fluidez escritural por el mero hecho de no quedarse el alumno en el mero parafraseo sino también en la idea de aportar.

h. Siempre se trabajó en el proceso con la idea de construir un talento con trabajo y disciplina pero sobre todo con estrategias, y es el caso de formular técnicas, los estudiantes tuvieron presente ese gran proceso que se debe pasar para concebir la escritura, aunque para algunos era algo que tomaba mucho tiempo y era mejor tener todo listo de una vez, pero sabiendo que la misma escritura te sumerge a lo largo del acto de escribir, tienes que responderle con muchas ideas, entonces se recapacito sobre la importancia de hacer borradores o empezar una etapa inicial de la escritura como lo la de invención o creación.

i. Es importante mencionar la parte sistemática de la escritura, para los estudiantes concebir la escritura es tener un amplio conocimiento sobre la ortografía y a veces por ello se atienen a escribir, no importa si es un cuento o un micro-relato. En el proceso del trabajo, en esta parte, se podría decir que no se intentó minimizar tanto este aspecto pero era importante construir narraciones con un uso cómodo de palabras adecuadas y en este sentido los estudiantes de noveno quedaron entre un estado bueno; por uso adecuado de palabras, utilizando de manera adecuada las tildes y los grafemas; aceptable; escribe de manera adecuada palabras del texto parafraseado. No obstante, este es un constructo que se va obteniendo con el ejercicio y esta idea quedo implantada en el grupo, dejarse corregir y guiar por el profesor pero también es necesario aportar.

j. Como se mencionó anteriormente se debe crear una motivación a través de estrategias didácticas para los alumnos, por ello, “no nos podemos contentar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber.” Es importante destacar el acompañamiento que se le realizó a los talleres, por mostrar no sólo el potencial de cada uno de los estudiantes, sino también conocer a través de sus ideas textuales sus conocimientos previos frente a la narrativa.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. TEORÍAS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Se les llama también teorías sobre la adquisición del lenguaje. Estas teorías fueron planteadas por :

a. SKINNER : El lenguaje se aprenderá por simples mecanismos de condicionamiento (premios y castigos).

Este enfoque se puso de moda en los años 50 y sostiene que el desarrollo del lenguaje depende de los estímulos externos.

Condicionamiento operante: el niño aprende respuestas verbales e intraverbales (los estímulos internos que permitieron a Osgood desarrollar la Teoría Mediacional). Es decir, a todo estímulo corresponde una respuesta que se ve reforzada (EIR); por lo que el niño aprenderá respuestas verbales por condicionamiento operante.

El conductismo sostiene que el lenguaje es una conducta adquirida en un proceso gradual de relacionamiento responsivo reforzado. Skinner ha reexaminado el campo de la actividad humana verbal basándose en conocimientos sólidamente a través de la minuciosa experiencia con animales y hombres. Su marco de referencia conceptual no hace

especial hincapié en la noción de forma (como es tradición en estudios de tipo lingüísticos), sino sobre la función.

Skinner rechazó que el lenguaje se utilizara para comunicarse. En lugar de eso propuso que para entender el habla, la escritura y otros usos del lenguaje, primero que nada debían de reconocer que son formas de conductas. Más aún, propuso que la conducta verbal no es diferente en lo esencial de cualquier otra forma de conducta. La conducta verbal se aprende en términos de relaciones funcionales entre la conducta y los eventos ambientales, particularmente de sus consecuencias. Es el ambiente social lo que refuerza la conducta verbal.

Skinner, de igual manera, no afirmó nunca que el lenguaje pueda ser aprendido solamente a partir de la imitación del habla adulta. Tampoco proclamó la necesidad de que todas las emisiones infantiles sean reforzadas. Señaló que el lenguaje está considerado por unidades que pueden dar lugar a nuevas combinaciones.

Skinner apuntó las limitaciones de los mecanismos generales anteriormente señalados para dar cuenta de la naturaleza productiva del lenguaje.

En *Verbal Behavior*, Skinner plantea que: La conducta verbal se caracteriza por ser una conducta reforzada a través de la mediación de otras personas, en la actividad del escuchar. Las conductas del hablante y el escucha conforman juntas lo que podría denominarse un episodio completo.

De manera general se puede decir que Skinner:

-Reemplaza la idea de lenguaje como entidad (algo que la persona adquiere y posee) y como instrumento (herramientas para

expresar ideas y estados mentales). La conducta verbal se estudia como cualquier otra conducta. Su particularidad es ser reforzada por sus efectos en la gente (primero en otra gente, pero eventualmente en el mismo hablante). Como resultado, está libre de las relaciones espaciales, temporales y mecánicas que prevalecen entre la conducta operante y las consecuencias no sociales.

- Se opone al mentalismo. Rechaza la concepción del lenguaje como usar palabras, comunicar ideas, compartir el significado, expresar pensamientos, etc. El lenguaje como conducta es objeto de estudio por su propio derecho, sin apelar a algo más.

- Se opone a la causalidad mecanicista del modelo de estímulo - respuesta. La conducta verbal es de tipo voluntario (operante), es seleccionada por sus consecuencias ambientales, y se investiga por análisis funcional, partiendo de la descripción de la contingencia de tres términos.

- La particularidad de la conducta verbal respecto a otras operantes, es que las consecuencias de la conducta del hablante están mediadas por otras personas. Las variables controladoras son sociales: la conducta de otros, controla la conducta verbal del hablante.

- En vez de considerar el lenguaje como un conjunto de palabras que refieren a objetos, el significado de las palabras se investiga en términos de las variables que determinan su ocurrencia en una instancia particular. El significado se comprende al identificar las variables que controlan la emisión.

- Propone el concepto de "conducta gobernada por reglas". Dentro de la conducta operante diferencia dos subclases: "conducta moldeada por las contingencias" (CMC) y "conducta gobernada por reglas" (CGR).

La CGR ocurre cuando el individuo actúa de acuerdo a reglas explícitas, consejos, instrucciones, modelos de actuación, planes, máximas, etc.

- Las "reglas" son estímulos que especifican contingencias. De manera directa o por implicación de la experiencia previa, la regla especifica una consecuencia ambiental de ciertas conductas (por ejemplo: "quienes aprueban con 7 no rinden examen final"). Funcionan como estímulos discriminativos.

- El efecto de una regla sobre un individuo depende de la historia de aprendizaje de ese individuo respecto a la conducta (operante) de "seguir reglas". Una persona seguirá reglas en la medida en que la conducta previa en respuesta a estímulos verbales similares (reglas, consejos) haya sido reforzada. Por eso, la selección por consecuencia es central para la CGR, aunque de manera menos directa que en la CMC. La mayoría de las conductas humanas son producto tanto de contingencias como de reglas.

b. JEAN PIAGET El niño es constructor activo de su propio conocimiento.

Este conocimiento se aprende de forma individual o colectiva, son fundamentales los términos de asimilación y acomodación donde la nueva información es asimilada de acuerdo a lo que ya se tiene. Ausubel lo plantea como aprendizaje significativo.

Es preciso decir que la educadora no es quien transmite el conocimiento, es una orientadora que aprende con el niño (a), su tarea es entonces facilitar espacios de aprendizaje individuales o grupales que le permitan al niño construir su conocimiento, además indagar sobre sus conocimientos previos para aplicar diferentes estrategias basadas en actividades didácticas que conlleven a un aprendizaje significativo.

Piaget destaca la prominencia racional del lenguaje y lo asume como uno de los diversos aspectos que integran la superestructura de la mente humana. El lenguaje es visto como un instrumento de la capacidad cognoscitiva y afectiva del individuo, lo que indica que el conocimiento lingüístico que el niño posee depende de su conocimiento del mundo.

Su estudio y sus teorías se basan en las funciones que tendría el lenguaje en el niño. Para Piaget las frases dichas por los niños se clasifican en dos grandes grupos: las del lenguaje egocéntrico y las del lenguaje socializado.

LENGUAJE EGOCÉNTRICO

"Se caracteriza porque el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado (...) Es egocéntrico, porque el niño habla más que de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el punto de vista de su interlocutor (...) El niño sólo le pide un interés aparente, aunque se haga evidente la ilusión de que es oído y comprendido.

1. Repetición o Ecolalia: el niño repite sílabas o palabras que ha escuchado aunque no tengan gran sentido para él, las repite por el placer de hablar, sin preocuparse por dirigirlas a alguien. Desde el punto de vista social, la imitación parece ser una confusión entre el yo y el no yo, de tal manera que el niño se identifica con el objeto imitado, sin saber que está imitando; se repite creyendo que se expresa una idea propia.

2. El monólogo: el niño habla para sí, como si pensase en voz alta. No se dirige a nadie, por lo que estas palabras carecen de función social y sólo sirven para acompañar o reemplazar la acción. La palabra para el niño está mucho más ligada a la acción que en el adulto. De aquí se desprenden dos consecuencias importantes: primero, el niño está obligado a hablar mientras actúa, incluso cuando está sólo, para

acompañar su acción; segundo, el niño puede utilizar la palabra para producir lo que la acción no puede realizar por sí misma, creando una realidad con la palabra (fabulación) o actuando por la palabra, sin contacto con las personas ni con las cosas (lenguaje mágico).

3. Monólogo en pareja o colectivo: cada niño asocia al otro su acción o a su pensamiento momentáneo, pero sin preocuparse por ser oído o comprendido realmente. El punto de vista del interlocutor es irrelevante; el interlocutor sólo funciona como incitante, ya que se suma al placer de hablar por hablar el de monologar ante otros. Se supone que en el monólogo colectivo todo el mundo escucha, pero las frases dichas son sólo expresiones en voz alta del pensamiento de los integrantes del grupo, sin ambiciones de intentar comunicar nada a nadie.

LENGUAJE SOCIALIZADO:

1. La Información adaptada: el niño busca comunicar realmente su pensamiento, informándole al interlocutor algo que le pueda interesar y que influya en su conducta, lo que puede llevar al intercambio, la discusión o la colaboración. La información está dirigida a un interlocutor en particular, el cual no puede ser intercambiable con el primero que llega, si el interlocutor no comprende, el niño insiste hasta que logra ser entendido.

2. La crítica y la burla: son las observaciones sobre el trabajo o la conducta de los demás, específicas con respecto a un interlocutor, que tienen como fin afirmar la superioridad del yo y denigrar al otro; su función más que comunicar el pensamiento es satisfacer necesidades no intelectuales, como la combatividad o el amor propio. Contienen por lo general, juicios de valor muy subjetivos.

3. Las órdenes, ruegos y amenazas: el lenguaje del niño tiene, principalmente, un fin lúdico. Por lo tanto, el intercambio intelectual representado en la información adaptada es mínimo y el resto del lenguaje socializado se ocupa, principalmente, en esta categoría. Si bien las órdenes y amenazas son fáciles de reconocer, es relevante hacer algunas distinciones. Se les denomina "ruegos" a todos los pedidos hechos en forma no interrogativa, dejando los pedidos hechos en forma interrogativa en la categoría preguntas.

4. Las preguntas: la mayoría de las preguntas de niño a niño piden una respuesta así que se les puede considerar dentro del lenguaje socializado, pero hay que tener cuidado con aquellas preguntas que no exigen una respuesta del otro, ya que el niño se le da solo; estas preguntas constituirían monólogo.

5. Las respuestas: son las respuestas dadas a las preguntas propiamente dichas (con signo de interrogación) y a las órdenes, y no las respuestas dadas a lo largo de los diálogos, que corresponderían a la categoría de "información adaptada". Las respuestas no forman parte del lenguaje espontáneo del niño: bastaría que los compañeros o adultos hicieran más preguntas para que el niño respondiera más, elevando el porcentaje del lenguaje socializado.

En conclusión el lenguaje egocéntrico va disminuyendo con la edad. Hasta la edad de 7 años, los niños piensan y actúan de un modo más egocéntrico que los adultos.

El porcentaje del lenguaje egocéntrico depende de la actividad del niño como de su medio ambiente. En general, el lenguaje egocéntrico aumenta en actividades de juego (especialmente el de imaginación) y disminuye en aquellas actividades que constituyan trabajo. Con respecto al medio social, el lenguaje egocéntrico disminuirá cuando el niño

coopere con otros o cuando el adulto intervenga sobre el habla del niño, exigiendo el diálogo.

Para Piaget en los niños menores de 7 años sólo existe comprensión en la medida que se encuentren esquemas mentales idénticos y preexistentes tanto en el que explica como en el que escucha. Después de los 7 u 8 años del niño, cuando comienza su verdadera vida social, comienza el verdadero lenguaje

ENFOQUE COGNITIVO:

Posición Constructivista: Las estructuras de la inteligencia incluyen el desarrollo del lenguaje. El sujeto tienen un papel activo en el desarrollo de la inteligencia, en la construcción cognitiva, si un sujeto no interactúa no desarrolla la inteligencia ni el lenguaje.

Piaget ha denominado etapa de las operaciones concretas al período que va de los siete a los once años de edad. El niño en esta fase se caracteriza por la habilidad que va adquiriendo con la percepción de los distintos aspectos o dimensiones de una situación y el entendimiento de cómo tales aspectos o dimensiones se relacionan. El pensamiento presta ahora más atención a los procesos que a los estados. Tales cambios capacitan al niño para manipular conceptos, especialmente si las cosas e ideas que éstos implican no son ajenos a su realidad. Del mismo modo, el habla del niño se hace menos egocéntrica en la medida en que aumenta en él la necesidad de comunicarse y la obligación de reconocer la importancia de su oyente. Esta situación es diferente de la que verbalmente se caracteriza el niño en la etapa anterior o pre-operacional (de 4 a 7 años), en la que el niño trata de satisfacer más sus propias necesidades verbales que las de su oyente. La mayor parte del habla de un niño en esta fase no tiene, según Piaget, intención comunicacional. Así, la actuación verbal tiende a ser repetitiva o de monólogo individual o colectivo.

Según Piaget (1973), en el momento del nacimiento, la vida mental del niño se reduce al ejercicio de aparatos reflejos, es decir, a coordinaciones sensoriales y motrices supeditadas a formas absolutamente hereditarias, que corresponden a tendencias instintivas como la nutrición.

La mente del recién nacido ha sido muchas veces comparada con una página en blanco (tábula rasa), en la cual no habría nada "escrito". Pero, en realidad, muchas impresiones se forman en la mente del niño cuando aún se encuentra en la matriz de su madre.

De allí que ciertos rasgos de personalidad están "escritos" indeleblemente por medio de la herencia genética, de tal forma que desde el nacimiento en adelante esas virtualidades se van manifestando a lo largo del desarrollo del niño, mostrando también una gran disposición y capacidad para el aprendizaje. Así, su mente, en vez de una página en blanco, es como si una biblioteca entera estuviera esperando que se imprima información procedente del medio externo en las páginas de sus libros genéticamente delineadas.

Para Piaget el lenguaje se reduce a una forma de inteligencia por lo que no construye una teoría explícita sobre la adquisición del lenguaje, aunque se puede extraer de sus obras los siguientes aportes:

“El lenguaje y el pensamiento en el niño”: establece la primacía del pensamiento sobre el lenguaje. El lenguaje es el resultado del desarrollo cognitivo, es un subproducto de la inteligencia. Introduce la noción de “lenguaje egocéntrico” que es previo al lenguaje socializado y fruto de los inicios de la descentración cognitiva. El lenguaje egocéntrico es el lenguaje de los niños que están con otros niños pero, no se están comunicando, hablan para ellos mismos. El pensamiento en su origen y

desarrollo es egocéntrico, de ahí, en primer lugar, surge un lenguaje egocéntrico y luego un lenguaje socializado, el lenguaje comunicativo.

“La formación del símbolo en el niño”: explica el modo en que el lenguaje se subordina a la inteligencia. El lenguaje (junto con la imitación diferida, las imágenes mentales, el dibujo, etc.) es una manifestación de una función de la inteligencia, la función simbólica que se desarrolla al final del periodo psicomotor, primer periodo en que divide el desarrollo de la inteligencia y que finaliza a los 24 meses. Así, las primeras palabras del niño no serían lenguaje, sino simples etiquetas.

