

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL**  
**MENCIÓN: EDUCACIÓN INICIAL**



**TESIS**

---

**MINILECCIONES PARA FAVORECER LA  
PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS Y  
NIÑAS DEL NIVEL INICIAL EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA N° 580 SANTA MARÍA DEL VALLE,  
HUÁNUCO - 2017**

---

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD  
PROFESIONAL CON MENCIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL**

**TESISTA:**

**Ena Ruth Ramos Alva**

**ASESORA:**

**Mg. Melina Penélope Tolentino Cotrina**

**HUÁNUCO – PERÚ**

**2018**

## **DEDICATORIA**

A Dios, por ser mi guía y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

La tesista

## **AGRADECIMIENTO**

- A la Universidad Nacional Hermilio Valdizán por haberme brindado la oportunidad de estudiar y ofrecer servicios para nuestra superación profesional.
- A los maestros y maestras quienes a través de sus sabias enseñanzas y experiencias me ayudaron en mi formación profesional.
- A la asesora Melina Tolentino Cotrina quien me brindó su apoyo incondicionalmente durante realización de la presente investigación.
- Al personal docente de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle por darme la oportunidad de realizar la presente investigación.
- A cada uno de los niños y niñas quienes hicieron posible la ejecución de la presente investigación.
- Finalmente expreso mi más profundo y sincero agradecimiento a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo de investigación.

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación surge debido al problema de la lectoescritura en la región; el cual se enfoca en la carencia de información respecto a cómo los niños aprenden o adquieren el sistema de escritura, que posibilita la alfabetización inicial. Esto ocurre porque el maestro pierde la valiosa oportunidad de encauzar al niño en la lectura y escritura como un proceso lógico, significativo y placentero, hecho que afecta al bajo rendimiento en la producción de textos en inicial; por lo que se propone realizar una metodología de trabajo que nos permita superar esta realidad. En tal sentido, mediante la investigación realizada se responde a la siguiente pregunta. ¿En qué medida las minilecciones favorecen la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017. Para poder dar respuesta a dicha interrogante se planteó el siguiente objetivo general: Demostrar las minilecciones favorecen la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial. Luego de revisar el soporte teórico que dio un respaldo científico, metodológico y tecnológico a la investigación, se planteó la siguiente hipótesis General: Las minilecciones favorecen significativamente la producción de textos en los niños y niñas. El diseño de investigación que se usó fue el pre experimental coherente con el tipo de estudio para responder las preguntas de investigación, alcanzar los objetivos y analizar la certeza de las hipótesis, la misma que permitió establecer instrumentos, seleccionar las técnicas de análisis de datos. Los resultados obtenidos en la investigación determinaron que las minilecciones favorecen la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial tal como se evidencian en el capítulo de resultados.

**Palabras Clave:** Minilecciones, producción y producción de textos.

## **ABSTRACT**

The present research work arises due to the problem of literacy in the region; which focuses on the lack of information regarding how children learn or acquire the writing system, which enables initial literacy. This happens because the teacher loses the valuable opportunity of channeling the child in reading and writing as a logical, meaningful and pleasant process, a fact that affects the low performance in the production of texts in the beginning; so it is proposed to make a work methodology that allows us to overcome this reality. In this sense, through the research carried out, the following question is answered. To what extent do the mini-sections favor the production of texts in the children of the initial level in Educational Institution No. 580 Santa María del Valle, Huánuco - 2017. In order to answer this question, the following general objective was proposed: Demonstrate the Minilections favor the production of texts in children of the initial level. After reviewing the theoretical support that gave a scientific, methodological and technological support to the research, the following hypothesis was proposed: General: Minilections significantly favor the production of texts in children. The research design that was used was the pre-experimental coherent with the type of study to answer the research questions, reach the objectives and analyze the certainty of the hypotheses, the same that allowed to establish instruments, to select the techniques of data analysis. The results obtained in the investigation determined that the mini lessons favor the production of texts in the children of the initial level as evidenced in the results chapter.

Keywords: Minilections, production and production of texts.

## ÍNDICE

PORTADA	
DEDICATORIA	02
AGRADECIMIENTO	03
RESUMEN	04
ABSTRACT	05
ÍNDICE	06
INTRODUCCIÓN	08

### **CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

<b>1.1.</b>	Descripción del problema	11
<b>1.2.</b>	Formulación del problema	17
	1.2.1 Problema General	17
	1.2.2 Problemas Específicos	17
<b>1.3.</b>	Objetivos	18
	1.3.1. Objetivo General	18
	1.3.2. Objetivos Específicos	18
<b>1.4.</b>	Hipótesis	19
	1.4.1 Hipótesis General	19
	1.4.2 Hipótesis Específicas	19
<b>1.5.</b>	Variables	20
	1.5.1 Variable Independiente	20
	1.5.2 Variables Dependiente	20
	1.5.3 Operacionalización de Variables	21
<b>1.6.</b>	Justificación e Importancia	22
<b>1.7.</b>	Viabilidad	24
<b>1.8.</b>	Delimitación	24

### **CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO**

<b>2.1.</b>	Antecedentes	25
<b>2.2.</b>	Bases Teóricas	33
	2.2.1. Enfoque Constructivista	33
	2.2.2. Enfoque Comunicativo	36
	2.2.3. Prácticas Comunicativas	40
	2.2.4. La escritura	42
	2.2.5. Competencias para la comunicación escrita	59
	2.2.6. Competencias de comprensión de textos escritos	64
	2.2.7. La producción de textos	69

2.2.8. Etapas del Proceso de producción de textos	74
2.2.9. Pasos para la producción	77
2.2.10. Orientaciones Didácticas para producir de textos	80
2.2.11. Minilecciones	86
<b>2.3. Definición de términos Básicos</b>	<b>86</b>

### **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

<b>3.1. Nivel y Tipo de Investigación</b>	<b>88</b>
<b>3.2. Diseño y esquema de la Investigación</b>	<b>89</b>
3.2.1. Diseño de la Investigación	89
3.2.2. Esquema de la Investigación	89
<b>3.3. Población y Muestra</b>	<b>90</b>
3.3.1. Determinación de la población	90
3.3.2. Selección de la Muestra	90
<b>3.4. Definición operativa de instrumentos de recolección de datos</b>	<b>91</b>
<b>3.5. Técnicas de recojo. Procesamiento y presentación de datos</b>	<b>93</b>

### **CAPÍTULO IV DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

3.1. Resultados	94
3.2. Prueba de hipótesis	109
3.3. Contrastación de resultados	111
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>114</b>
<b>SUGERENCIAS</b>	<b>116</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>121</b>

## INTRODUCCIÓN

La educación nacional actualmente se enfrenta a grandes desafíos. Uno de ellos es lograr que los estudiantes desarrollen la capacidad de expresarse en forma oral y escrita, siendo la escritura una herramienta fundamental que le permitirá mejorar a futuro su desempeño en cualquier ámbito en el cual se desenvuelva.