“La imagen mental en el niño”: explica los procesos mentales que hacen posible el lenguaje. Las representaciones serían instrumentos figurativos al servicio de la expresión y socialización del pensamiento. Dichas representaciones se manejan mediante operaciones del pensamiento que sirven para manejar los símbolos del lenguaje. Así hay una época preoperatoria, donde el niño aún no sabe realizar operaciones, y una operatoria, en la que ya sí sabe.

Implicaciones: destaca el papel activo del sujeto en el desarrollo de la inteligencia, en la construcción cognitiva, si el sujeto no tiene la posibilidad de interactuar no desarrolla la inteligencia ni el lenguaje. Las raíces de la función simbólica estarían en los esquemas de acción sobre los objetos y no en la relación con las personas; el niño es activo pero, no es irrelevante que fuese interactivo Establece relaciones entre logros de la inteligencia y logros del lenguaje .

Críticas: infravalora el lenguaje y los aspectos sociales y comunicativos en general. Exagera la idea del egocentrismo infantil, el niño es social, abierto, va hacia otras personas por naturaleza. Concede escasa importancia a las personas del entorno, el niño construiría su inteligencia individualmente y el entorno no tendría importancia.

Limita las funciones del lenguaje a la representación y no tiene en cuenta el tener por ejemplo una conversación, el hablar por hablar. Identifica representación y simbolización, es lo mismo conservar una imagen mental que decir la palabra: en ambos casos habría representación aunque en uno de los casos haya también simbolización.

c. VIGOTSKY De las influencias socioculturales; individuo y sociedad. “el habla es un producto social”

Las particularidades del lenguaje se adquieren dentro de un contexto sociocultural, el sentido del lenguaje es el poder comunicar las ideas y sentimientos, es la relación que pueda establecerse con el otro por medio de él.

El lenguaje ha cambiado gracias al desarrollo sociocultural; pensemos en las grandes diferencias que hay en lenguaje que utilizan los jóvenes de hoy y el que emplearon nuestros padres a veces pareciera que se hablara en lenguajes diferentes.

El niño aprende el lenguaje del ambiente en el cual se desarrolla, aprende no solamente de sus padres, si no de todas aquellas personas que le rodean; cuando ingresa a la escuela tiene la posibilidad de ampliar su vocabulario, de interactuar con sus compañeros y aprender de ellos.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Sostiene que el lenguaje y el pensamiento están separados y son distintos hasta los dos años aproximadamente, tiempo a partir del cual ambos coinciden en un nuevo tiempo de compartimiento. En este momento el pensamiento empieza a adquirir algunas características verbales y el habla se hace racional, manipulándose como educto expresivo que es el pensamiento.

Vigotsky no solo examina el aspecto de las funciones desde el punto biológico, también cultural, tomando al lenguaje como una herramienta para el ser humano de comunicación social. Plantea que la palabra codifica la experiencia, la cual es producto del trabajo del hombre, la palabra se encuentra ligada a la acción y tiene un carácter simpráxico hasta transformarse en un sistema de códigos independientes de la acción. Para Vigotsky la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional.

Tiene una gran influencia aunque tardía desde la traducción al inglés de la obra "Pensamiento y lenguaje", en la que critica a Piaget; está contextualizada en la dinámica de los años 50 - 60, en la dialéctica.

El desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social (cultura). Depende de su interacción con la cultura; somos el producto de nuestros intercambios con la cultura y la transmisión de conocimientos que conlleva.

El lenguaje es el principal vehículo de la interacción e influye decisivamente en el desarrollo de la mente, cuyas funciones pasan a interpretarse como formas sociales. Todo lo que está en nuestra mente estuvo primero en nuestro ámbito social y luego se interiorizó. Hay una cesión de conciencia, la cultura nos cede su conciencia de lo que son las cosas.

Lenguaje y pensamiento tienen orígenes distintos y a lo largo del desarrollo se produce una creciente interconexión funcional por la que el pensamiento se hace verbal y el habla racional, reguladora y planificadora de la acción. Aunque el lenguaje tenga que ver con la mente, el pensamiento no se reduce a lenguaje.

El lenguaje infantil es inicialmente social, un modo de comunicación con los adultos, exterior en forma y función. Paulatinamente se interioriza y se hace egocéntrico, se interioriza la función que es ya intelectual, se transmiten pensamientos; conservando una forma externa, hasta que finalmente se convierte en pensamiento verbal, el pensamiento que uno concibe. Ambos coinciden en un lenguaje egocéntrico pero, para Piaget es exteriorización y para Vygotsky es vía de interiorización.

d. CHOMSKY Dispositivo de adquisición del lenguaje LAD tendencia innata para aprender el lenguaje.

Esta teoría se ve claramente ejemplificada, si tenemos presente que el niño, nace con los órganos y sistemas ya formados que posteriormente hacen posible la adquisición del lenguaje. Las cuerdas vocales que le permiten la emisión de sonidos, el órgano del oído que le permite percibir los sonidos y el cerebro que no solo recibe información sobre el medio si no que se encarga de procesar dicha información.

Chomsky establece dos principios básicos:

- **Principio de autonomía y especificidad del lenguaje:** independencia de otros procesos del desarrollo. El lenguaje está separado de lo demás y aparece en nosotros innatamente.

- **Principio de innatismo:** el lenguaje es un conjunto de elementos y reglas formales (una gramática) que no puede aprenderse asociativamente (por asociación de estímulo - respuesta).

El innatismo responde al que Chomsky llama "Problema de Platón". ¿Cómo adquiere el niño el lenguaje con tanta rapidez y sencillez con unos datos (input) tan pobres?. La respuesta es que el niño nace con un LAD (Language Acquisition Device = Mecanismo para la Adquisición del

Lenguaje): constructo interno o esquema innato específicamente humano y genéticamente hereditario. Este es un problema ad hoc, es un falso problema, Chomsky formula la pregunta para responder lo que quiere.

Los niños no aprenden con rapidez, el lenguaje se desarrolla durante toda la vida; además, no podemos decir que es rápido porque no lo podemos comparar con el desarrollo del lenguaje de otras especies.

Tampoco lo adquieren con esa sencillez, dedican todo su tiempo y utilizan lo que oyen en otros contextos para ver cómo funcionan. El input no es pobre, los datos que el niño recibe son abundantes, sin embargo, Chomsky necesita decir que el niño tiene pocos estímulos para defender el innatismo. El input es complejo y a veces se adapta a los niños (baby talk).

Para Chomsky el niño nace con un dispositivo que se pone en marcha con un input, unos datos lingüísticos primarios. Dentro del LAD están los principios gramaticales universales; viendo qué principios gramaticales cumplen esos datos, tenemos una gramática particular que es lo que sale, el output. Con esta teoría Chomsky salva el hecho de que si el lenguaje es innato, ¿por qué no todo el mundo habla la misma lengua? El LAD se encarga de ello.

2.2.2 EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

Los niños necesitan un acompañamiento distinto por parte del docente según los distintos ciclos de primaria. Por ello, a continuación, presentamos cómo se debe acompañar el aprendizaje de la escritura en los primeros y en los últimos grados de primaria.

En los años setenta, surgió, en el campo de la psicología, una teoría que realizó importantes aportes al estudio de cómo los niños aprenden a leer

y escribir. Los descubrimientos de dicha teoría modificaron gran parte del saber construido hasta ese momento, tanto en el terreno de la psicología como en el de la educación, que hasta entonces estaban gobernados por el conductismo. Así, la llamada teoría psicogenética tuvo una repercusión tan fuerte en el ámbito educativo que dio origen a una nueva didáctica de la enseñanza de la lectura y escritura, basada en el constructivismo, cuya influencia perdura hasta hoy en día. Estas investigaciones aportan tres ideas fundamentales que nos permiten la comprensión del proceso de adquisición de la lengua escrita:

- El reconocimiento de la existencia de ideas en los niños respecto a qué es la lengua y cómo se usa.
- La naturaleza extra escolar (previa al paso por la escuela) del inicio del aprendizaje de la lengua.
- La mirada positiva sobre los primeros intentos infantiles de escritura.

El proceso de construcción de la escritura se inicia cuando el niño empieza a “dibujar” la lengua escrita de su entorno atribuyéndole significados simbólicos. Es así como, en sus primeros años, el niño escribe valiéndose de marcas gráficas convencionales (letras o grafías) o a partir de la imitación de la letra cursiva, de manera posiblemente ilegible para el lector adulto, pero no por ello exenta de significado o mensaje para él.

Pasada esta primera etapa, el niño aprende a diferenciar el dibujo de la escritura y establece algunas hipótesis respecto de la cantidad mínima de letras necesarias para escribir o leer un texto, así como respecto de la relación que pueda existir entre las propiedades de la letra y las del objeto sobre el cual escribe. Es en esta etapa en que el niño tenderá a representar con letras más grandes — o con más letras — objetos de

mayor tamaño y con letras más chicas — o menos letras —, objetos pequeños.

Poco a poco, el niño comprenderá que el objetivo de escribir no es representar al objeto sino a su significado e irá descubriendo la relación y diferencia entre la lengua escrita y la oral. Entenderá que escribir es hablar con grafismos y que a cada una de las unidades mínimas de expresión oral (fonemas) le corresponde una marca escrita, aunque en un principio esta correspondencia aún no sea la convencional (por ejemplo, al sonido /t/ lo podrá representar con la letra “s”, “p” o “d”).

En este periodo de fonetización, el niño transita por tres etapas relacionadas a las maneras que tiene para representar el lenguaje escrito. Estos modos de representación son considerados hipótesis elaboradas por el niño. Estas hipótesis son las siguientes:

– **La hipótesis silábica:** El niño emplea solo una grafía (letra), sea vocal o consonante, para representar una sílaba dicha oralmente. Por ejemplo, la palabra “mesa”, por tener dos sílabas, será representada solo por dos grafías: “ea”.

– **La hipótesis silábico alfabética:** Se establece cuando el niño se da cuenta de que, con la hipótesis anterior, diferentes palabras son representadas con las mismas letras. Por ejemplo, “mesa” y “tela” pueden ser escritas “ea”. En esta etapa, se irán descubriendo y asimilando algunos valores sonoros convencionales de naturaleza alfabética. Por ello, los niños escribirán en algunos casos una grafía por sílaba y, en otros, una por fonema. Por ejemplo, “mesa” se podría escribir “esa”.

– **La hipótesis alfabética:** Al alcanzar esta etapa, el niño ya ha incorporado la noción de que a cada diferencia sonora le corresponde

una marca gráfica distinta y, por eso, se detiene a analizar sonoramente las palabras que va a escribir. En este periodo, suele colocar el mismo grafema a sonidos iguales y grafemas diferentes a sonidos distintos. Por ello, es común que se escriba “conego” por “conejo” o “sapato” por “zapato”.

Cuando el niño ya domina el principio alfabético de la escritura, ha comprendido un aspecto central del terreno de lo escrito. Sin embargo, descubrirá que esto no es lo único que requiere para poder producir un texto. Por lo tanto, en esta etapa, el niño deberá elaborar el texto escrito relacionando las ideas que lleva consigo con otros principios de la escritura que irá aprendiendo paulatinamente durante su paso por la escuela.

Es importante señalar que, si bien la adquisición de la lengua escrita por el niño puede ser considerada como un proceso que empieza antes del inicio de la escolaridad y pasa por diferentes estadios de desarrollo, algunos de estos pueden verse retrasados, interferidos e incluso anulados por la influencia de diversos agentes externos que son parte del contexto en que viven (agentes culturales, socioeconómicos o, incluso, educacionales). Por ello, la labor del docente no solo se considera fundamental en el periodo de la hipótesis alfabética, sino mucho antes, desde las primeras etapas de la adquisición del lenguaje. Es indispensable que este recupere los saberes previos de los niños antes de su intervención pedagógica y respete sus niveles de desarrollo, así como el tiempo que a cada uno le demore transitar por estas etapas.

En ese sentido, el docente debe estimular a sus alumnos desde sus primeras producciones escritas, favorecer ambientes letrados relacionados con sus realidades culturales y acompañarlos en el proceso de adquisición del código escrito como facilitador y orientador de estos aprendizajes sin forzar ni quemar etapas.

Ahora bien, sobre el aprendizaje de la escritura en los últimos grados de primaria, diremos lo siguiente.

Mientras se va asegurando la escritura alfabética en el niño, el docente debe orientarse cada vez más a desarrollar en el estudiante la capacidad de elaborar ideas de forma ordenada y lógica, seleccionar las ideas relevantes al tema del escrito, relacionarlas con referentes y conectores, adecuarse a la situación comunicativa (registro, lector al que va dirigido el texto, propósito del autor, tipo de texto). Sin embargo, por ser la escritura una actividad tan rica en recursos y elementos aplicados simultáneamente, esta requiere a su vez de un proceso: no basta escribir de un solo tirón determinado texto, sino que requiere pasar por diversas etapas previas y posteriores al texto definitivo (la planificación, el borrador y la revisión).

Asimismo, este aprendizaje del código escrito y sus particularidades es largo y continuo: el estudiante avanza en su dominio de la escritura poco a poco. Escribir una carta, un cuento, un resumen o cualquier otro tipo de texto demanda la convergencia de varios factores tales como la motivación y la necesidad de comunicar; la observación, el análisis, la comprensión y la puesta en juego de los procesos de composición; la interacción con los compañeros, el maestro y otras personas; y las habilidades y conocimientos sobre ciertos aspectos textuales, semánticos, léxicos, sintácticos, normativos, propios del texto escrito. Todos estos factores determinan que el estudiante progrese en el aprendizaje del código escrito.

En ese sentido, el aprendizaje de la escritura no puede reducirse solo a memorizar reglas ortográficas ni tiene que ver con un conocimiento descontextualizado de la morfología (sustantivo, adjetivo, adverbio, etc., con sus numerosas clasificaciones y ejercicios repetitivos) y de la sintaxis (sujeto, objeto directo, indirecto, circunstancial, etc.). Tampoco está

relacionado solamente con reconocer las siluetas de los textos — por ejemplo, no basta con saber la ubicación del destinatario, la fecha y la firma en una carta — ni, mucho menos, tiene que ver con que el estudiante solamente escriba dictados o copie textos de otros autores en hojas en blanco.

2.2.3. APRENDER Y ENSEÑAR A TRAVÉS DE IMÁGENES. UN DESAFÍO EDUCATIVO.

Daiana Yamila Rigo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, sostiene que las imágenes, las fotografías y las obras de arte ofrecen como recurso educativo-didáctico posibilidades para comprender, analizar, explorar, curiosear diversidad de conocimientos, reflexionar conceptos y discutir en torno a ellos.

Perales y Jiménez, (2002) sostiene que si observamos los textos escolares, encontramos que al menos un 50% del contenido se presenta a través de imágenes, pero su lectura, interpretación, observación, muchas veces pasa desapercibida. La palabra escrita, por lo general se lleva toda la atención por parte de docentes y alumnos. Incluso las actividades de enseñanza y aprendizaje se abocan a leer el mensaje escrito, sin reparar en la fotografía impresa.

Por otro lado, la investigación de Levie y Lentz (1982), advierte que a pesar de la masiva presencia de imágenes, fotografías y obras de arte en los manuales escolares, los alumnos no cuentan con las herramientas para comprender y aprender de ellas. En general, los autores encuentran que los estudiantes no reconocen a éstas como fuente de información útil. Algunos no registran las imágenes y si lo hacen las toman como un pasatiempo, o bien las miran, pero no las leen para obtener información relevante para complementar el texto escrito.

La creciente presencia de imágenes en los textos escolares suscita nuevos planteos e interrogantes. En primer lugar, ¿qué hacer frente a esta amplitud de ilustraciones que pasan desapercibidas? La incorporación de la dimensión icónica en las secuencia de enseñanza y en la planificación de actividades académicas requiere en principio planificar un diseño didáctico para aprovechar el papel de la imagen como portadora de conocimiento e información. Enseñar a mirar, supone descifrar y comprender, poniendo en juego habilidades y procesos cognitivos para leer y percibir el mensaje visual. Asimismo, implica activar conocimientos previos para otorgar sentido a la imagen en torno a categorías conceptuales a través de estrategias de participación activa y consciente. (Augustowsky, 2011; Llorente Cámara, 2000; Navarro Ruiz y Hernández Encuentra, 2004).

En segundo lugar, ¿cómo presentar y enseñar a mirar las imágenes? No se trata de ver por ver, o sólo usar la imagen como producto decorativo, sino de utilizar las ilustraciones como estrategia pedagógica y didáctica para mejorar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el interior del aula; de ofrecer andamios al alumno para promover una lectura contextualizada y significativa con el objetivo de favorecer el pasaje de la mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida, abierta e inquisidora.

Antes de describir cuáles son las estrategias para promover este pasaje, es importante hacer la distinción entre imagen didáctica e imagen didáctica *per se*.

Al respecto, Prendes Espinosa (1995) entiende que, si bien cualquier imagen –fija o móvil- puede ser usada en el acto didáctico, hay imágenes que han sido concebidas y construidas expresamente para contribuir con eficacia al aprendizaje y facilitar la comprensión, las cuales serían propiamente imágenes didácticas, mientras que otras ilustraciones como la fotografía y las obras de arte, que si bien puede

que no hayan sido elaboradas con fines didácticos explícitos, la intencionalidad del uso en un proceso didáctico determina su consideración como medio didáctico, y se habla por tanto de imagen didáctica *por accidente*.

En uno u otro caso, para interpretar y analizar imágenes, la práctica de enseñanza debe pensarse como una actividad planificada, como un proceso intencionado. Una de las estrategias para guiar la lectura y observación de las ilustraciones es la formulación de preguntas que ofrezcan al alumno una estructura para desmenuzar, desarmar y deconstruir, y que brinden la posibilidad de entablar una conversación con las imágenes, establecer hipótesis, relacionar conceptos y aprovechar los conocimientos previos, así como de inquirir sobre los distintos elementos que la componen, con el objetivo de verla y entenderla desde otra perspectiva más constructiva. (Abramowski, 2009; Augustowsky, 2011; López Valdovinos, 2001; Perales y Jiménez, 2002).

También se alude a la importancia de contextualizar la imagen, es decir, complementar la lectura de imágenes con otros recursos didácticos, tales como: biografía del autor, texto impreso, búsqueda por internet, videos e ilustraciones digitales. La importancia de integrar otras fuentes de información posibilita no sólo ampliar la comprensión del mensaje icónico, sino además ampliar los modos de representación y organización de conceptos (Llorente Cámara, 2000).

Al respecto, Devoto (2013) expone que las imágenes deben ser debidamente contextualizadas para atender a la intención y la función que se le otorgó en un tiempo y espacio determinado de creación; y al mismo tiempo portan información interesante sobre el contexto cultural, social, político y económico en el cual el autor estuvo inserto en el momento de producción.

Por último, es interesante reconocer que la imagen es un soporte funcional, en tanto las investigaciones llevadas a cabo en el campo educativo, encuentran a ésta como recurso pedagógico orientado a:

- 1) La comprensión de contenidos abstractos y difíciles de interpretar.
- 2) La motivación para aprender y profundizar con lecturas complementarias.
- 3) La presentación de nuevos conceptos.
- 4) La promoción del recuerdo de los contenidos aprendidos y enseñados;
- 5) El fomento de una comunicación auténtica en el aula y relacionada con la vida cotidiana;
- 6) La estimulación de la imaginación y expresión de emociones; y
- 7) La activación de conocimientos previos

2.2.4. EL LENGUAJE DE LAS IMÁGENES EN LA EDUCACIÓN

Para avanzar en el terreno de la educación de la mirada proponemos prestar atención a cuatro tópicos: la polisemia de las imágenes, su poder, la relación ver-saber y el vínculo de las imágenes con las palabras.

EL PODER DE LAS IMÁGENES.

Hay imágenes que nos hacen llorar; otras tienen la capacidad de hacernos estremecer de emoción y ternura; algunas pueden lograr que exclamemos, y otras, directamente, consiguen que apartemos la vista. Las imágenes nos provocan, despiertan reacciones, nos golpean; en síntesis, tienen poder. Son como unos "potentes prismáticos" que intensifican la experiencia e iluminan realidades que de otro modo

pasarían inadvertidas. Por eso los estudiosos de la cultura visual insisten en que las imágenes son poderosos vehículos de transmisión de ideas, valores, emociones. Y cumplen muchas funciones: aportan información y conocimientos, generan adhesión o rechazo, movilizan afectos, proporcionan sensaciones, generan placer o disfrute. Según la historiadora del arte Laura Malosetti Costa, lo que le otorga primacía a las imágenes visuales en materia de aprendizaje es su poder de activación -de la atención, de las emociones- en el observador.

La polisemia. Otro rasgo central de las imágenes es su ambigüedad, su polisemia, su apertura a múltiples significados nunca dados de antemano. Las imágenes no son transparentes ni unívocas: "No existe un significado único ni privilegiado frente a una imagen sino que esta renueva sus poderes y sentidos completándose en la mirada de cada nuevo espectador".

Las imágenes tienden a escaparse de las generalizaciones que proponen los conceptos y suele resultar complicado -además de poco provechoso- pretender constreñir su interpretación. La polisemia de las imágenes puede llegar a explicar cierta sensación de falta de control o desorden en el trabajo pedagógico con ellas, sensación que es deseable animarse a transitar pues los resultados pueden ser insospechados.

LA RELACIÓN ENTRE PALABRAS E IMÁGENES.

Muchas veces decimos que hay imágenes que nos dejan mudos o que nos sobrepasan; o que las palabras no alcanzan a dar cuenta de lo que una imagen sí puede. Pero también hay situaciones donde las palabras nos auxilian para entender, explicar y hacer hablar a aquellas imágenes que parecen ofrecer resistencia al entendimiento y la comprensión. Las palabras y las imágenes son irreductibles unas a otras pero, al mismo tiempo, están absolutamente intrincadas. Se cruzan, se vinculan, se

responden, se desafían, pero nunca se confunden. Ambas se exceden y desbordan, y ahí radica la riqueza de su vínculo. Uno de nuestros desafíos es atravesar esta tensión sin reducirla. En ese sentido, es recomendable dejar un poco solas a las imágenes y no encerrarlas de inmediato en la prisión de algunas palabras; así podrán "transpirar" lo que tienen para transmitir. Pero tampoco se trata de abandonarlas a su suerte y, simplemente, guardar silencio. Entre el extremo del "puro silencio" y el de "las palabras que pretenden decirlo todo" hay en el medio muchos matices por explorar, sobre todo a la hora de pensar en la transmisión.

LA RELACIÓN ENTRE VER Y SABER.

¿Qué vemos cuando miramos? ¿Solo vemos lo que sabemos? ¿Es posible ver más allá de nuestro saber? ¿Lo que vemos interroga nuestros saberes? Es cierto que nuestros saberes configuran nuestras miradas -el ejemplo más claro es que, frente a una misma imagen no todos vemos lo mismo. Pero también es posible que, ante una experiencia visual, nos encontremos "viendo" más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Es por esto que la simple pregunta "¿qué ves?" puede inaugurar recorridos inesperados. Para ello hay que darse un tiempo en el trabajo con imágenes. Además de proponer otro registro, otra textura, luminosidades y opacidades, las imágenes requieren de otros tiempos: ¿Cuál es el tiempo propio del "mirar"? ¿Cuánto dura? ¿Qué lugar ocupa allí el silencio, la espera? ¿Cómo se da un espacio para que sobrevenga la palabra?

En síntesis, si queremos trabajar pedagógicamente con imágenes debemos tener en cuenta sus poderes, que son polisémicas, ya que no todos vemos lo mismo cuando miramos. Que no hay otra alternativa que situarse en el cruce de palabras que faltan, sentimientos desbordantes,

ideas desordenadas, sonidos ensordecedores y silencios. Se trata, junto con los alumnos, de enseñar y aprender a mirar, escrutando las imágenes desde distintos ángulos, desarmándolas y rearmándolas, imaginando con ellas y a partir de ellas; sin perder de vista que, del mismo modo que las palabras, las imágenes son colectivas y se comparten

Si tenemos presente que lo visible es algo que se produce, y que al lado de toda visibilidad habrá siempre una invisibilidad, constataremos que al lado de toda pedagogía de la imagen habrá también una política construyendo una mirada -y no cualquiera- del mundo.

2.2.5. PRODUCCIÓN DE TEXTOS

a. Concepto

Es el proceso cognitivo que consiste en traducir el lenguaje representando (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones) en discurso escrito coherente como producto comunicativo y sociocultural.

Según rutas de aprendizaje escribir es *“producir textos en una situación concreta de comunicación y con un propósito claro. Trasmitir ideas y pensamientos, en forma coherente y correcta, por intermedio de palabras”*.

b. Importancia de la Producción de Textos

- Los alumnos se motivan para escribir y desarrollan sus competencias al hacerlo.
- Socializan sus textos y valoran la escritura como una práctica que los enriquece afectiva y cognitivamente.

Se enmarca dentro del contexto de capacidades comunicativas que plantea el MED en el plan de la Emergencia Educativa 2005; pues esta

juega un rol muy importante en el hábito de la lectura logrando que éste se involucre, desarrollando su pensamiento interpretativo, al respecto el DCN nos dice: *“producir textos implica la construcción de significados para expresar diversos propósitos mediante variados tipos de textos”*.

c. Producción de textos: Procesos y estrategias

Las exigencias de la vida cotidiana demandan que estemos en la capacidad de traducir en forma escrita lo que pensamos o sentimos. En las actividades escolares, laborales y profesionales y en nuestra relación desarrollemos la habilidad de escribir.

d. Etapas de la Producción de Textos Escritos

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

- Planificación
- Textualización
- Revisión

1. La Planificación

Etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto. Durante esta etapa habrá que dar respuestas a los siguientes interrogantes:

Sobre las características de la situación comunicativa

- ¿A quién estará dirigido el texto?
- ¿Cuál es la relación del autor con el destinatario?

- ¿En calidad de qué escribe el autor?: ¿a título personal?, ¿en representación de alguien? ¿representando a un grupo?
- ¿Con qué propósito escribe?

Sobre las decisiones previas a la producción del texto

- ¿Qué tipo de texto se escogerá de todos los posibles?
- ¿Cuál será su aspecto general, la silueta del texto?
- ¿Qué material se empleará? (textura, tamaño de la hoja)
- ¿Qué instrumento se usará para escribir? (lapicero, plumón, máquina de escribir, computadora).
- ¿El instrumento escogido es conveniente para el papel y el formato seleccionados?

2. La Textualización

Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso.

3. La Revisión.

Está orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida, incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento. Se da respuesta a interrogantes, como:

- ¿Hay coherencia entre los diferentes apartados del texto?
- ¿Las palabras empleadas están escritas correctamente?
- ¿El registro empleado es el más adecuado?
- ¿Sintácticamente las expresiones están bien construidas?
- ¿Hay casos de impropiedad y ambigüedad?
- ¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia?
- ¿Hay unidad en la presentación de las ideas?
- ¿Se cumple con él?

¿Se usan los signos de puntuación de forma pertinente?

La etapa de revisión incluye también la reflexión sobre el proceso de producción textual. En realidad, la meta cognición abarca las diversas etapas, pues en todo momento tenemos necesidad de corroborar si estamos haciendo bien las cosas.

Esto refuerza la decisión de que los productos de los niños y niñas sean compartidos con los demás (compañeros, profesores, alumnos de otros grados) para ir afirmando la responsabilidad de escribir lo que queremos, pero pensando en los efectos que producirá en los demás.

Definitivamente, la escritura es un hecho social y, como tal, contribuye, además, al desarrollo del pensamiento crítico.

e. ¿Por qué Producir Textos?

Producir un texto surge de la necesidad de comunicarse de diversas maneras en el tiempo y en el espacio.

Para relacionarse con otros, para expresar ideas, sentimientos fantasías, humor, para informar, investigar, para hacer o construir, etc.

f. La producción tradicional de Textos

Se entiende en el sentido estricto la escritura como una actividad grafo motora centrada en aspectos caligráficos y ortográficos. Copiar textos, dictar, corregir lo escrito.

g. Hoy la escritura se entiende como

La producción de textos coherentes en cuanto a su significado específico. Para ello se debe identificar las intenciones comunicativas y propósitos para escribir, determinar el tipo de destinatario.

El alumno elegirá el tipo de texto que satisfaga estas necesidades.

h. Escritura restringida y amplia: Los niños productores de textos

Cuando los niños escriben sólo en su cuaderno (copias, dictados, etc.), la escritura está siendo entendida en su sentido restringido.

Por el contrario, los niños cuando publican avisos, poemas, noticias, y otros textos en su diario mural; elaboran afiches, folletos, o participan en proyectos de correspondencia escolar, etc., la escritura está siendo considerada en un sentido amplio.

i. Al introducir a los niños en la producción de textos es necesario

- Abrir espacios para que los niños vivan la escritura dentro de situaciones comunicativas reales, significativas y con propósitos claros para ellos.
- Considerar que, aunque los niños no sepan escribir caligráficamente, pueden jugar a escribir, grabar sus textos, o dictar al maestro para que este transcriba.
- Crear situaciones que inviten a los niños a producir textos con sentido completo, evitando las palabras o situaciones aisladas.

j. La producción de textos en aula implica

- Un primer momento: los alumnos se expresan libremente y el profesor debe respetar el compromiso emocional que ellos establecen con la escritura, evitando la descalificación y las correcciones que interrumpen el proceso creativo.
- Un segundo momento: el profesor apoya a los niños a sistematizar aspectos gráficos, ortográficos o sintácticos que no aparezcan logrados en sus textos.

Por último, los niños escriben sus textos con un nivel de mayor competencia y el maestro los estimula a tomar conciencia de los aprendizajes alcanzados. Esta última etapa cobra sentido cuando los niños saben que sus textos serán socializados, es decir, serán leídos por otros.

2.2.6. MATERIAL DIDÁCTICO

El material didáctico es en la enseñanza el nexo entre la palabra y la realidad. Lo ideal sería que todo proceso de aprendizaje se llevase a cabo dentro de una situación real de la vida. No siendo esto posible, el material didáctico debe sustituir a la realidad, representándola de la mejor forma posible, de modo que facilite su objetivación por parte del alumno.

Ningún aula debe prescindir de retratos, grabados, mapas, gráficos, libros, noticias de los periódicos, revistas, aparatos de proyección.

Debe hacerse constar que el material necesita del profesor, para animarlo, darle vida.

La finalidad del material didáctico es la siguiente.

- Aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar

- Motivar la clase y facilitar la percepción y la comprensión de los hechos y conceptos

- Concretar e ilustrar lo que se está exponiendo verbalmente

- Economizar esfuerzos para conducir a los alumnos a la comprensión de hechos y conceptos

- Contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión más viva y sugestiva que puede provocar el material.

- Favorecer la enseñanza basada en la observación y experimentación

- Facilitar la aprehensión sugestiva y activa de un tema o un hecho en estudio.

-Ayudar a comprender mejor las relaciones entre las partes y un todo en un tema, objeto o fenómeno.

-Ayudar a la formación de conceptos, principalmente con respecto a temas de difícil observación directa.

-Hacer la enseñanza más activa y concreta, así como más próxima a la realidad.

-Reducir el nivel de abstracción para la aprehensión de un mensaje

-Facilitar la comunicación de la escuela con la comunidad y el mejor conocimiento de su realidad

-Dar un sentido más objetivo y realista del medio que rodea al alumno y a la escuela, y en la cual el educando tendrá que actuar

2.2.7. CLASIFICACIÓN DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Hay muchas clasificaciones de material didáctico, entre todas las que parece convenir indistintamente a cualquier disciplina.