El actual Diseño Curricular Nacional declara que el área de Comunicación, en la Educación Básica Regular, contempla el enfoque comunicativo textual. Dicho enfoque implica enfatizar la construcción del sentido de los mensajes que se comunican al hablar, leer y escribir. Se considera este enfoque comunicativo porque la función fundamental del lenguaje es expresar: decir lo que se siente, piensa o hace; supone, asimismo, saber escuchar. Esta apuesta sostiene que el aula y la escuela deben ser espacios donde el niño interactúe con los demás a partir de sus intereses y necesidades expresivas. Por el contrario, en la práctica, las aulas suelen ser espacios aislados del mundo, en los cuales los niños deben seguir pautas diseñadas, sin margen para la expresión propia: el maestro, como en un laboratorio de bioquímica, controla todo lo que sucede en tres dimensiones: conductas, actitudes y contenidos. Presume que los alumnos podrían ser espontáneos ante ciertas preguntas, pero no espera que un niño le conteste hablando sobre su mascota enferma; en ese caso, juzga que el alumno no ha logrado el nivel óptimo en Comunicación, pues no ha respondido a lo consultado. Si el profesor validara esta intervención, efectivamente, estaría validando el área de comunicación y no solo el ámbito de lo personal social: no se puede diseñar la expresión personal. No existen mecanismos ni espacios

dialógicos previstos, sino intervenciones que surgen por desbordes comunicativos de los niños. El maestro debería aceptar la expresión propia cuando esta se suscite y aprovechar esta oportunidad pedagógica, rescatando parte de ella e incorporándola a la clase. El maestro, en el mejor de los casos, funge de bombero que apaga el incendio y procura ‘manejar’ lo que tiene entre manos; en cambio, lo oportuno, según el enfoque comunicativo textual, sería que el aula tenga previstos espacios para canalizar la expresión verbal oral y escrita. Los niños deberían saber, de antemano, cuáles son los mecanismos y espacios para expresarse; como estos, por lo general, no están estipulados, escriben en las páginas de los cuadernos, en las contratapas de los libros, en las carpetas o en las paredes. Por lo que surge la presente investigación titulada “LAS MINILECCIONES PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°580 SANTA MARÍA DEL VALLE, 2017. Se organiza de la siguiente manera:

El primer capítulo PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN comprende la descripción del problema, formulación del problema, objetivos, hipótesis, variables, justificación e importancia, viabilidad y delimitación.

El segundo capítulo MARCO TEÓRICO comprende los antecedentes, bases teóricas y la definición de términos.

El tercer capítulo METODOLOGÍA comprende nivel y tipo de investigación, diseño y esquema de investigación, población y muestra, definición operativa de instrumentos de recolección de datos y técnicas de recojo de información.

El cuarto capítulo DISCUSIÓN DE RESULTADOS comprende los resultados, contrastación con la hipótesis, prueba de hipótesis y resultados expresados en cuadros y gráficos.

Por último se considera las conclusiones, sugerencias, referencias bibliográficas y anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.1. Descripción del problema**

El enfoque comunicativo textual permite comprender que los diferentes tipos de textos (orales y escritos) surgen en situaciones reales y concretas y son estas las que permiten que el niño descubra y encuentre placer, sentido y utilidad a lo que hace, según su propio estilo de aprendizaje (forma de aprender) y su propio ritmo (tiempo que necesita para aprender)

El problema de la lectoescritura en el Perú; se enfoca en la carencia de información respecto a cómo los niños aprenden o adquieren el sistema de escritura, que posibilita la alfabetización inicial. Propone a las universidades e institutos pedagógicos incorporar a sus currículos un enfoque más próximo al desarrollo del niño; concretamente, al periodo de los primeros seis años, cruciales para su formación como lector y redactor. Asimismo, invoca a declinar las prácticas tradicionales, que condicionan el fracaso de lectores activos y reflexivos desde la educación inicial y que explican, en parte, por qué los universitarios y profesionales peruanos leen poco o se limitan a escribir textos breves. En esa línea, expone las

dificultades que tiene el alumno para emplear la redacción como una forma personal de procesar información y como una herramienta para interactuar con su entorno.

Resulta de enorme importancia, para entender el problema, la psicogénesis de la lectoescritura: este problema tiene implicancias políticas y económicas, pues un niño que no comprende lo que lee es un niño que estará limitado en sus oportunidades laborales; del mismo modo, una sociedad en vías de desarrollo con niveles deficientes de comprensión lectora, como la del Perú, tendrá complicaciones para insertarse en una economía globalizada.

Los problemas de escritura -sería mejor llamarla textualización o redacción, para evitar el matiz mecánico de transcripción, con el que se le asocia- están vinculados con el libro los sistemas de escritura (FERREIRO E. y TEBEROSKY A., 1979). A partir de este, desde hace ya más de tres décadas, varios países de América Latina incorporaron, en sus planes nacionales, la idea de que escribir no era igual a copiar dictados; no obstante, en el Perú, estas son aún creencias y prácticas generalizadas. Así lo evidencian estudios como el de Cubas (2007). Escribir es representar gráficamente el lenguaje de forma funcional y personal, y supone la apropiación del código de escritura; este incluye las prácticas culturales, la representación de pensamiento, las hipótesis de trabajo en diversas fases, el ajuste pragmático, las habilidades de representación grafo-motora, entre otros aspectos (FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A., 1979),

Por ello, el dibujo de la grafía, las planas, la transcripción a partir de un modelo y el dictado, así como otras prácticas que privilegian el dibujo de las letras, no deben ser los aspectos centrales en la adquisición del sistema de escritura. Asimismo, en los seminarios y capacitaciones docentes, todavía se discuten aspectos secundarios sobre la textualización: ¿Cómo incentivar que el niño desarrolle un trazo, que respete los márgenes o que escriba? etc. No obstante, ¿qué pasará, de aquí a unos años, cuando los niños recurran exclusivamente a las computadoras? En una sociedad que cada vez escribe menos a mano, la caligrafía resulta un elemento prescindible. Afortunadamente, cuando los pequeños se inicien en la escritura con procesadores de texto, muchas de estas prácticas tradicionales perderán sentido. También subsisten otros problemas pedagógicos, involucrados con la textualización, que se deben considerar. La enseñanza abusa de la repetición; por ejemplo, en la educación inicial, los ejercicios de trazos se sobredimensionan y pierden efectividad en los niños, así como sentido para los docentes. Los maestros suelen creer que esta práctica es provechosa, porque asumen, ingenuamente, que los menores de cinco años no han iniciado su proceso de adquisición del sistema textual. Incluso, luego de ser capacitados al respecto, persisten en los trazos y aluden otras justificaciones: por ejemplo, que los trazos ayudan a desarrollar la expresión gráfico plástica y la capacidad motora fina. Efectivamente, estas actividades colaboran con ello; sin embargo, para desarrollarlas, existen otras alternativas eficaces, como el corrugado, el rasgado, el moldeado, entre otras. El