Una primera, las agrupa en:

1. Material permanente de trabajo: pizarrón, tiza, borrador, cuadernos, reglas, compases, franelógrafos, proyectores, etc.

2. Material informativo: mapas, libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos, discos, filmes, ficheros, modelos, cajas de asuntos, etc.

3. Material ilustrativos, visual y audiovisual, esquemas, cuadros sinópticos, dibujos, carteles, grabados, retratos, cuadros cronológicos, muestras en general, discos, grabadores, proyectores.

4. Material experimental. Aparatos y materiales variados que se presten para la realización de experimentos en general

El material didáctico en la escuela actual tiene otra finalidad. Más que ilustrar, tiene por objeto llevar al alumno, a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere así un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumnos, aproximándola a la realidad y ofreciéndolo ocasión para actuar.

Una segunda clasificación es aquella que se aprobó en la II Conferencia General de la UNESCO.

A. Experiencias directas con la realidad

Excursiones y viajes escolares

Un museo escolar, muestras y exposiciones, dioramas, planetarios, acuarios, terrarios.

Dramatizaciones, demostraciones, marionetas, clubes, bibliotecas, recortes, cruz roja infantil, etc.

B. Auxiliares visuales (material pictórico) ilustraciones, tarjetas e impresos, diapositivas y diafilmes, episcopía, cinematografía, microfotografía, fotomicrografía, reproducciones, etc.

C. Auxiliares auditivos. Audífono electrónico, radio, tocadisco

D. Auxiliares audiovisuales: filmes sonoros y TV.

E. Símbolos de representación plana: pizarras, láminas, carteles, diagramas, frisos, multiplicadores, murales, caricaturas, periódicos, globos terráqueos y mapas, historietas gráficas, murales y franelógrafo,

2.2.8.LÁMINAS PANORÁMICAS

Láminas

Es un recurso que se utiliza como herramienta para el aprendizaje, en la sala de clases. Es un material de ilustración para representar algún contenido de la clase en forma visual, debe ser colorida y atrayente para el niño-a (pero, sin excesos para no desvirtuar la atención del niño-a), de un tamaño apropiado para que sea visible por todos y específico en el dibujo o mensaje (o sea en forma clara y determinada el dibujo que se desea mostrar, para no provocar confusión entre los niños-as y desvirtuar la atención de lo que queremos lograr en nuestro aprendizaje)

Para qué sirven

Las láminas sirven como apoyo visual motivador a los aprendizajes de los contenidos que vamos a tratar, sirven para guiar la clase, sirven para desarrollar la observación en los niños y niñas, sirven para incentivar la comunicación a través del dialogo, la descripción y la narración con argumentos.

Cuál es su función pedagógica

La función de las Láminas es aclarar y apoyar visualmente los contenidos de los aprendizajes que entrega la Educadora en el aula. Las láminas por ser materiales visuales hacen que las clases resulten más atrayentes, interesantes, motivantes, dinámicas y participativas, logrando de esta manera más atención por parte de los niños-as, logrando mejores resultados en sus aprendizajes, ya que con las láminas queda más fijado en la retina los objetivos que se pretenden lograr con este material haciendo clases más agradables y significativas.

Cómo se confeccionan las láminas

La elección del material para su confección queda al criterio de la persona que las va a realizar, considerando el costo y la demanda de tiempo en su elaboración. Actualmente se cuenta con una diversidad de materiales que se pueden comprar en las librerías y de diferentes texturas, lo cual dará realce a la lámina.

1. Primero debemos considerar lo que se va a destacar en la lámina (el dibujo o los dibujos)
2. Que tenga un tamaño apropiado a la vista de los demás (tamaño regular a grande)
3. Considerar la base o el fondo de la lámina, que sea hecho en un cartón para que quede más sólido.
4. Marcar y cortar los moldes de los dibujos en el material a ocupar.
5. Los detalles de la lámina deben ser coloridos, con dibujos bien definidos, de tamaños proporcionales (Ej. el león no podría ser del mismo tamaño de la jirafa)

Elementos

Los elementos de la lámina o detalles se pueden realizar mezclando diferentes tipos de materiales (como: papel kraf Ej. para hacer cerros o tierra, papeles lustre en pliegos para hacer pasto o cielo o mar o río, incluso para cortar de una vez los animales y con marcadores permanentes marcar los bordes y detalles, cartón corrugado como para hacer techos de casas o palitos de paletas, papeles de seda, celofán para ventanas, blondas para cortinas, crepé, goma eva, pegamentos de contacto como stick fix, cola fría o silicona líquida, tijera tradicional o de zig zag, etc.

Papel

Su calidad y textura deben estar determinadas por la función del escrito. También ha de prestarse atención al tamaño, el cual dependerá

del tipo y la extensión del contenido. En cuanto al color, el más común y tradicional es el blanco, aunque el gusto moderno admite otros, generalmente dentro de las tonalidades pálidas. En casos especiales cuando el elemento visual tiene una importante misión comunicativa, como en las cartas de venta, el material publicitario, etcétera, se emplean combinaciones de colores, se adicionan otros materiales o se sustituye al papel por distintos elementos.

Escritura

El tipo más usual de escritura para el redactor común es la mecanografiada, ya sea en escritos directos o en originales destinados a la impresión. Cuando son requeridas varias copias de escritos originales, se usan papeles copiativos o máquinas multcopiadoras. La escritura a mano ha caído en desuso, salvo en determinados casos mantenidos por la costumbre o las normas.

En la escritura, conviene cuidar algunos detalles, como: las condiciones de modernidad y uniformidad en los tipos; el uso de tinta de calidad y color apropiados para lograr buena legibilidad y adecuación al papel y a los elementos gráficos acompañantes; la claridad y el aseo; la ejecución mecanografiada con presión pareja, para que ningún signo aparezca debilitado o perforado en el papel, etcétera.

Distribución

Por razones de claridad y estética, es indispensable que el escrito tenga una bien planeada distribución. Cuando debe ser presentado en su factura original, hay que tener en cuenta este principio: el escrito es como un cuadro, que necesita estar enmarcado por los blancos marginales para lucir bien. Si se amontona lo escrito arriba, abajo o a un costado del papel, la armonía se pierde por completo. Además, la distribución de espacios completa el conjunto de exigencias para una distribución adecuada.

Características

Las láminas son medios de uso directo que pertenecen al grupo de los elementos gráficos de utilización más frecuente en la enseñanza. Sin embargo están de tal manera a nuestro alcance que es muy fácil subestimar su importancia en la enseñanza.

Las láminas presentan numerosas ventajas sobre otros medios de enseñanza. Cuando están bien seleccionadas y se hace un uso correcto de las mismas son capaces de motivar y dirigir la actividad cognoscitiva, así como concentrar la actividad psíquica de los alumnos en los aspectos fundamentales.

Utilización

Usar láminas con fines específicos. Es importante tener objetivos precisos para su empleo, aprovechando lo que se desea y evitando aquello que distraiga la atención.

Usarlas junto con otros medios. La comunicación es más efectiva cuando el docente somete a los estudiantes a varias influencias combinadas. Cuando se utilicen láminas, hay que hacer con ellas algo definido, de manera que el alumno valore su importancia.

Tomar las mejores, omitir el resto. Unas pocas láminas bien seleccionadas dan mejor resultado que muchas elegidas descuidadamente. Si una lámina es buena no se debe pensar que dos serán doblemente buenas.

Mostrarlas siguiendo un orden. Es imprescindible hacer una breve introducción resaltando su contenido, posteriormente realizar un recorrido resaltando sus elementos y finalizar con la imagen central. Utilizar para ello un puntero o un elemento similar que impida que

tapemos la imagen o parte de ella con nuestro cuerpo. Por último hacer una conclusión como referencia del contenido global de la lámina.

Dar participación a los estudiantes. Es conveniente propiciar la participación de los alumnos por medio de preguntas, lo cual nos asegura que han percibido los elementos fundamentales que queremos destacar.

Cuidado en la selección

El cuidado en la selección de las láminas es la primera condición para obtener resultados positivos. Deben ser adecuadas para el nivel de madurez de los alumnos. La calidad de la imagen también es importante en su selección. Es fundamental determinar el momento de la clase en que serán mostradas y precisar el tiempo que permanecerán expuestas.

Composición

La lámina debe tener un centro de interés definido, generalmente se encuentra cercano o en el mismo centro de la imagen y puede estar determinado por el color, la nitidez, las líneas, la posición de las luces y las sombras u otros elementos que el docente debe entrenarse en percibir.

Color

Las láminas coloreadas que se eligen para el trabajo con niños deben ser de un color natural. El color de la naturaleza presenta infinitos matices, por lo que el color en una situación pedagógica deberá tener la mayor realidad posible. Los contrastes adecuados favorecen la percepción visual. Los colores también ejercen efectos fisiológicos y psicológicos en los individuos que deben ser tenidos en cuenta.

Contraste

Las láminas nítidas, con fuertes contrastes facilitan una mejor representación de la realidad. El contraste puede estar dado por las diferencias relativas de diseño entre sus elementos, por el color u otros factores que permitan destacar claramente al observador la figura principal del fondo en que se encuentra.

Posibilidades

Las láminas posibilitan la visualización de hechos concretos y resultan útiles para mostrar elementos internos de equipos, dispositivos y órganos. Las series de láminas elaboradas industrialmente resultan de utilidad para mostrar momentos históricos, animales y plantas ya extinguidos y otros muchos aspectos.

La observación de las láminas por los estudiantes sin la guía del docente, puede ser superficial, además deben adquirir hábitos que les serán útiles en la observación de cualquier fotografía o dibujo en la prensa plana e incluso en la interpretación de una obra plástica.

Ventajas

Además de superar el tiempo y la distancia, las láminas tienen ventajas específicas como son:

Pueden exhibirse todo el tiempo necesario durante la clase, pues no agotan la atención al proyectar solo luz reflejada.

Existen innumerables fuentes para enriquecer las colecciones tales como: Libros deteriorados, periódicos, revistas, anuncios, dibujos, diseños gráficos, fotos, etc. No deben tomarse imágenes que vayan acompañadas de textos extensos.

Pueden utilizarse de forma colectiva o individual.

Láminas Panorámicas

Una imagen panorámica es la que muestra un panorama (del griego pan, todo, y horama, vista), usualmente paisajístico o arquitectónico, y que se distingue por el amplio horizonte visual que cubre. Su elaboración ha ido cambiando a través del tiempo, desde los paisajes pintados en cuadros, pasando por la fotografía clásica y la digital, hasta la edición o incluso la creación completa de imágenes en el computador. Las posibilidades que el desarrollo tecnológico brinda a las imágenes panorámicas se han expandido hasta permitir la existencia de mundos virtuales tridimensionales, en los que se puede ingresar y desplazarse para observar diferentes puntos de vista de la escena.

También se puede entender como un conjunto de láminas a todo color con diversas escenas relacionadas a la vida cotidiana de los niños y niñas de las diferentes regiones de nuestro país. Este material promueve que los niños y niñas expresen sus sentimientos, experiencias, ideas, gustos, opiniones en su lengua materna y una segunda lengua, según sea el caso. Además desarrolla otras capacidades vinculadas a la lectura y escritura, el parafraseo, la narración de historias, establecer relaciones lógicas entre los elementos de la imagen, inferir situaciones a partir de los indicios que se presentan, establecer comparaciones con su realidad personal, familiar y social, entre otras.

2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

1. Conectores.

Son palabras o frases que vinculan enunciados, párrafos o apartados de un texto. Son nexos que establecen diferentes tipos de relaciones lógicas entre las ideas que se extienden a lo largo del texto y ayudan a amalgamar de manera lógica la organización de la información . Estas relaciones pueden ser temporales (antes, hace tiempo, al comienzo,

etc.), aditivas (además, también, asimismo, etc.), causales (dado que, es que, por tanto, etc.), comparativas (igualmente, del mismo modo, en cambio, etc.), concesivas (aunque, aun cuando, pese a que, etc.), adversativas (por el contrario, pero, sin embargo, ahora bien, etc.), explicativas (o sea, en otras palabras, es decir, etc.), entre otras.

2. Consigna (de escritura).

Es una tarea que describe la situación comunicativa que sirve como estímulo para la producción de un texto y que indica al niño qué debe hacer. Por esto último, es recomendable que delimite claramente el propósito, la audiencia (los posibles lectores del texto) y el tipo textual que solicita producir al estudiante.

3. Enfoque comunicativo.

Según (Canale, 1995; Nunan, 2011; Lomas, 2014) En realidad, consiste en una “familia” de enfoques que conciben a la lengua como una herramienta de comunicación. El principio fundamental de aprendizaje, desde esta perspectiva, es el uso de la lengua en diferentes situaciones de comunicación con el propósito de desarrollar o mejorar la competencia comunicativa del estudiante.

4. Estrategias de planificación.

Son operaciones que realiza el autor antes de textualizar. El autor puede recurrir a diversas formas de organizar su texto durante la planificación, utilizando una lista de ideas, esquemas, gráficos, etc. Estas dependerán de los propósitos y del estilo del autor. Generalmente, las operaciones consisten en: a) generar el contenido o las ideas del texto que se va a escribir e idear cómo se va a escribir, b) organizar y estructurar el contenido del texto, y c) adecuar el contenido y el modo de decirlo a la situación comunicativa (propósito, destinatario, tema y tipo de texto). Los escritores experimentados vuelven a su planificación inicial y la modifican de ser necesario.

5. Estrategias de textualización.

Según Flower y Hayes, (1981) La textualización es el proceso que sigue el autor para poner por escrito sus ideas planeadas. El escritor puede adoptar diversas estrategias de textualización, que dependerán del estilo del autor y del propósito comunicativo; por ejemplo, elaborar borradores previos, expandir las ideas a partir de las oraciones temáticas o ideas claves, organizar la secuencia de la progresión temática, etc.

6. Estrategias de revisión.

Para Cassany (1999), La revisión es un proceso que implica volver al texto y releerlo con el objetivo de verificar y evaluar de manera consciente si se está logrando el propósito comunicativo. Esto implica reflexionar sobre el propio proceso de escribir y mejorar aquellos aspectos relacionados con el contenido, con la coherencia, con la cohesión, con la adecuación y con los aspectos formales del lenguaje (ortografía, tildación, signos de puntuación). la revisión incluye evaluar (comparar lo planificado con el texto), diagnosticar (identificar los errores y desajustes) y operar (corregir).

7. Proceso de escritura.

McCutchen, (2006); Flower y Hayes, (1981). Sostienen que es el conjunto de etapas y procesos que un autor recorre antes de obtener una versión final de su texto. Hasta la década de 1970 se concebía como un proceso lineal, constituido por una serie de fases (planificación, textualización y revisión) que se sucedían una tras otra unidireccionalmente. A partir de los años ochenta, se entiende como un proceso recursivo, es decir, en el que las tres fases interactúan entre sí en un proceso de ida y vuelta.

8. Suficiencia comunicativa.

Es la completitud de un texto. Decimos que un texto tiene suficiencia comunicativa cuando contiene la información necesaria para que el

mensaje sea comprendido. En este contexto, los vacíos de información se evidencian cuando el texto presenta omisión de esta.

9. Aprendizaje

Es la adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos.

10. Competencia

Es un conjunto de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible, lo que las hace eficaces en una situación determinada.

11. Láminas panorámicas

Es un conjunto de láminas plastificadas a todo color con diversas escenas relacionadas a la vida cotidiana de los niños y niñas de las diferentes regiones de nuestro país.

12. Material educativo

Son elementos agrupados en un conjunto el cual es, o puede ser, usado con algún fin específico. Los elementos del conjunto pueden tener naturaleza real (ser cosas), naturaleza virtual o ser totalmente abstractos.

13. Producción de textos

Es el proceso cognitivo que consiste en traducir el lenguaje representando (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones) en discurso escrito coherente como producto comunicativo y sociocultural.