peligro, más bien, radica en que los niños asuman que la producción de textos es un asunto mecánico, repetitivo y automático, ajeno de la creatividad personal. Esto no implica que los ejercicios de trazos desaparezcan; implica que se encuentren en un ámbito apropiado. Otra actividad frecuente es el dibujo repetitivo de letras descontextualizadas. Cuando visitamos un aula de educación inicial, verificamos la presencia de carteles, pegados en las paredes, con vocales o palabras aisladas, sin conexión con el entorno. Si revisamos los materiales y cuadernos de trabajo, constataremos lo mismo: las tareas repiten una misma letra, que rellena toda una página. El agravante es que, si bien en la etapa previa de trazos, los profesores creían que preparaban al niño para la escritura, en esta tienen la convicción de que, con la repetición, sí inician su enseñanza. Observan un aprendizaje verificable: la reproducción del dibujo de la letra. No obstante, esta es apenas una actividad mecánica, comparable a la de copiar un dibujo; no es, necesariamente, un indicio de que el niño escriba (CÓRDOVA, 2006 y 2009). En la siguiente fase, el docente insiste en que el niño copie sílabas y palabras, suponiendo que es sencillo, y hasta obvio, que encuentre correspondencia entre las letras, sonidos y sílabas, tal como un adulto las reconoce. Sin embargo, la conciencia fonológica, capacidad necesaria para realizar esta compleja operación, se adquiere en las fases finales de la apropiación del código: la comprensión metalingüística de que los sonidos se encuentran representados por una grafía se logra, con destreza, en los grados superiores. Por ejemplo, en la palabra castellana “vaca” (fonéticamente [báka]), coexisten cuatro sonidos

(fonemas); dos de ellos, [b] y [k], son impronunciables de forma aislada, salvo que se tenga cierta experiencia en fono-articulación. Paradójicamente, se asume que esa conciencia, tan abstracta, debe ser manejada por niños de cinco, seis ó siete años de edad. Los estudios de Goodman (1991) demuestran que la conciencia fonológica es lo último que se adquiere y que esto ocurre, por lo general, al final de la alfabetización. Es más, este proceso, al contrario de lo que se cree tradicionalmente, prosigue hasta la universidad, cuando ya no es útil para trabajar la idea de la sílaba como elemento central de la alfabetización inicial. De hecho, se debe asumir que la conciencia fonológica sí es crucial después del tercer nivel de alfabetización (a partir del segundo grado de primaria) y para cuestiones de ortografía, como la acentuación, escritura de dígrafos, entre otras.

Esto no quiere decir que los niños no tengan conciencia fonológica sobre su lengua (aunque quizá sería mejor denominarla 'conciencia fonética', pues lo que ellos escuchan y producen se encuentra en el plano fonético, que es la orilla de lo que será su conciencia fonológica). Son beneficiosas las prácticas que inciden en la aliteración, la rima o el ritmo, pero habría que precisar, en todo caso, que se encuentran vinculadas con 'fonetizar' el proceso, que es solo una parte de la escritura (y no precisamente la más importante). Lamentablemente, muchos métodos de enseñanza sobrestiman esta práctica, cuyos resultados agradan a padres y maestros, porque son fácilmente verificables: suelen ser requisitos de ingreso a colegios y ofrecen una imagen exitista y deseada, aunque no aseguran la

construcción de sentido personal o la apropiación del sistema de escritura. Asimismo, la metodología tradicional jerarquiza la memorización de sílabas y palabras como unidades de la escritura. Desde luego, la mayoría de profesores desconoce que los niños tienen en principio, como unidad de sentido (aunque sin ser necesariamente conscientes de ello), el morfema, y no la sílaba o la palabra. ¿Cómo es posible que empleen los morfemas sin saberlo? Siguiendo con el ejemplo anterior, se puede decir que la unidad [báka] se divide en los morfemas [bak-] y [-a]; el niño sabe que puede usar [bak-] con [-ita] y obtener [bakíta], “vaquita”. En consecuencia, ¿debería emplearse este conocimiento de forma consistente, sustentado en cómo se adquiere una lengua materna? Esta pregunta abre toda una gama de investigaciones sobre la alfabetización inicial. Recapitulando: en el modelo tradicional, el profesor se centra en la sílaba (la unidad de pronunciación), pese a que podrían recurrir también los morfemas. Por ello, las facultades de pedagogía, que proporcionan a los maestros teorías sobre el desarrollo de la lectoescritura, desde un enfoque comunicativo textual (MINEDU, 2009), también deberían brindar nociones de psicología evolutiva, psicolingüística y de adquisición del lenguaje. De lo contrario, los profesores no entenderán el asunto de fondo: que los niños estructuran su proceso de alfabetización desde varios niveles en apropiación del sistema, psicogénesis, y que ellos deberían ser facilitadores de esa evolución. Como veremos más adelante, los niños parten de una hipótesis sobre la escritura y van desentrañando, conforme toman conciencia del mundo y adquieren el lenguaje, cada fase de

adquisición. Por todo lo expuesto se pretende desarrollar la presente investigación titulada: Las minilecciones para favorecer la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N°580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017

## **1.2. Formulación del problema**

Para el presente trabajo de investigación se formula las siguientes preguntas:

### **1.2.1. Problema General:**

¿Cómo favorecen las minilecciones en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017?

### **1.2.2. Problemas Específicos:**

- ¿Cómo favorecen las minilecciones en la dimensión planificación en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017?
- ¿Cómo favorecen las minilecciones en la dimensión textualización en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017?
- ¿Cómo favorecen las minilecciones en la dimensión revisión en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la

Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco –  
2017?

### **1.3. Objetivos de la investigación**

Los objetivos planteados permitirán lograr la propuesta planteada en el presente trabajo de investigación; puesto que todo el trabajo se orientará a lograr los objetivos propuestos para disminuir la problemática latente en la educación peruana.

#### **1.3.1. Objetivo general**

Determinar si las minilecciones favorecen la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N°580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.

#### **1.3.2. Objetivos Específicos**

- Identificar las minilecciones que favorecen la planificación durante la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N°580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.
- Identificar las minilecciones que favorecen la textualización en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.

- Identificar las minilecciones que favorecen la revisión en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.

## **1.4. Hipótesis**

### **1.4.1. Hipótesis General:**

Las minilecciones si favorecen significativamente la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.

### **1.4.2. Hipótesis Específicas:**

- Las minilecciones si favorecen la planificación en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.
- Las minilecciones si favorecen la textualización en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.
- Las minilecciones si favorecen la revisión en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.