14. Textos

Es un conjunto de enunciados que componen un documento escrito.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Siguiendo a Sánchez Carlessi (2006: 40) y los planteamientos que hace al respecto en su libro “Metodología y Diseños en la Investigación Científica” consideramos que el nivel que corresponde a la presente investigación es el nivel explicativo o de comprobación de hipótesis causal.

Ahora bien, respecto al tipo de investigación, diremos que es una investigación explicativa por cuanto está orientada al descubrimiento de los factores causales que ha podido incidir o afectar la ocurrencia de un fenómeno.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo al libro del autor señalado, el diseño que corresponde a la presente investigación es el diseño cuasi experimental, por cuanto los grupos de investigación estuvieron ya formados desde el período de matrícula, sin la posibilidad de organizarlos aleatoriamente.

El diagrama es el siguiente.

GE	O ₁	X	O ₂
GC	O ₃	---	O ₄

Donde:

GE. Grupo experimental (alumnos del cuarto grado A)

GC. Grupo de control (alumnos del cuarto grado B)

O₁, O₃ Pre prueba o prueba de entrada en producción de textos

X Tratamiento (aplicado a los alumnos del GE y que consistió en el uso de la técnica de las láminas panorámicas)

O₂, O₄ Post prueba o prueba de salida

--- ausencia de tratamiento en el grupo de control.

3.3 POBLACIÓN

La población de estudio estuvo constituido por los alumnos matriculados en el cuarto grado de primaria de la institución educativa Hipólito Unanue del distrito de Obas el año 2016.

GRUPOS	AULA	ALUMNOS		TOTAL
		M	F	
CONTROL	B	7	9	16
EXPERIMENTAL	A	8	9	17
TOTAL	2	15	18	33

Fuente: Nómina de matrícula 2016 . I.E Hipólito Unanue - Obas

3.4 MUESTRA

La muestra de estudio estuvo formado por 17 alumnos que pertenecen al Cuarto Grado "A" (grupo experimental).

Grupo	Sección	M	F	Total
Experimental	4to "A"	8	9	17

Fuente: Nómina de matrícula 2016 . I.E Hipólito Unanue -Obas

3.5 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS USADOS EN LA INVESTIGACIÓN.

MÉTODO.

El método usado en la presente investigación fue el método experimental por cuanto permitió organizar deliberadamente condiciones, de acuerdo con un plan previo, con el fin de investigar posibles relaciones causa efecto exponiendo a un grupo a la acción de una variable experimental y contrastando luego sus resultados con un grupo de control.

TECNICAS:

Las técnicas usadas para acercarnos a la fuente de datos, fueron:

Técnica de Observación, para determinar los que ocurría con el grupo experimental.

La observación fue de tipo participativo, donde los investigadores se integraron en las actividades del grupo experimental, comprometiéndose en los proyectos que desarrollaron los niños.

Los investigadores vivieron las experiencias con el grupo experimental durante el uso de las láminas panorámicas como material educativo.

Técnica de Evaluación. Se usó para establecer diferencias entre los resultados de las pruebas de entrada y salida entre los grupos de control y experimental.

Técnica del Fichaje. Se usó para enriquecer los fundamentos teóricos de la investigación.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos fueron :

Ficha de observación

Pruebas

Fichas bibliográficas, hemerográficas, etc.

3.6 PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS

Para el procesamiento y presentación de datos se recurrió a la estadística descriptiva y al uso de la computadora.

Para la presentación de resultados se organizó cuadros y gráficos estadísticos.

3.7.LA EVALUACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Los aspectos evaluados en la producción de textos, fueron los siguientes: Tipo de escritura, Legibilidad, Adecuación al tema y tipo de texto, La coherencia textual, La cohesión textual y el Léxico

TIPO DE ESCRITURA

Este criterio nos permitió identificar en qué etapa del desarrollo de la escritura se encuentran los niños del cuarto grado. Para ello, los textos fueron clasificados en dos grupos:

- Pre - alfabéticos y
- Alfabéticos

Los escritos clasificados como pre - alfabéticos son aquellos que demuestran que el estudiante no ha llegado aún a establecer una correspondencia sonido/letra.

Los escritos alfabéticos son los que demuestran que el estudiante ha adquirido el código y puede relacionar de manera integral las letras con las palabras (aunque todavía presenten problema de léxico y/o ortografía).

LEGIBILIDAD

El concepto de legibilidad designa el grado de facilidad con que se puede leer y comprender un escrito (sobre todo un manuscrito). La legibilidad atañe, básicamente, a la distinción de los grafemas a través del trazo. Decimos que un escrito se considera totalmente indescifrable o ilegible si las formas de las letras no se distinguen entre sí o si se observan signos que no se corresponden con ninguna letra asociada a un grafema.

Por otro lado, decimos que un escrito puede presentar problemas de desciframiento o legibilidad si no es posible, por ejemplo, saber si el escritor conoce el uso ortográfico de las mayúsculas porque solamente emplea ese tipo de letra o solo si puede inferirse que la “o” final de un adjetivo es tal a partir de la concordancia con el sustantivo pero no por su forma. Hablar de legibilidad no equivale a hablar de caligrafía. Un escrito puede ser totalmente legible o descifrable, aunque tenga mala caligrafía.

ADECUACIÓN AL TEMA Y TIPO DE TEXTO

La adecuación a una determinada situación comunicativa implica posicionarse en esta, respondiendo a una intención y seleccionando un tipo de texto acorde con dicha situación.

Todo texto se lee y se escribe en una situación comunicativa particular: no es lo mismo escribir para contar una anécdota que escribir para convencer a alguien de algo; o dirigirse a alguien solicitando trabajo que dirigirse a un amigo con el que se intercambian ideas de manera informal y familiar. Por ello, es importante que el escritor responda siempre a preguntas como las siguientes: ¿qué se me está proponiendo escribir?, ¿cuál es el tema?, ¿a qué lector debo dirigirme?

LA COHERENCIA TEXTUAL

Para que un texto sea entendible por un público lector amplio, es necesario que las ideas estén agrupadas y organizadas lógicamente en torno de un tema central. Para lograr la organización de las ideas, se requiere de habilidades y conocimientos acerca de principios de coherencia propios del código escrito.

La coherencia textual, según Daniel Cassany 1996:30 es *“la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada”*. De esta manera, un texto puede ser interpretado como tal y no como una suma de oraciones y/o párrafos aislados.

LA COHESIÓN TEXTUAL

La cohesión textual es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación. En principio, se considera que esta propiedad está íntimamente relacionada con la coherencia.

Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones.

EL LÉXICO

El léxico es el conjunto de las palabras de un idioma, de una región, de una actividad determinada, de un campo semántico dado, etc. Toda palabra — o lexema — está asociada, por un lado, a un significado (que correspondería a la/s definición/es del diccionario o a las que los usuarios del lenguaje le atribuyen) y, por el otro, a una forma, es decir, a una representación, a una “imagen sonora” de la palabra.

Se consideraron dos tipos de errores de léxico: aquellos semánticos, es decir, los que tiene que ver con el conocimiento del significado de las palabras, como, por ejemplo, el empleo de un lexema por otro dada cierta afinidad entre sus formas (“temerario” por “temeroso”), o el reemplazo de un lexema por otro que es su sinónimo en otro contexto o que está emparentado semánticamente con él (“Él tiene costumbres parejas a nosotros”); y aquellos vinculados con la representación gráfica de las palabras — como, por ejemplo, el desconocimiento de la forma de un lexema (“abcidente” por “accidente”) — o con errores de segmentación, es decir, con problemas de identificación de los límites de las palabras (“a ser” por “hacer”, “te voya” por “te voy a”).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Cuadro N° 01

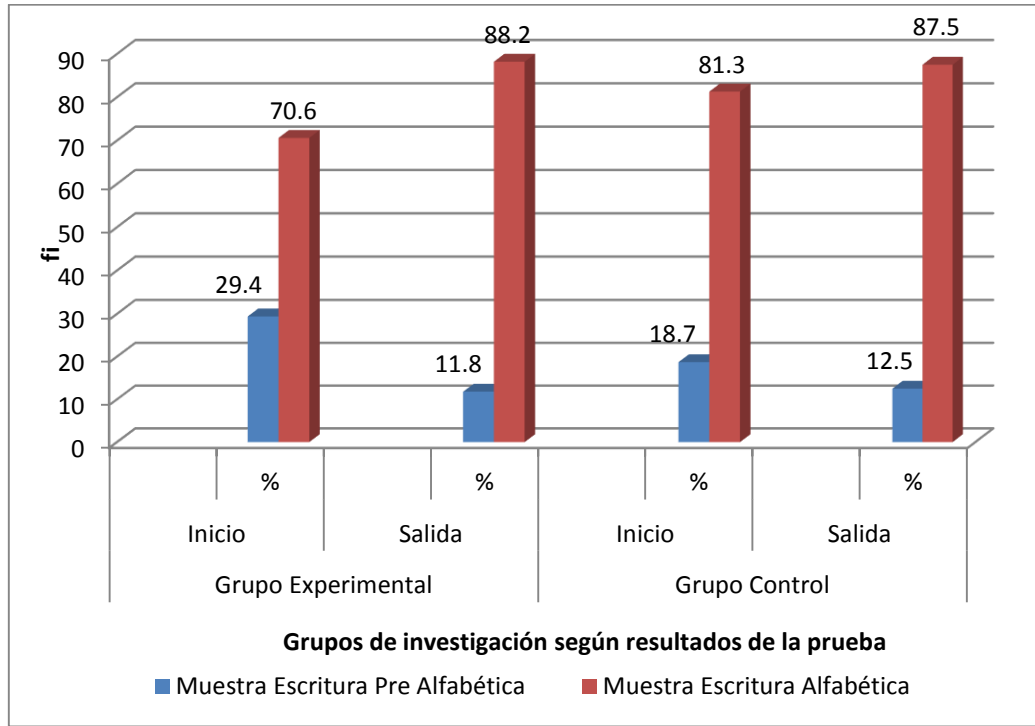
Tipo de escritura manifestada en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Indicador	Tipo de escritura							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Inicio		Salida		Inicio		Salida	
	Fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%
Muestra Escritura Pre Alfabética	5	29.4	2	11.8	3	18.7	2	12.5
Muestra Escritura Alfabética	12	70.6	15	88.2	13	81.3	14	87.5
Total	17	100	17	100	16	100	16	100

Fuente: Ficha de evaluación sobre producción de textos aplicada a los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas.

Gráfico N° 01

Tipo de escritura manifestada en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro y el gráfico N°01 nos muestra el tipo de escritura manifestada en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control tanto al iniciar y al concluir el proceso de investigación.

Al iniciar el proceso, el 29,4 % de los alumnos del grupo experimental y el 18,7% del grupo control, mostraban una escritura pre alfabética y al concluir la investigación, este porcentaje se redujo a 11,8% y 12,5% respectivamente.

El 70,6% de los alumnos del Grupo experimental y el 81,3% del grupo control mostraron en un inicio una escritura alfabética. Estos porcentajes se incrementaron a 88,2% y 87,5% en los grupos mencionados al concluir la investigación.

Puede notarse que el grupo experimental tuvo mayor incremento en escritura alfabética que el grupo de control.

Cuadro N° 02

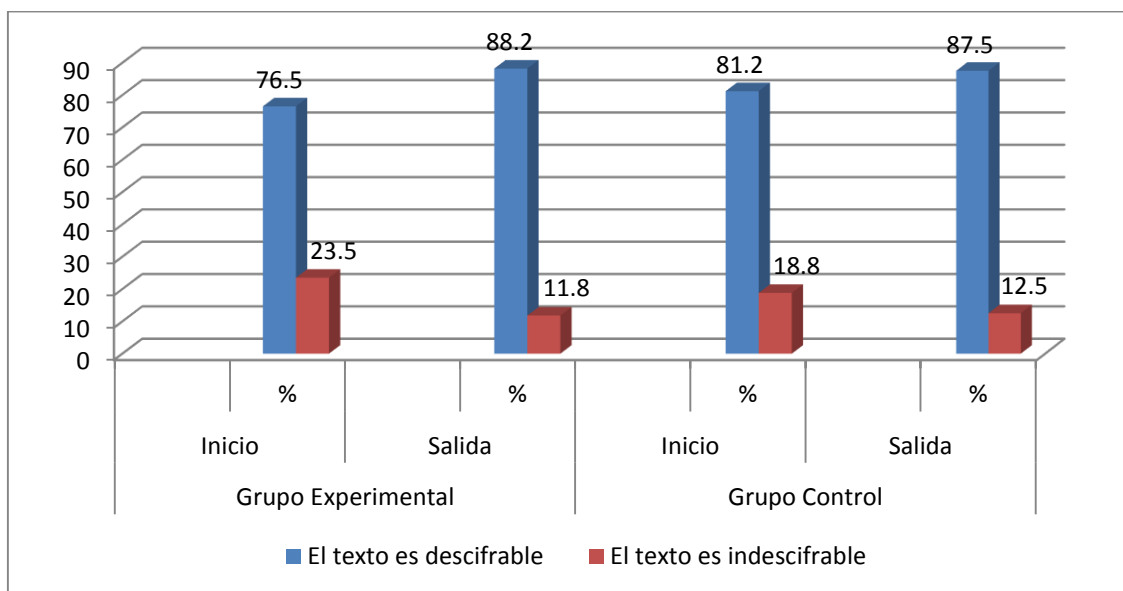
Legibilidad de los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Indicador	Legibilidad							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Inicio		Salida		Inicio		Salida	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
El texto es descifrable	13	76.5	15	88.2	13	81.2	14	87.5
El texto es indescifrable	4	23.5	2	11.8	3	18.8	2	12.5
Total	17	100	17	100	16	100	16	100

Fuente: Ficha de evaluación sobre producción de textos aplicada a los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unánue del distrito de Obas.

Gráfico N° 02

Legibilidad de los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro N° 02 y el gráfico N° 02 nos muestran la legibilidad de los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Puede observarse, que al inicio de la investigación, el 23,5% de los alumnos del Grupo Experimental y el 18,8% del Grupo control mostraban textos indescifrables. Al finalizar la investigación estos porcentajes se redujeron a 11,8% y 12,5% respectivamente.

Es de resaltar que en el grupo donde se trabajó con láminas panorámicas los resultados fueron mejores.

Es interesante observar también que a pesar del tratamiento, muchos participantes no logran superar sus dificultades iniciales. Así por ejemplo un 11,8% de los alumnos del grupo experimental seguían mostrando textos indescifrables.

El porcentaje de alumnos que mostraba textos descifrables se incrementó con el transcurrir del tiempo, aunque este incremento fue mayor en el grupo experimental.

Cuadro N° 03

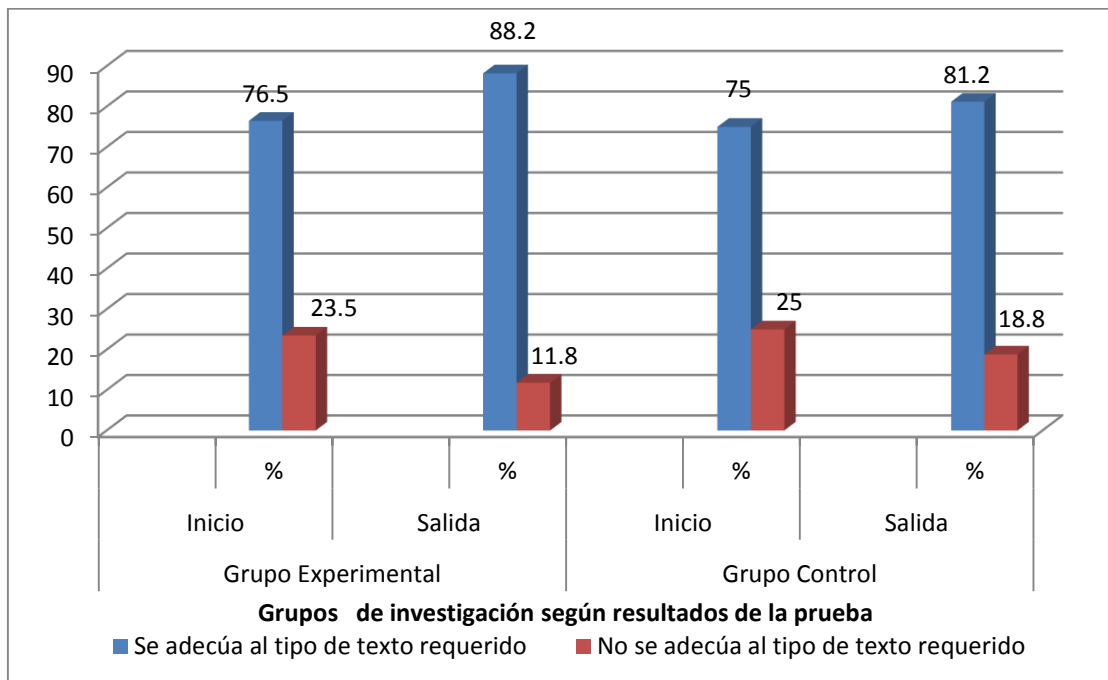
Adecuación al tema y tipo de texto desarrollado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Indicador	Adecuación al tema y Tipo de texto							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Inicio		Salida		Inicio		Salida	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Se adecúa al tipo de texto requerido	13	76.5	15	88.2	12	75.0	13	81.2
No se adecúa al tipo de texto requerido	4	23.5	2	11.8	4	25.0	3	18.8
Total	17	100	17	100	16	100	16	100
Escribe sobre el tema solicitado en la consigna	13	76.5	16	94.1	12	75.0	13	81.2
No escribe sobre el tema solicitado en la consigna	4	23.5	1	5.9	4	25.0	3	18.8
Total	17	100	17	100	16	100	16	100

Fuente: Ficha de evaluación sobre producción de textos aplicada a los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unánue del distrito de Obas.

Gráfico N° 03-A

Adecuación al tipo de texto desarrollado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



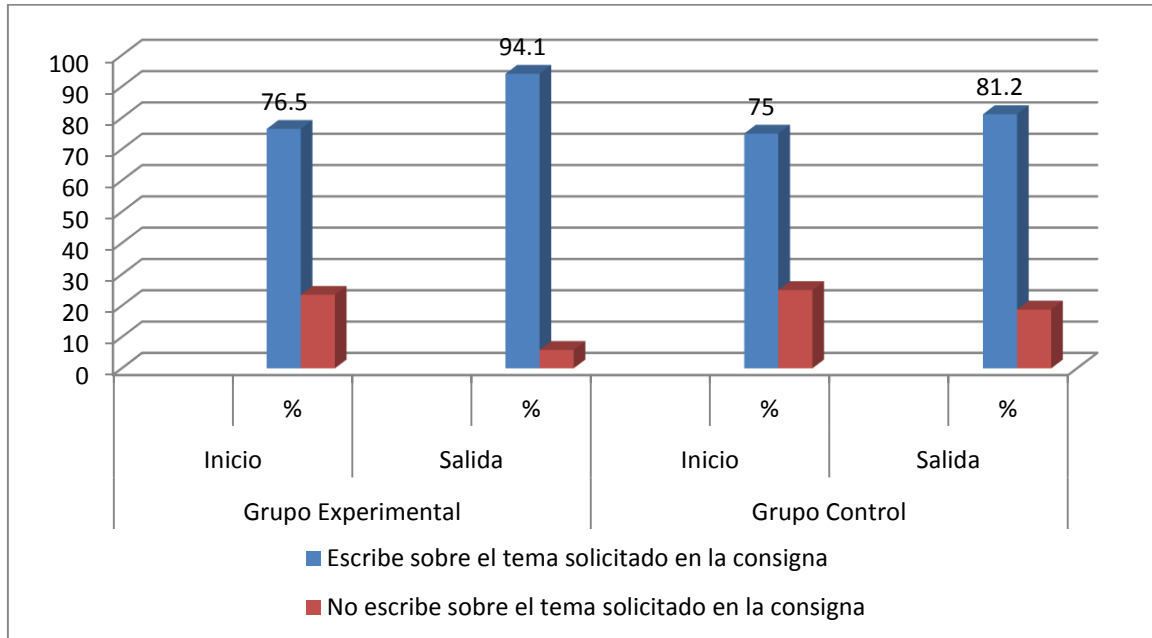
El cuadro 03 y el gráfico 3A nos muestran si hubo o no adecuación al tipo de texto desarrollado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

El 76,5% de los alumnos del grupo experimental y el 75% de los alumnos del grupo control mostraron adecuación al tipo de texto solicitado al iniciar la investigación. Este porcentaje se incrementó en ambos grupos al finalizar la investigación. Sin embargo el crecimiento fue mayor en el grupo que trabajó con las láminas panorámicas.

Los porcentajes de alumnos cuyo textos no se adecuaban al tipo de texto, disminuyó 12 puntos porcentuales en el grupo experimental y 6 puntos porcentuales en el grupo control.

Gráfico N° 03-B

Adecuación al tema en los textos presentados por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro 03 y el gráfico 3B nos muestran si hubo o no adecuación al tema en los textos desarrollados por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

El 76,5% de los alumnos del grupo experimental y el 75% de los alumnos del grupo control mostraron textos adecuados al tema solicitado al iniciar la investigación. Este porcentaje se incrementó a 94,1% y 81,2% respectivamente al finalizar la investigación. Debe apreciarse que el crecimiento fue mayor en el grupo que trabajó con las láminas panorámicas.

Los porcentajes de alumnos cuyo textos no se adecuaban al tema, se redujo de 23,5% a 5,9% en el grupo experimental y de 25% a 18,8% en el grupo control al transcurrir las sesiones de aprendizaje.

Cuadro N° 04

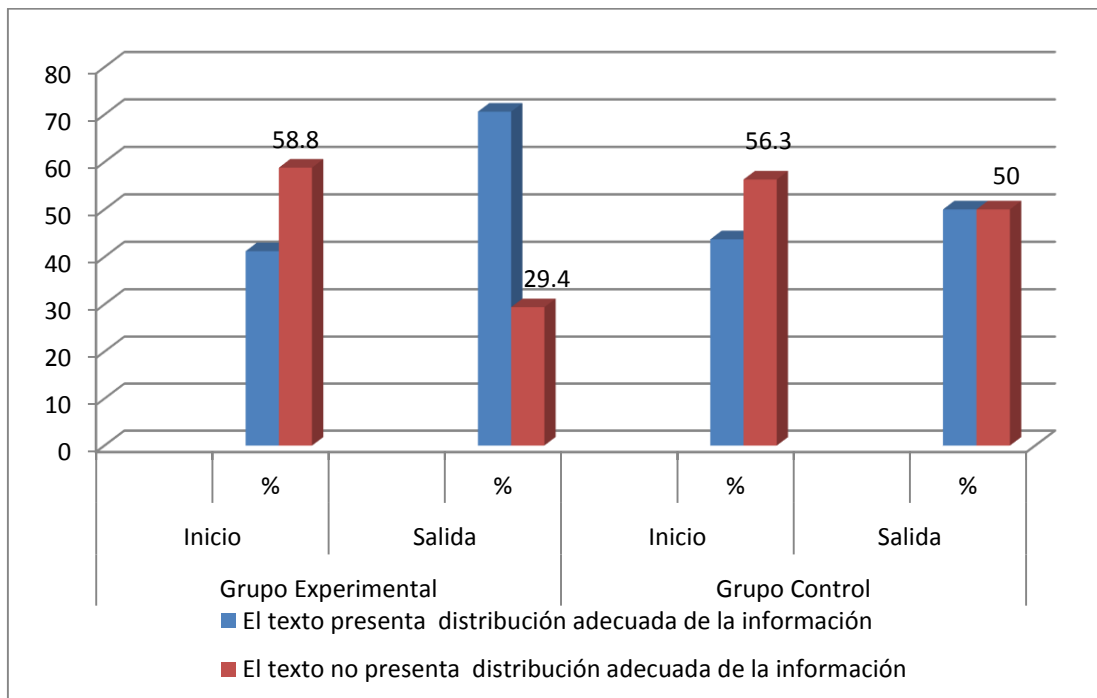
Coherencia en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Indicador	Coherencia Textual							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Inicio		Salida		Inicio		Salida	
	fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%
El texto presenta distribución adecuada de la información	7	41.2	12	70.6	7	43.7	8	50.0
El texto no presenta distribución adecuada de la información	10	58.8	5	29.4	9	56.3	8	50.0
Total	17	100	17	100	16	100	16	100
Muestra ausencia de repetición de ideas e intromisión de ideas irrelevantes	8	47.1	12	70.6	6	37.5	8	50.0
Muestra repetición de ideas e intromisión de ideas irrelevantes	9	52.9	5	29.4	10	62.5	8	50.0
Total	17	100	17	100	16	100	16	100

Fuente: Ficha de evaluación sobre producción de textos aplicada a los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas.

Gráfico N° 04-A

Distribución de la información en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro 04 y el gráfico 4-A nos muestran los resultados de la Coherencia en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Uno de los aspectos de la coherencia es la distribución adecuada de la información. Aquí el 41,2% del grupo experimental y el 43,7% del grupo control presentaron al inicio de la investigación una distribución adecuada de la información.

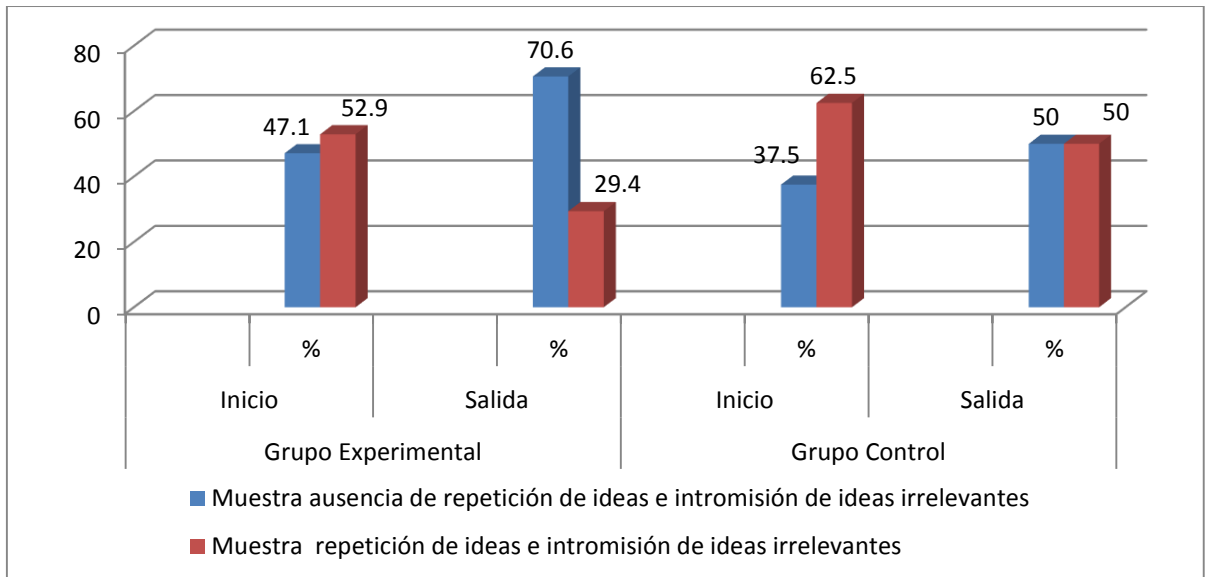
Con el transcurrir de las sesiones de aprendizaje este porcentaje se incrementó a 70.6 % en el grupo experimental y a 50 % en el grupo control. Evidenciándose que en el grupo que trabajó con láminas panorámicas hubo mayor incremento porcentual.

El 58,8 5 de los textos en el grupo experimental y el 56,3% en el grupo control no presentaban una distribución adecuada de la información. Estos

porcentajes al concluir la investigación se redujeron a 29,4% y 50 % en los grupos experimental y control respectivamente.

Gráfico N° 04-B

Repetición de ideas en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro 04 y el gráfico 4-B nos muestran los resultados de la Coherencia en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Otro de los aspectos de la coherencia en un texto es la repetición de ideas. Aquí el 47,1 % del grupo experimental y el 37,5% del grupo control presentaron textos con ausencia de repetición de ideas e intrusión de ideas irrelevantes.

Con el transcurrir de las sesiones de aprendizaje este porcentaje se incrementó a 70.6 % en el grupo experimental y a 50 % en el grupo control. Evidenciándose que en el grupo que trabajó con láminas panorámicas hubo mayor incremento porcentual.

El 52,9 % de los textos en el grupo experimental y el 62,5% en el grupo control presentaron repetición de ideas e intromisión de ideas irrelevantes. Estos porcentajes al concluir la investigación se redujeron a 29,4% y 50 % en los grupos experimental y control respectivamente.

Cuadro N° 05

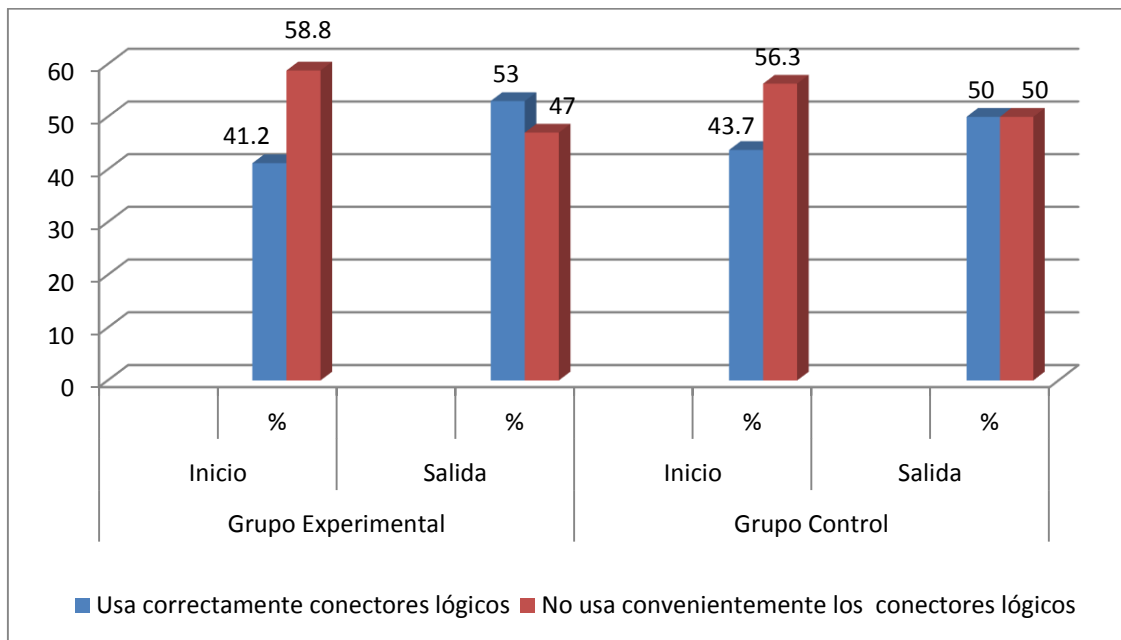
Cohesión en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Indicador	Cohesión Textual							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Inicio		Salida		Inicio		Salida	
	Fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Usa correctamente conectores lógicos	7	41.2	9	53.0	7	43.7	8	50.0
No usa convenientemente los conectores lógicos	10	58.8	8	47.0	9	56.3	8	50.0
Total	17	100	17	100	16	100	16	100
Usa correctamente los signos de puntuación	4	23.5	7	41.2	5	31.2	6	37.5
Muestra dificultades en el uso de signos de puntuación	13	76.5	10	58.8	11	68.8	10	62.5
Total	17	100	17	100	16	100	16	100

Fuente: Ficha de evaluación sobre producción de textos aplicada a los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas.

Gráfico N° 05 - A

Uso de conectores lógicos en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro 5 y el gráfico 5-A nos muestra la cohesión en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Uno de los aspectos para evaluar la cohesión en un texto es el uso de los conectores lógicos.