## **1.5. Variables**

### **1.5.1. Variable Independiente: Las minilecciones**

Según (LUTZ y HOOVER, 2009) una mini lección es: "(...) un corto periodo en donde se recibe una instrucción explícita. Puede ser una clase o una serie de clases que están enfocadas en una habilidad o estrategia. La minilección toma lugar al principio de un taller de escritura o de lectura, después de una cuidadosa planificación dada por el maestro o maestra. Esto implica el establecimiento de un propósito, una conexión con saberes previos, seguidas de una demostración, modelado o participación de los estudiantes". Al igual que en la lectura, las mini-lecciones de escritura tiene un punto de enseñanza. Pueden centrarse en el lenguaje o en la elaboración. Las minilecciones de lenguaje exponen a los niños a la literatura donde habilidad del lenguaje o la habilidad de convención se utilizan correctamente.

### **1.5.2. Variable Dependiente: Producción de Textos**

Es un procedimiento que utiliza el niño a partir de una necesidad de comunicación. El proceso que generalmente siguen es el siguiente: Se fijan un objetivo, que puede ser saludar a un compañero que no asiste porque está enfermo, la elaboración de un afiche para promover la función de títeres, la creación de un cuento, una poesía u otro texto literario a partir de sus vivencias, el

relato de una experiencia o acontecimiento ocurrido en un paseo o en el aula.

### 1.5.3. Operacionalización de Variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
<b>INDEPENDIENTE</b> <b>Las Minilecciones</b>	Programación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elabora un listado de situaciones comunicativas.</li> <li>- Selecciona las situaciones comunicativas.</li> <li>- Diseña y elabora a partir de las situaciones comunicativas las minilecciones.</li> <li>- Diseña y elabora sesiones de aprendizaje en torno a las situaciones comunicativas.</li> </ul>	<b>Guía de Observación</b>
	Ejecución	Ejecuta las minilecciones a partir de las situaciones comunicativas para producir textos.	
	Evaluación	Evalúa las minilecciones ejecutadas durante las sesiones de aprendizaje para producir textos.	
<b>DEPENDIENTE</b> <b>Producción de cuentos infantiles</b>	Planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crea pequeños textos haciendo uso de su originalidad y fantasía.</li> <li>- Selecciona, con ayuda de la docente y de sus saberes previos el texto que producirá.</li> <li>- Relaciona ideas a través de conectores, según las necesidades del texto que produce.</li> <li>- Usa un vocabulario de su ambiente familiar y local en diversas situaciones comunicativas.</li> <li>- Ayuda a su maestra y compañeros a planificar lo que van a escribir.</li> </ul>	
	Textualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa de manera oral sus ideas.</li> <li>- Expresa sus ideas con la intención de transmitir un mensaje.</li> <li>- Dicta textos a su maestra indicando el que va escribir, a quién y qué se va escribir.</li> <li>- Participa con entusiasmo en sus producciones individuales y grupales.</li> <li>- Inventa y cuenta historias.</li> </ul>	
	Revisión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribe textos diversos solo o por medio del adulto.</li> <li>- Asume su rol de dictante.</li> <li>- Propone ideas, personajes y situaciones para construir un cuento colectivo.</li> <li>- Revisa el escrito que ha dictado en función de lo que quiere comunicar.</li> <li>- Revisa el contenido del texto en relación con lo planificado.</li> </ul>	

## **1.6. Justificación e Importancia**

Se justifica la investigación porque la producción de textos forma parte de las habilidades comunicativas en la Educación Básica Regular por lo tanto su enseñanza es una responsabilidad educativa, la cual tiene sus inicios en el nivel inicial. Se espera que los estudiantes conozcan y desarrollen estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes en distintas situaciones comunicativas y de esta manera formarse como productores de distintos tipos de textos.

Por lo que esta propuesta de investigación se formula en el marco de una institución educativa del distrito de Santa María del Valle y en respuesta al interés que surge por conocer cómo las minilecciones favorece la producción de textos en los niños del nivel inicial y que aparece como un problema explícito en el desarrollo de las diversas áreas curriculares.

Ello debido a las dificultades encontradas en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial, quienes presentaban debilidades al momento de expresar sus ideas, al pretender escribir sus nombres, al momento de escribir el nombre de las imágenes, entre otras.

Desde el punto de vista teórico es importante; porque, va a contribuir a profundizar el conocimiento que tienen los estudiantes sobre los niveles del plan de redacción y de las técnicas adecuadas para desarrollar su pensamiento creativo y la inteligencia lingüística; también, les va a permitir descubrir que la escritura responde a la necesidad de comunicarse y relacionarse con otros, con el fin de expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, fantasías, etc.

Desde el aspecto curricular, producir textos implica la construcción de significados para expresar diversos propósitos mediante variados tipos de textos. De esta manera, se pretende rescatar la producción de textos en el uso comunicativo de la lengua, teniendo en cuenta que 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.

Con relación a lo práctico y metodológico, se busca que los estudiantes redacten textos estructurados, cuyas ideas guarden relación temática, utilicen un lenguaje variado y apropiado; asimismo, reflexionen sobre los aspectos textuales y lingüísticos, es por ello que la intervención didáctica requiere del diagnóstico y análisis de los textos narrativos producidos por los niños o niñas para optimizar la práctica pedagógica y, sobre esta base, el docente de aula pueda mejorar la producción escrita que los mismos realizan.

Con relación al aspecto social no dice que el sistema de escritura se consigue de forma regular y sistémica; más que en la escuela, el mérito superior recae en el propio desarrollo del niño en un medio adecuado; la ironía, en cambio, consiste en pensar que un niño es alfabeto cuando decodifica los grafemas. La decadencia de las prácticas tradicionales de alfabetización, patentes en los problemas de lectoescritura, debería ser la oportunidad de instaurar una forma más democrática y respetuosa de enseñanza, acorde con la maduración de los niños pequeños

### **1.7. Viabilidad:**

La presente tesis si fue viable y factible ya que se contó con los recursos necesarios para su elaboración, ejecución y evaluación para poder ser desarrollado en una Institución Educativa.

### **1.8. Limitaciones:**

Dentro de las limitaciones que se tuvo fue el tiempo; debido a nuestras labores no se he hecho un seguimiento continuo del trabajo de investigación para que se pueda agilizar los trámites administrativos.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes**

Las líneas de investigación que tratan el tema de producción de textos son escasas, sin embargo, el material bibliográfico encontrado, muestra los estudios más significativos a nivel internacional, nacional y local. Los mismos se detallan a continuación:

- HOCEVAR (2007), el propósito de este estudio fue presentar el desarrollo de una secuencia didáctica destinada a la enseñanza de la producción de textos narrativos en el primer ciclo de la educación básica, tanto común como especial. El objetivo general propuesto para esta investigación fue caracterizar el nivel de desarrollo discursivo y meta discursivo alcanzado por niños pertenecientes a tercer año de educación general básica y especial. En la referida investigación, consideraron los aportes de distintos modelos cognitivos tales como los presentados en 1980 (y su modificación de 1981) por Flower y Hayes (FLOWER & HAYES, 1996), los modelos de 1987 de Bereiter &

Scardamalia "Decir el conocimiento" y "Transformar el conocimiento" (SCARDAMALIA & BEREITER, 1992) y el modelo "Individual-medioambiental" de Hayes (Hayes, 1996), que explican el proceso que realizamos cuando escribimos, lo que nos permite comprender la complejidad del acto de producción escrita.

- TORREALBA y MARTÍNEZ (2007), el estudio tuvo como principal objetivo utilizar las parábolas como estrategias de enseñanza para la producción de textos escritos y, por ende especificar las estrategias que utiliza el docente para desarrollar esta capacidad; también, diseñar un plan de acción que favorezca la escritura como proceso formativo. Trabajaron con el grupo de análisis que correspondió a un diseño descriptivo con alumnos del 5to grado de la escuela básica Antonio José de Sucre del Municipio Guanare del estado Portuguesa. Entre los principales resultados del estudio encontraron que el docente no utiliza las parábolas como estrategia para promover la redacción de textos narrativos. La aplicación de la estrategia les resultó eficaz a los investigadores, por cuanto los alumnos mostraron mucho interés y aceptación de la misma en el desarrollo de las actividades curriculares. Los investigadores recomiendan que, aplicar la estrategia propuesta en su trabajo; estimula a los estudiantes a desarrollar su pensamiento y motivar su creatividad e imaginación al producir textos narrativos.

- SÁNCHEZ, BORZONE y ROMANUTTI (2007), presentan la sistematización de una experiencia didáctica en la que un grupo de niños de primer grado de la ciudad de Colonia Caroya, Córdoba, Argentina, participa de manera activa en la lectura y escritura de textos expositivos junto con la maestra a cargo del grado. En el trabajo se expone la secuencia de trabajo, que puede resumirse en tres momentos: 1) lectura compartida, 2) investigación y puesta en común y 3) escritura del texto. En este proceso la docente pone en juego diversas estrategias para promover la participación de los niños y presenta las especificidades del tipo textual de manera accesible para ellos. Las producciones de los niños ponen de manifiesto no sólo que es posible trabajar con el texto expositivo desde edades tempranas, sino que, además, este tipo textual se constituye en una valiosa herramienta que introduce a los niños en el proceso de alfabetización y los hace conscientes del valor de la escritura para la adquisición del conocimiento. Esta experiencia puso de manifiesto que es posible promover no sólo la comprensión de textos expositivos en el aula, sino también la producción desde los primeros grados. Las dificultades atribuidas a este tipo textual pueden ser superadas con el apoyo constante de la docente y con las herramientas metodológicas adecuadas.
  
- SEPÚLVEDA y TEBEROSKY (2008), el estudio se realizó en el marco de un proyecto de seguimiento, innovación y estudio de las prácticas

de enseñanza inicial del lenguaje escrito desarrollado en una escuela pública de la ciudad de Barcelona que atiende a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Sin embargo, esta condición no supone que sean niños con deficiencias lingüísticas ni académicas, aunque se señala que algunos pueden encontrarse en proceso de adquisición y/o mejora de la competencia en la lengua escolar, catalán. Se trata de un proyecto de colaboración entre universidad y escuela en el que participan un equipo conformado por maestras de Educación Infantil y Primaria e investigadores universitarios. El proyecto que sirve de contexto a este estudio defiende una alfabetización centrada en la lectura, la comprensión y la producción de textos auténticos, por lo general a partir de libros de literatura infantil que se leen, comentan y reescriben y que funcionan como textos fuente de referencia. Durante el momento de comentario de los libros, dentro de la clase, se promueve la actividad de producir listas que son el resultado del análisis de las características discursivas, lingüísticas, y ortográficas.

Asimismo en nuestro país, los estudios realizados sobre “producción de textos narrativos”, es aún poco explorado y, esto se ve reflejado en la escasa información que se encontró en las bibliotecas de universidades visitadas, así como el mismo Ministerio de Educación que, año tras año se encarga de medir el rendimiento estudiantil a través de evaluaciones enfocadas a la comprensión lectora y razonamiento matemático, dejando de lado la producción escrita que es una competencia muy importante a

trabajar desde los primeros ciclos de la educación básica regular; sin embargo los estudios relacionados a la investigación realizada son:

- PÉREZ (2005), su estudio tuvo como principales objetivos elevar y mejorar el nivel de lectura y escritura, desarrollar la capacidad creativa y autónoma del niño para la producción de textos mediante estrategias necesarias; así como, fortalecer su capacidad cognitiva y afectiva en la comprensión de textos. También tuvo como propósito básico proponer estrategias adecuadas para la creación y comprensión de textos al establecer relación entre las variables de estudio. Para ello utilizó, además de la información recogida en la aplicación de los talleres, la información del cuaderno de campo. Entre los principales resultados de estudio encontró que los escolares del V ciclo de educación primaria de la mencionada institución educativa, presentaban dificultades para comprender y producir textos, por lo tanto la aplicación del programa de estrategias de lecto escritura al grupo experimental, le permitió elevar y mejorar el nivel de esta capacidad de los escolares participantes, como: desarrollar su capacidad creativa y autónoma para producir textos, fortalecer su capacidad cognitiva y afectiva en la comprensión de textos.
- ARAUJO Y CHANG (2009), los principales objetivos de estudio planteados por las investigadoras fueron: Identificar las necesidades de las habilidades comunicativas en la producción de textos de los y las

estudiantes del primer grado del nivel secundario, fortalecer las habilidades comunicativas, describir el programa “Escribimos textos con propiedad” para fortalecer la producción de textos y finalmente evaluar los resultados de la aplicación del Programa. El diseño utilizado fue cuasi experimental con pre test y pos test, siendo la población conformada por 76 alumnos. Entre principales resultados encontrados se pudo apreciar que los alumnos presentaban significativas limitaciones al producir sus textos, pero al aplicar el programa estas limitaciones fueron superadas presentando finalmente producciones escritas con alta significación literaria de acuerdo a su grado de estudio. Por otro lado la propuesta de este programa y su aplicación en otras instituciones educativas será de suma importancia ya que propone estrategias activas que incentivan a los estudiantes a despertar su interés en la producción escrita.

- BAUTISTA y ROQUE (2009) realizaron la tesis titulada: Los títeres como estrategia dinamizadora en la producción de textos en el Jardín Infantil. La investigación por su finalidad es aplicada y por el método que utiliza es experimental. Las autoras llegaron a las siguientes conclusiones: Se diseñó como estrategia dinamizadora se diseñó como estrategia dinamizadora los títeres para la producción de cuentos infantiles construida por los siguientes procedimientos: Se diseñaron 5 módulos de aprendizaje sobre producción de cuentos en forma oral basándose en estrategias de enseñanza y aprendizaje. Las

puntuaciones fueron significativas en el grupo experimental, sin embargo esto no sucedió en el grupo control. Se desarrolló la creatividad en la producción de cuentos en forma oral en los niños de 5 años del Centro de Educación Inicial N° 1553 Alto Perú Chimbote” como producto del diseño y aplicación de los títeres como estrategia dinamizadora en la producción de textos en el jardín infantil “mi primera estación en el segundo semestre del 2009. De esta manera se puede afirmar que se logró la hipótesis planteada.