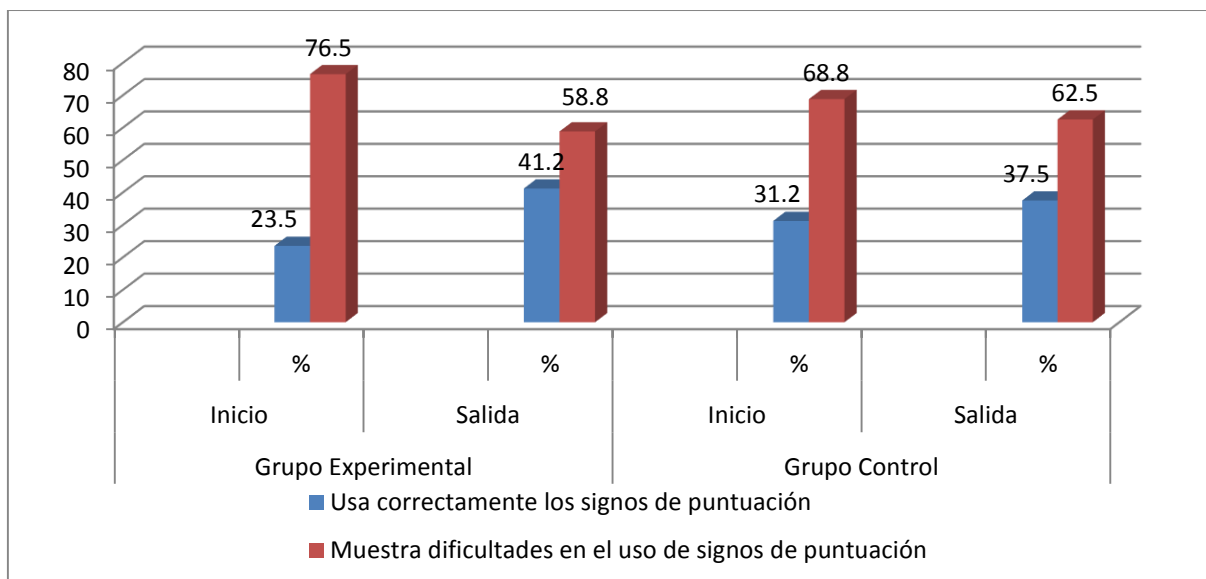
Los datos nos muestran que el 41,2% de los alumnos del grupo experimental y el 43,7% de los alumnos del grupo control presentaban en un inicio uso correcto de los conectores lógicos. Estos porcentajes se incrementaron con el desarrollo de las sesiones de aprendizaje a 53% y 50% en el grupo experimental y control respectivamente. Hubo un incremento de 12 puntos porcentuales en el grupo experimental y 7 puntos porcentuales en el grupo control.

El 58,8% de los alumnos del grupo experimental y el 56,3% del grupo control demostraron al inicio no usar convenientemente los conectores

lógicos. Estos porcentajes disminuyeron en el transcurso de las sesiones de aprendizaje a 47% en el grupo experimental y a 50 % en el grupo control.

Gráfico N° 05- B

Uso de los signos de puntuación en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro 5 y el gráfico 5-B nos muestra la cohesión en los textos presentado por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Otro aspecto complementario en la cohesión en un texto es el uso de los signos de puntuación.

Los datos nos muestran que el 23,5% de los alumnos del grupo experimental y el 31,2% de los alumnos del grupo control presentaban en un inicio uso correcto de los signos de puntuación. Estos porcentajes se incrementaron con el desarrollo de las sesiones de aprendizaje a 41,2% y 37,5% en el grupo experimental y control respectivamente. Hubo un incremento de 8 puntos porcentuales en el grupo experimental y 6 puntos porcentuales en el grupo control.

El 76,5% de los alumnos del grupo experimental y el 68,8% del grupo control demostraron al inicio dificultades en el uso de los signos de puntuación. Estos porcentajes disminuyeron en el transcurso de las sesiones de aprendizaje a 58,8% en el grupo experimental y a 62,5 % en el grupo control.

Cuadro N° 06 -A

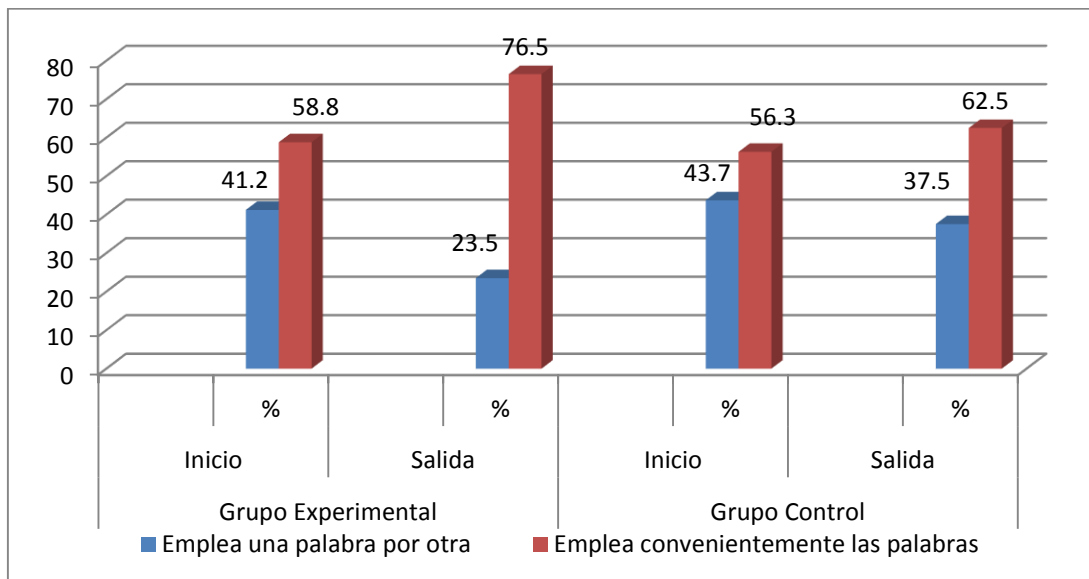
Uso del léxico en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Indicador	Léxico							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Inicio		Salida		Inicio		Salida	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Emplea una palabra por otra	7	41.2	4	23.5	7	43.7	6	37.5
Emplea convenientemente las palabras	10	58.8	13	76.5	9	56.3	10	62.5
Total	17	100	17	100	16	100	16	100
Desconoce cómo se escribe la palabra	8	47.0	6	35.3	9	56.3	8	50.0
Conoce la forma como se escribe la palabra	9	53.0	11	64.7	7	43.7	8	50.0
Total	17	100	17	100	16	100	16	100

Fuente: Ficha de evaluación sobre producción de textos aplicada a los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unánue del distrito de Obas.

Gráfico N° 06 –A1

Empleo de las palabras en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro 6A y el gráfico 6A-1 nos muestran el uso del léxico en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

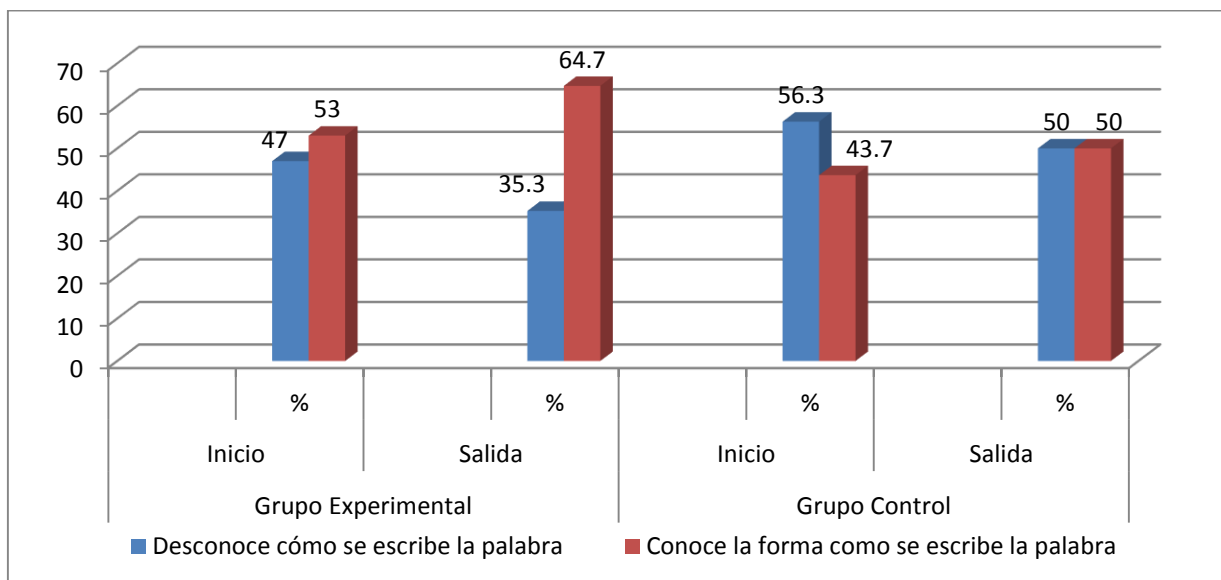
Un aspecto en este rubro es el empleo de las palabras en los textos. Los datos nos manifiestan que el 41,2% del grupo experimental y el 43,7% del grupo control emplean equivocadamente una palabra por otra.

Esta dificultad disminuye al transcurrir las sesiones de aprendizaje. Así en el grupo experimental se redujo a 23,5% y en el grupo control a 37,5%

El 58,8% de los alumnos del grupo experimental y el 56,3% de los alumnos del grupo control emplearon convenientemente las palabras al inicio de la investigación. Estos resultados mejoraron en el transcurso de las sesiones de aprendizaje. Así, al finalizar la investigación el 76,5% de los alumnos que usaron las láminas panorámicas emplearon convenientemente las palabras y el 62,5% del grupo control también mejoraron esta capacidad.

Gráfico N° 06 – A2

Conocimiento en la escritura de las palabras en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



El cuadro 6A y el gráfico 6A-2 nos muestran otro aspecto en el uso del léxico en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida. Nos referimos al conocimiento que el alumno tiene en la escritura de una palabra.

Un aspecto en este rubro es el empleo de las palabras en los textos. Los datos nos manifiestan que el 47% del grupo experimental y el 56,3% del grupo control desconocen las reglas para escribir una palabra.

Esta dificultad observada al inicio, disminuye al transcurrir las sesiones de aprendizaje. Así en el grupo experimental se redujo a 35,3% y en el grupo control a 50.0%

La reducción de esta dificultad fue mayor en el grupo experimental.

El 53,0% de los alumnos del grupo experimental y el 43,7% de los alumnos del grupo control conocen la forma como se escribe una palabra. Estos resultados mejoraron en el transcurso de las sesiones de aprendizaje.

Cuadro N° 06-B

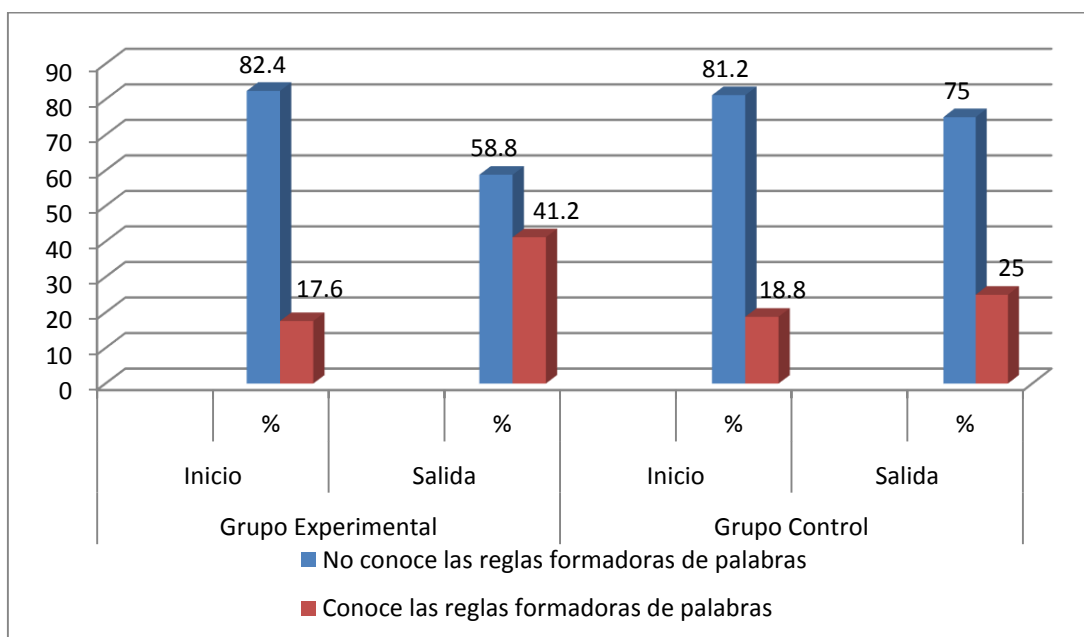
Uso del léxico en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.

Indicador	Tipo de escritura							
	Grupo Experimental				Grupo Control			
	Inicio		Salida		Inicio		Salida	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
No conoce las reglas formadoras de palabras	14	82.4	10	58.8	13	81.2	12	75.0
Conoce las reglas formadoras de palabras	3	17.6	7	41.2	3	18.8	4	25
Total	17	100	17	100	16	100	16	100
No identifica los límites de las palabras.	7	41.2	5	29.4	9	56.3	8	50.0
Identifica los límites de las palabras	10	58.8	12	70.6	7	43.7	8	50.0
Total	17	100	17	100	16	100	16	100

Fuente: Ficha de evaluación sobre producción de textos aplicada a los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unánue del distrito de Obas.

Gráfico N° 06-B- 1

Conocimiento de las reglas formadoras de las palabras por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida.



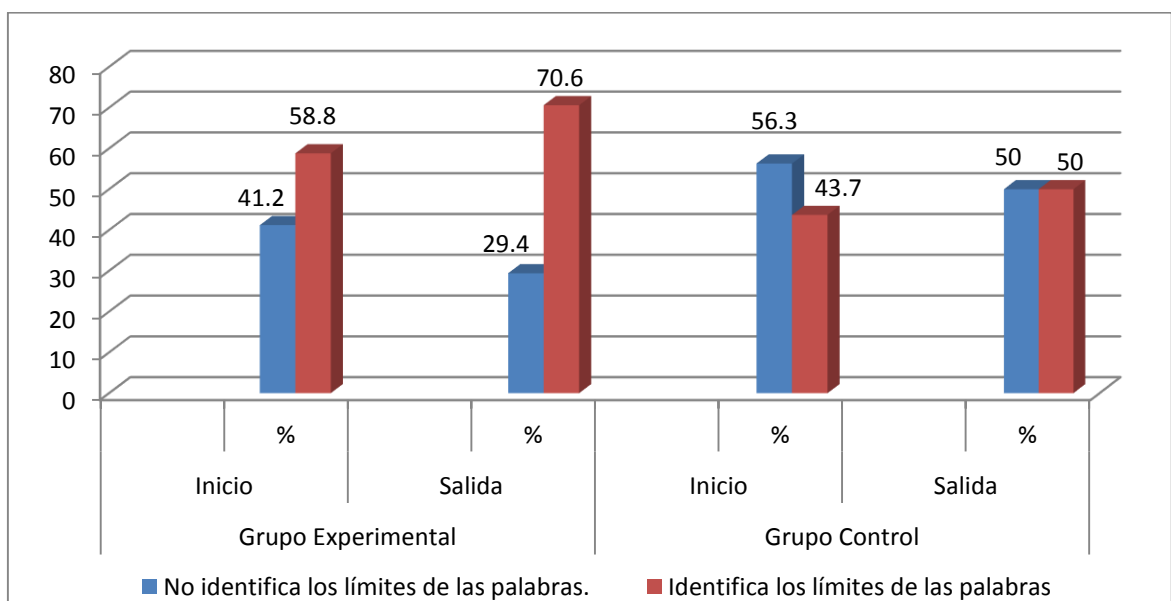
El cuadro 6B y el gráfico 6B-1 nos muestran otro aspecto en el uso del léxico en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida. Nos referimos al conocimiento que el alumno tiene acerca de las reglas formadoras de las palabras.