- ZARZOSA S. (2003) El programa de nivel de lectura sobre la comprensión de lectura en niños que cursan el tercer grado de primaria de nivel socioeconómico medio y bajo. Tesis para optar el título de: Psicóloga. Lima, Perú. Siendo el objetivo general de la investigación: Poner a prueba la utilidad del Programa de Comprensión de Lectura de Nivel1 en los niveles de Comprensión de Lectura en estudiantes de nivel socioeconómico medio y bajo que cursan el 3er. grado de primaria. Los objetivos específicos: Identificar los niveles de lectura en los alumnos de diferente nivel socioeconómico. Demostrar los efectos de influencia del Programa de Comprensión Lectora. Los resultados se analizaron en un primer momento antes de la aplicación del Programa de Comprensión de Lectura Nivel 1, encontrando la no existencia de diferencias en el nivel de comprensión de lectura entre los niveles socioeconómicos medio y bajo de igual forma teniendo en cuenta la variable sexo. En un segundo momento los resultados del grupo

experimental y grupo control se analizaron antes y después de la aplicación del Programa de Comprensión de Lectura Nivel 1, encontrando incrementos significativos en la comprensión de lectura en ambos niveles socioeconómicos en relación con el pre test. Los datos obtenidos fueron motivo de plantear ciertas estrategias a beneficio de la mejora de la comprensión de lectura. Llegó a las siguientes conclusiones en su investigación: Se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se rechaza la hipótesis alternativa ( $H_2$ ), ya que el género no es una variable que plantea diferencias significativas en la Comprensión de Lectura. Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alternativa ( $H_4$ ), por lo que los niños de nivel socioeconómico bajo pertenecientes al grupo experimental incrementaron significativamente su nivel de comprensión de lectura.

- ARGANDOÑA (2003), en su trabajo elaboración y aplicación de una guía de cuentos infantiles huanuqueños para el desarrollo de la comprensión lectora temprana en los niños y niñas de 5 años del C.E. N° 013 Paucarbamba, 2003". Tesis para obtener el grado de licenciado en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Empleó una muestra de 30 niños y desarrolló el tipo de investigación pre experimental, llegan a la siguiente conclusión: La aplicación de cuentos infantiles huanuqueños influye positivamente en el desarrollo de la comprensión lectora temprana de los niños y niñas de 5 años del C.E. N°013, Paucarbamba. La implementación de estrategias metodológicas de

aprendizaje utilizando los cuentos infantiles huanuqueños crea un ambiente propicio hacia la lectura y escritura, donde el niño tiene la oportunidad de estar en contacto permanente con todo tipo de material escrito que tiene sentido para él, que sea funcional como un medio que permita comunicarse con las personas de una manera de evitar olvidar las cosas y fuente de información.

## **2.2. Bases Teóricas:**

### **2.2.1. Enfoque constructivista y la construcción de la escritura**

La presente tesis se sustenta en el enfoque constructivista interaccionista. Desde esta perspectiva, se concibe que el sujeto realiza una actividad constructiva, aprende en la interacción con los objetos y la realidad. En tanto sujeto que aprende, el niño trata de comprender el mundo que lo rodea, formulando teorías tentativas (FERREIRO, 1986, 1991,1997). En esa interacción el sujeto pone en juego esquemas de asimilación que le permiten otorgar sentido a aquello con lo cual interactúa. La actividad asimiladora del sujeto es el mecanismo fundamental para la adquisición de conocimiento. Esta actividad implica también la transformación del objeto en función de los esquemas previos del sujeto. (FERREIRO, 1986, 1991,1997). Entre el sujeto y el objeto existe una distancia: el niño interpreta la realidad, no la copia ni la “capta” de manera directa. Esta interpretación surge de una interacción permanente a partir de la cual el niño reconstruye el

objeto formulando teorías acerca del mismo. Esos sistemas de ideas o teorías se enriquecen y amplían por reorganizaciones sucesivas de los esquemas asimiladores (FERREIRO, 1997) en las cuales juegan un rol muy importante los problemas y conflictos con los que el sujeto se encuentra, las resistencias que ofrece el objeto de conocimiento. Desde la perspectiva constructivista lo real existe fuera del niño pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo (FERREIRO, 1994, 1997).

En este marco explicativo, el error no es concebido solo como falta de conocimiento. Por el contrario, algunos errores en las respuestas de los niños permiten entender la lógica de sus sistemas de ideas, lo cual lleva a hablar de los errores constructivos como respuestas infantiles que sin ser correctas son el cimiento sobre las que se construyen logros posteriores (FERREIRO y TEBEROSKY, 1979). Estas conceptualizaciones básicas sobre el modo de relación que se establece entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento se inscriben en los desarrollos de la psicología genética de Jean Piaget. Las ideas piagetianas son tomadas como un marco de referencia en tanto teoría general de los procesos de adquisición del conocimiento. Los desarrollos de Emilia Ferreiro aportan y enriquecen a esta teoría probando su validez al planteando nuevas hipótesis y observables al indagar los procesos de construcción de conocimiento del niño que aprende la escritura. En este contexto el niño es concebido

como un sujeto que piensa, que reconstruye el objeto escritura formulándose ideas sobre el mismo antes de ingresar en la enseñanza formal (FERREIRO, 2001).

### **La concepción del objeto de conocimiento: La relación oralidad escritura**

En cuanto a la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje, estudios lingüísticos y antropológicos recientes permiten discutir la concepción de la escritura como transcripción de la oralidad y complejizan las relaciones entre oralidad y escritura. Ciertos indicadores propios de la escritura que no tienen que ver con los principios alfabéticos aportan evidencia que permite re-conceptualizar este objeto. Los espacios entre palabras, la marca de mayúscula, la puntuación, no están codificando aspectos de la oralidad, sino que pueden entenderse como intentos de la escritura de estabilizar el sentido. En esta línea de análisis se plantea que la escritura es irreductible a un “código” (BENVENISTE, 2002). En cambio, constituye un sistema de representación del lenguaje que surge de un proceso de construcción histórico y colectivo (FERREIRO, 1997, 2001).

Diversos autores que en las últimas décadas han recuperado el lugar de la escritura y su especificidad (BENVENISTE, 1998, 2002; OLSON 1998, FERREIRO 1997, 1999, 2002), dejada de lado explícitamente por la lingüística del siglo XX. La escritura, como sistema de representación, selecciona sólo algunos

aspectos de la oralidad a ser representados y excluye otros. Los elementos y relaciones a ser representados no están determinados previamente; esta selección surge del proceso histórico antes mencionado. La escritura es entonces un sistema con elementos, relaciones y leyes propias que no surgen como un simple reflejo o espejo de la oralidad. A su vez, es importante considerar que diversos autores sustentan la idea de que la escritura permite una mayor reflexión sobre el lenguaje, constituyendo “un modelo de análisis” de la oralidad (OLSON, 1998) en tanto cambiamos las maneras de decir cuando nos apropiamos de la escritura.

### **2.2.2. Enfoque comunicativo**

El sistema educativo peruano propone, desde hace muchos años, un enfoque comunicativo que los docentes vienen asumiendo en la medida de sus posibilidades, experiencias y saberes. Este enfoque encuentra su fundamento en los aportes teóricos y las aplicaciones didácticas de distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje. Nuestros estudiantes emplean su lengua cada día en múltiples situaciones, en diversos actos comunicativos en contextos específicos. En una comunicación real, en sus distintas variedades dialectales y en diferentes registros lingüísticos, los estudiantes emiten y reciben textos completos que responden a sus necesidades e intereses

Sin embargo, a veces, bajo la denominación de enfoque comunicativo o enfoque comunicativo-textual o enfoque comunicativo funcional se planifican, desarrollan y evalúan en las aulas propuestas muy diversas, algunas incluso contradictorias con el enfoque asumido. Ocurre que muchas veces se entiende el enfoque comunicativo simplistamente. Se generan actividades para desarrollar cuatro destrezas comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) sin tener en cuenta los procesos cognitivos que están detrás de esas destrezas. Se aplican técnicas para interactuar con textos específicos en situaciones comunicativas concretas sin tener en cuenta que esas situaciones están enmarcadas en contextos sociales y culturales más amplios. Sin las perspectivas cognitiva y sociocultural, el enfoque comunicativo puede quedar reducido a una colección de técnicas y acumulación de actividades.

Entonces, debemos concebir este enfoque comunicativo de manera integral, sin perder de vista dos perspectivas:

- **Una perspectiva cognitiva:** Un aspecto esencial del lenguaje en la escuela es que, por su naturaleza, se convierte en un instrumento para la construcción de conocimientos. La lengua materna es crucial para la estructuración de la experiencia de nuestros estudiantes y contribuye a determinar su visión del mundo, que está íntimamente ligada a sus convenciones

culturales. Esa experiencia configurada por su lengua no alude solo al mundo físico y externo, sino también a la propia subjetividad, sus creencias e imaginaciones. Así, la lengua materna es un aspecto de la individualidad de nuestros estudiantes, un medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender y para reflexionar sobre lo aprendido. Los docentes sabemos que el aprendizaje significativo se logra cuando nuestros estudiantes son capaces de incorporar a sus saberes previos otros nuevos para construir conocimiento. En ello radica precisamente el gran valor pedagógico de la variedad materna de nuestros estudiantes: es justamente a partir de esos saberes previos lingüísticos y culturales encarnados en sus lenguas y variedades maternas que los estudiantes se acercan y exploran prácticas escolares del lenguaje con la finalidad de apropiarse de ellas.

- **Una perspectiva sociocultural:** Mediante la comunicación, establecemos diversos tipos de relaciones con los demás y creamos distintas identidades que conforman nuestra vida social. Por ello, es esencial enseñarles a nuestros estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas. Los docentes tenemos una gran responsabilidad

respecto de la democratización de los saberes comunicativos: garantizar que todos nuestros estudiantes dominen un amplio espectro de discursos sociales...

***“que les permitan al menos desentrañar lo mejor posible los usos lingüísticos cotidianos, y si es posible volverse actores de su propia vida, saberes que les darán la capacidad de pensar y por tanto transformarse ellos mismos y transformar la sociedad y la cultura”*** (BAUTIER 1997, p. 3).

Cabe señalar que alrededor de la década del 1990, varios autores (Elizabeth Bautier, Jean Paul Bronckart, Delia Lerner, Yves Reuter, Bernard Schneuwly) consideran necesario redefinir el objeto de enseñanza, en términos de prácticas sociales del lenguaje, algo que incluye la comunicación y la lengua, pero que va mucho más allá. Según Delia Lerner (1999, p.157)

***“Las prácticas del lenguaje son prácticas culturales que incluyen no sólo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad”.***

Poner énfasis en las prácticas del lenguaje supone considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales.

Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.” (CASTEDO y SUAZO, 2011)

### **2.2.3. Prácticas comunicativas**

Somos seres que continuamente construimos sistemas de representación. Por eso, a lo largo de la historia han ido surgiendo nuevos modos de entendernos y comunicarnos, de representar las realidades, y de construir conocimiento a partir del lenguaje.

**Prácticas orales:** En todas las culturas se producen situaciones de comunicación realizadas por medio de la oralidad. Para hablar y escuchar usamos nuestros cuerpos: los labios, la lengua, las fosas nasales, los oídos, los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y diversos movimientos corporales. Y eso es así porque el ser humano está “configurado” para hablar y escuchar.

**Prácticas letradas:** Vivimos rodeados, especialmente en las ciudades, de una multitud de mensajes escritos; por ello, parece que la escritura ocupa un espacio natural en nuestras vidas. Sin embargo, no debemos olvidar que la oralidad es instintiva en el

ser humano, pero los sistemas de escritura son inventos posteriores. En efecto, toda comunidad humana tiene una modalidad oral del lenguaje, pero no todas las culturas han inventado sistemas de escritura. Por ello, el uso de la modalidad escrita de una lengua tiene una distribución desigual en el mundo, mientras que el uso de la modalidad oral es universal.

Por otra parte, los sistemas de escritura no son neutrales: es el contexto sociocultural el que crea funciones para la escritura. La existencia de la letra escrita, además de ampliar las funciones de una lengua, genera determinados conceptos y valores asumidos implícitamente por los miembros de esta sociedad. Dos conceptos son de gran utilidad para la enseñanza: literacidad y práctica letrada. La literacidad refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de los escritos. Una práctica letrada es un modo particular de usar la lectura y la escritura en el contexto de la vida cotidiana de una comunidad. Las prácticas letradas escolares están centradas en la lectura de textos diversos, la confección de informes, la publicación de periódicos murales, la elaboración de resúmenes a partir de textos leídos, y otras múltiples actividades en las que interactuamos por medio de la lectura y la escritura. Mediante nuestra participación en esas distintas prácticas letradas, docentes y estudiantes vamos construyendo una literacidad que es propia de nuestros centros escolares. Una característica de las

prácticas letradas escolares y académicas es su tendencia a la formalidad. En este ámbito formal propio de la escolaridad se privilegia el uso de la variedad estándar. Como es marcadamente convencional, la variedad formal escrita es rígida y resulta extraña para los hablantes no familiarizados con ella. Exige, por eso, un esfuerzo especial de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, como respuesta a las demandas sociales de una conciencia global surge la cultura digital expresada en entornos virtuales. Los estudiantes están en el centro de múltiples conexiones, como Internet y otros medios propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas tecnologías plantean nuevas prácticas sociales de interacción y de representación de la realidad. Por ello, la escuela debe propiciar una participación gradual, sostenida y orientadora del estudiante en tales entornos.