Los datos nos manifiestan que el 82,4% del grupo experimental y el 81,2 % del grupo control desconocen las reglas formadoras de palabras. Esta dificultad observada al inicio, disminuye al transcurrir las sesiones de aprendizaje .Así en el grupo experimental se redujo a 58,8%% y en el grupo control a 75,0% .La reducción de esta dificultad fue mayor en el grupo experimental.

El 17,6% de los alumnos del grupo experimental y el 18,8% de los alumnos del grupo control conocen las reglas para formar palabras. Estos resultados mejoraron en el transcurso de las sesiones de aprendizaje. Así, al finalizar la investigación el 41,2% de los alumnos del grupo experimental y el 25,0 % del grupo control también mejoraron esta capacidad.

Gráfico N° 06-B- 2

Uso del léxico en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida respecto al uso de la técnica de láminas panorámicas



El cuadro 6B y el gráfico 6B-2 nos muestran otro aspecto en el uso del léxico en los textos producidos por los alumnos del grupo experimental y control según las evaluaciones de inicio y salida. Nos referimos a la capacidad del alumno para identificar los límites de una palabra.

Los datos nos manifiestan que el 41,2% del grupo experimental y el 56,3% del grupo control no identifican los límites de las palabras.

Esta dificultad observada al inicio, disminuye al transcurrir las sesiones de aprendizaje. Así en el grupo experimental se redujo a 29,4% y en el grupo control a 50,0%

La reducción de esta dificultad en el grupo experimental fue de 12 puntos porcentuales, en tanto que en el grupo control fue de sólo 6 puntos.

El 58,8% de los alumnos del grupo experimental y el 43,7% de los alumnos identifican los límites de una palabra. Estos resultados mejoraron en el transcurso de las sesiones de aprendizaje. Así, al finalizar la investigación el 76,6% de los alumnos del grupo experimental y el 50,0% del grupo control también mejoraron esta capacidad.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Comparando los resultados que obtuvieron los grupos de control y experimental, podemos decir que en efecto, el uso del material educativo denominado “láminas panorámicas” ayudó a mejorar la capacidad para producir textos en los alumnos del cuarto grado de primaria de la I.E. Hipólito Unanue.

Un 70,6 % de los integrantes del grupo experimental mostraban escritura alfabética al inicio de la investigación. Este porcentaje se incrementó a 88,2% al finalizar el trabajo de investigación.

Los textos indescifrables que al inicio presentaban un 23,5% de los alumnos del Grupo Experimental se redujo a 11,8%

El porcentaje de alumnos cuyo textos se adecuaban al tipo de texto, se incrementó de 70,6 % a 88,2%.

Al iniciar el proyecto el 58,8 % de los textos en el grupo experimental no presentaban una distribución adecuada de la información. Este porcentaje al concluir la investigación se redujo a 29,4%.

Del mismo modo, el 52,9 % de los textos en el grupo experimental presentaban repetición de ideas e intromisión de ideas irrelevantes al inicio del proyecto. Este porcentaje al concluir la investigación se redujo a 29,4%.

Contrastando los datos señalados, con aquellos que se encuentran en los antecedentes, se corrobora que la incorporación de medios, materiales educativos, técnicas y estrategias tiene una influencia positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

Desarrollar técnicas como : “láminas panorámicas”, “secuencias lógicas” o “cuentos animados” entre otros, ayuda a los educandos a mejorar su capacidad para producir textos.

2. Las mayores dificultades observadas en la producción de textos, estuvieron relacionados con el uso de conectores lógicos y signos de puntuación. Así, El 58,8% de los alumnos del grupo experimental demostraron al inicio no usar convenientemente los conectores lógicos. Al terminar el proyecto este porcentaje disminuyó sólo a 47%.

Del mismo modo, el 76,5% de los alumnos del grupo experimental demostraron al inicio dificultades en el uso de los signos de puntuación. Este porcentaje disminuyó en el transcurso de las sesiones de aprendizaje a 58,8%.

La investigación nos ha demostrado que en lo que se refiere a cohesión de textos se tiene que trabajar empleando otras técnicas y estrategias.

3. Las láminas panorámicas han sido diseñados teniendo en cuenta el contexto del alumno y esto les ha permitido escribir a partir de situaciones comunicativas auténticas, propiciando que los estudiantes se vean enfrentados con la necesidad de ajustarse a un propósito comunicativo y a las características de los posibles lectores.

Este hecho valida la importancia del enfoque comunicativo textual propiciado en el Diseño Curricular Nacional.

4. Entre otros efectos que ha generado el uso de las láminas panorámicas , podemos señalar que los estudiantes mostraron mayor interés por las sesiones de aprendizaje, pasaron del desgano a la motivación por escribir, así como mayor participación y dinamismo en las clases.

Al trabajar con láminas panorámicas auténticas y contextualizadas los alumnos encontraron buenos motivos para escribir.

Es necesario subrayar lo que se decía en las bases teóricas. La motivación es clave en el aprendizaje del alumno. Aquí, el maestro es el propiciador de situaciones orientadas a despertar el interés y la curiosidad de sus alumnos.

5. Alcanzar el ideal de que los alumnos produzcan textos bien contruidos, es un trabajo que implica tiempo, combinación de una serie de técnicas y estrategias, implementación de medios y materiales educativos.

Tenemos que reconocer que la producción de textos es un tema complejo que debe ser abordado desde distintas ópticas, desde el uso de distintas técnicas y estrategias.

CONCLUSIONES

1. Incorporar materiales educativos como las láminas panorámicas en el proceso de enseñanza aprendizaje, ha permitido que los alumnos del cuarto grado de primaria de la institución educativa Hipólito Unanue del distrito de Obas, mejoren su capacidad para producir textos.

Trabajar con láminas relacionadas con la realidad de los estudiantes, ha generado en los alumnos un buen motivo para escribir.

En términos generales diríamos que la variable “láminas panorámicas” ha tenido un efecto positivo en la “producción de textos” como se puede apreciar en los cuadros y gráficos estadísticos mostrados en el capítulo IV.

2. El diagnóstico sobre producción de textos realizado en el cuarto grado de primaria antes de iniciado el tratamiento, demostró que los alumnos tenían serias dificultades para producir textos. Los pocos textos que se producían presentaban limitaciones en cohesión, coherencia, uso de léxico e incluso muchos textos reflejaban escritura pre alfabética y otros desconocimiento en el límite de la palabras.

3. Se diseñaron láminas panorámicas con motivos cercanos a la realidad socio cultural de los alumnos: paisajes, fiestas costumbristas, zonas arqueológicas entre otros con la finalidad de motivar a los alumnos en la producción de textos.

Las imágenes se relacionaron con los distintos temas programados en la unidad didáctica del docente de aula procurando de esta forma abarcar las áreas de ciencia y ambiente, personal social y comunicación.

El uso de estas láminas panorámicas tuvo lugar en veinte sesiones de aprendizaje, tiempo enmarcado en las prácticas pre profesionales.

4. Los efectos que ha generado el uso de las láminas panorámicas en la producción de textos ha sido positivo. Esto queda corroborado al comparar los resultados del grupo experimental y grupo control.

En todos los aspectos evaluados: Tipo de escritura, Legibilidad, Adecuación al tema y tipo de texto, Coherencia textual, Cohesión textual y el uso de Léxico, los participantes del grupo experimental tuvieron mejores resultados que los alumnos del grupo control, por lo que atribuimos al uso de las láminas panorámicas esta diferencia.

5.-Con excepción de los aspectos : Cohesión textual y el uso de Léxico donde hubo menor avance en producción de textos, consideramos que en los aspectos de Tipo de escritura, Legibilidad, Adecuación al tema y tipo de texto, Coherencia textual, el avance fue interesante.

En ningún aspecto evaluado se logró un nivel óptimo por cuanto se requiere tiempo, un ejercicio permanente en la producción de textos e incluso la combinación de una serie de estrategias, técnicas y métodos en el cual debe incluirse también el uso de las láminas panorámicas.

SUGERENCIAS

Se sugiere a los docentes de la institución educativa Hipólito Unanue lo siguiente.

1. Para mejorar la capacidad de producción de textos en los alumnos del nivel primaria se sugiere usar la técnica de las láminas panorámicas además de otras técnicas, estrategias y métodos no sólo en el área de Comunicación sino también en las otras áreas que propone el currículo.
2. El trabajo de aula debe estar orientado a la producción de textos, a partir de situaciones reales y que generen la necesidad de comunicarse. Por ejemplo, narrar una fiesta en la comunidad, describir la forma de trabajo en la comunidad, etc.
3. En lo que concierne a cohesión de textos: uso de conectores y signos de puntuación, sugerimos que su enseñanza sea gradual, usando una serie de técnicas y estrategias innovadoras.
4. Involucrarse con la investigación, ampliando el presente trabajo o diseñando otros que tengan que ver con la producción de textos por ser una competencia muy necesaria en la formación de nuestros educandos.

BIBLIOGRAFÍA

ESTEBAN, E. (2000) *“Cómo elaborar proyectos de investigación en Educación”*. Lima Perú Editorial Grafi Centro, Primera Edición

HERNANDEZ, R. (1998) *“Metodología de la Investigación”* México Mc Graw Hill.

INGA, M. (2008) *“Desarrollo de las Habilidades Comunicativas: Estrategias para la Comprensión y Producción de Textos”* Lima Fondo Editorial UNMSM.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2006) *“Guía para el Desarrollo de Capacidades Comunicativas”* Lima Corporación Gráfica Navarrete S.A.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013) *Informe de Evaluación de Escritura en Sexto Grado - 2013 UMC*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014) *Rutas de aprendizaje Área de comunicación*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 Producción de textos escritos. 2do y 6to grado de primaria. UMC.*

Pontificia Universidad Católica (1989) *“Métodos y Técnicas de Investigación Educativa”* Lima .Imprenta PUCP.

SANCHEZ, H. (2006) *Metodología y Diseño en la Investigación Científica* Lima Perú Editorial visión Universitaria.

VELA T. (2005) *“Taller de Redacción y Comprensión Lectora”* Lima. Editorial San Marcos

VILCHEZ J. (2011) "Inferencia Estadística para Investigadores" Lima.
Editorial Gráfica Carvila ASC.

ANEXOS

INSTRUMENTO USADO PARA
LA EVALUACIÓN DE
PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Aplicación de láminas panorámicas como material educativo para desarrollar la competencia de producción de textos en los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de la I.E. Hipólito Unanue Obas 2016”

LISTA DE COTEJO

Apellidos y nombres:
 Grado.....Sección.....Fecha:.....

N°	INDICADORES	VALORACIÓN	
		SI	NO
1	Crea y escribe textos cortos de su realidad.		
2	Reescribe el texto producido, mejorando la redacción del texto producido.		
3	La letra se adapta al tipo de intención comunicativa (forma, tamaño, estilo, et).		
4	Utiliza estrategias de escritura que permita dar a su textos significatividad, coherencia y cohesión.		
5	Su producción es original.		
6	Escriben respetando sus elementos formales de un texto.		
7	Escriben textos en los que dan curso a su imaginación y creatividad.		
8	Escribe textos diversos a partir de sus conocimientos previos y en base a alguna fuente de información.		
9	Escribe correctamente utilizando los signos de puntuación en los textos producidos.		
10	La escritura es legible.		

ESCALA VALORATIVA:

Siempre = 2 puntos

Casi siempre = 1 punto

Nunca = 0 puntos

MODELO DE PRUEBA DE ENTRADA O PRE TEST

**NÓMINAS DE MATRÍCULA DE
LOS ALUMNOS INTEGRANTES
DE LA POBLACIÓN Y
MUESTRA**

DOCUMENTOS DE CARÁCTER ADMINISTRATIVO

PANEL FOTOGRÁFICO



Vista externa de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas



Vista interna de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas



Alumnos del cuarto grado "A" de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas



Investigadores en el aula del cuarto grado "A" de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas



Alumnos del cuarto grado "A" de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas



Bach. Lincey Abad repartiendo las pruebas de producción de textos en el cuarto grado "A" de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas



Bach. Milagros Cabello repartiendo las pruebas de producción de textos en el cuarto grado "A" de la I.E. Hipólito Unanue del distrito de Obas



Alumnos del Cuarto Grado "A" trabajando en la producción de textos



Alumnos del Cuarto Grado "A" resolviendo la prueba de entrada en producción de textos



Alumnos del Cuarto Grado "A" trabajando en la producción de textos



Alumnos del Cuarto Grado "A" trabajando en la producción de textos ante la mirada del profesor de Aula



Alumnos del Cuarto Grado "A" trabajando en la producción de textos

Textos producidos por los alumnos del cuarto grado de la I.E. Hipólito Unanue
Del distrito de Obas

Habia un niño que su padre
le llevo al campo a ver lo
que hacen los pobres.

Pobres eran esos campes-
inos pasaron un dia y
una noche completos en
la destalada casi de u-
na familia muy humilde
al conducir

Nótese lo incomprensible de los textos

Una vez un padre de
una familia muy rica
llevó a su hijo a pasear
por el campo con el
fin de que
su hijo viera como
eran esos campesinos

eran esos campesinos
y el hijo le respondió
bien papá me di cuenta
que los pobres tienen
cuatro perros nosotros tenemos
un perro gracias papá por enseñarme
lo pobre que somos.

ellos tienen un arroyo
que no tiene fin nosotros
tenemos una lamparas im porta
das en el patio ellos tiene las
estrellas, el patio de nosotros
llegan hasta la pared junto a la
Calle, ellos tienen todo un
horizonte.

AVISO

El día de mañana
yrenos conopa
de caye porque
en yara renos la danza

AVISO

El día viernes yre
el Huamuco
para der a mi hermana

KALLAPAHARI

El día jueves 22 de setiembre Fel a gadrash a las 8.00 AM camine una hora cuando ya gamos a kallapahari dimos regalo a el sero luego nos tomamos fotos y sidimos caminando 40 minutos asta llegar mas arriba de kallapahari luego pimos a una laguna des paes de comer todos mis compañetos semetieron a la laguna y me kuse meter pero no lo yse porque yo me enfermada cuando pa dolidimos a kallapahari ay dos tomamos muchas fotos des paes dolidimos al estadio de ay todos mos pimos a nuestras

Los textos en el área de matemática

6423 < 6485

actividad

1. Escribe el recna segun corresponde

14689 3961

8632 8634

1001 96746

tenia	27	49	Ahora tiene
Dato	incompleta	Dato	
tenia	mario le dio	ahora tiene	
27		49	

987: + 20:5 = 1007.5

Respuesta: El automovil le queda 263 KM

* Santiago tiene \$.3800 y quiere comprarse una casa que cuesta \$.14000. ¿Cuánto dinero le falta?

Dato	incompleta	Dato
tiene	cuanto de	cuesta
3800	dinero le falta	14000

La Multiplicación

Carlos es un comerciante de avrotes. Cierta día compra 8 cajas de teche si cada caja contiene 48 avrotes. ¿Cuántos avrotes compra?

48 48 48 48 48 48 48 48

48 + 48 + 48 + 48 + 48 + 48 + 48 + 48

8 veces 48
 $8 \times 48 = 384$

La multiplicación es una adición de sumandos iguales.

Los textos en el área de Ciencia y Ambiente

CUIDEMOS EL AGUA

El agua es uno de los componentes fundamentales de los seres orgánicos. Por lo tanto el agua fuente de vida en la Tierra. Es utilizado tanto por los animales y las plantas. con una sustancia alimenticia. existen tres estados: líquido, gaseoso y sólido. todos debemos contribuir al cuidado del agua, no debemos contaminarlo. cuidar el agua debe ser tarea de todos.