#### **2.2.4. La escritura**

Es una habilidad lingüística de carácter social; lo que se escribe, a quien se escribe y cómo se escribe está modelado por convenciones sociales y por nuestra historia de interacción social. El sistema de escritura hace referencia a un conjunto de marcas o grafismos y de reglas que determinan su relación con lo que representan, esto es, con las unidades lingüísticas, fonemas (alfabeto), sílaba (silabario), morfema (logográfico).

El lenguaje escrito es considerado como cierto estilo o uso del lenguaje que difiere del lenguaje hablado por su explicitud, precisión, léxico variado, sintaxis compleja. Se trata de un uso de los recursos lingüísticos que responde a las diferencias entre el habla y la escritura en funciones, situaciones de uso y condiciones de producción. Para leer y escribir, a diferencia de lo que sucede con el habla, es necesario abstraer de las emisiones aquellas unidades que los caracteres ortográficos representan. El estudio acústico del habla ha demostrado que ésta es una unidad continua en la que los fonemas, sílabas, morfemas y palabras no aparecen como segmentos discretos. El hablante u oyente posee un dominio tácito de estas unidades. Sin embargo, el dominio de un sistema de escritura requiere del conocimiento explícito de la unidad que representa, para acceder al principio de organización de ese sistema. Existen rasgos distintivos que marcan diferencias entre los textos orales y los textos escritos. A pesar de que las normas gramaticales son en teoría las mismas, no lo es el soporte material; la desigualdad de este soporte tiene incidencia en la utilidad que la lengua presta al usuario. Algunas disparidades obedecen a las siguientes razones: por una parte, no existe identidad entre el código que se emplea para hablar con la del que se utiliza al escribir; lo que explica determinadas diferencias a nivel de lengua, por otra parte, tampoco existe identidad entre las situaciones de la comunicación oral y de la comunicación escrita

(CASSANY, 1991; PÉREZ, 2002). La conversación es generalmente espontánea, informal, efímera e interactiva; en efecto, tiene lugar entre personas que se conocen. El lenguaje es acompañado por la comunicación no verbal y el contexto situacional. Las características más distintivas de la escritura es que es planificada, organizada y durable; no está unida a ningún sitio físico y frecuentemente es leída por personas desconocidas por el autor (PEREIRA, 1994; SMITH y ELLEY, 1998). Desde hace algún tiempo la investigación ha estado enfocada en precisar que la enseñanza de la escritura no pasa por una ejercitación de actividades psicomotrices o la escritura de palabras sueltas, carentes de todo sentido y fuera de todo contexto, sin que se enseñe qué es el lenguaje escrito y para qué sirve.

### **Los niños y la escritura**

Desde la perspectiva constructivista no se mira al sujeto individualmente. Por el contrario, el lugar de lo social en la reconstrucción del sistema de escritura ocupa un lugar esencial en doble sentido: al ser considerada la escritura en sí misma un producto histórico con un modo particular de existencia en el contexto socio cultural, y al ser considerado el sujeto que aprende como un sujeto que aprende en interacción. Los niños aprenden el sistema de escritura, pero además, e incluso antes de entender

su condición alfabética, construyen conocimiento también sobre la lengua escrita y se acercan de maneras diferentes a la cultura letrada. Como participantes de una cultura en la que circulan diversos materiales escritos, construyen desde edades tempranas conocimiento sobre elementos y características propias de la oralidad y de la lengua escrita, e incluso muestran poseer saberes sobre los textos en general e incluso sobre géneros textuales.

Para llegar a esa construcción los niños interactúan con un otro que oficia como “interpretante” en el proceso de reconstrucción que realiza el sujeto (FERREIRO 1996, 1999, 2001).

Los interpretantes con los que el niño tiene vínculo en sus relaciones sociales le permiten comenzar a descubrir las relaciones al principio opacas entre las marcas gráficas y el lenguaje. Esta tríada “mágica” de intérprete, niño y marcas gráficas (FERREIRO, 1996; 2001) está en el inicio del vínculo entre el niño y el sistema de escritura, entre el niño y la lengua escrita, entre el niño y la cultura letrada.

Estudios señeros se han ocupado de analizar en particular el sistema de escritura como construcción infantil.

Sabemos que los niños producen escrituras mucho antes de hacerlo convencionalmente, es decir, de haber comprendido las características del sistema alfabético, y que la construcción de este sistema supone un complejo proceso de conceptualización.

Numerosas investigaciones (FERREIRO y TEBEROSKY, 1979;

FERREIRO y GÓMEZ PALACIOS, 1979, 1982; FERREIRO, 1991, 1997;) explicaron las ideas originales que los niños construyen sobre este objeto cultural.

En este proceso se describen tres grandes períodos. El primero de ellos corresponde a la construcción de la distinción entre el modo de representación icónico y no icónico, el segundo a la construcción de formas de diferenciación de las escrituras (control de las variaciones en los ejes cuantitativo y cualitativo). Finalmente llegan a establecer que existe una correspondencia entre la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra y la cantidad de partes reconocidas en la emisión oral. Este descubrimiento marca el inicio del tercer período, es decir, el de la fonetización de la escritura (niveles silábico, silábico-alfabético y alfabético) (FERREIRO, 1997).

A partir de una conceptualización alfabética inicial, los niños deben resolver nuevos problemas, por ejemplo, problemas ortográficos y los que plantea la segmentación de la escritura en palabras gráficas. Ferreiro y Teberosky (1979) han investigado los desafíos que plantean “los blancos entre palabras” en niños que intentan interpretar textos sin haber construido aún el concepto de palabra, y cuando todavía no conciben que todas las palabras que decimos estén escritas. Hemos hecho referencia a tales investigaciones sobre interpretación de textos, a efectos de destacar la dificultad infantil de comprender que todos los

elementos gramaticales están escritos, y la dificultad conceptual que entraña poner en correspondencia término a término el orden de emisión oral con el orden de las palabras escritas. Cuando los niños comprenden la alfabeticidad del sistema los intentos por segmentar una escritura que hasta el momento ha sido continua, dan cuenta de la complejidad de este problema.

Las últimas investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de la escritura plantean que la misma debe dejar de ser entendida como un proceso mecanográfico, en su lugar proponen concebirla como un proceso comunicativo regido por variables cognitivas y sociales determinadas (DÍAZ, 2003). Hoy en día la escritura en la etapa inicial es concebida como el resultado de un proceso cultural que dirige sus esfuerzos a la comunicación, interpretación y representación de las ideas. Escribir entonces, en esta etapa, no es dibujar letras o copiar oraciones con cierta precisión, sino que es comunicarse y crear un mensaje que trasciende en el tiempo (CASSANY, 1994; GONZÁLEZ, DÍAZ, 2002). Escribir es un saber práctico, un saber hacer, una competencia que se adquiere y se va desarrollando en forma continua y que a la vez implica una serie de procesos, estrategias, técnicas y conocimientos del código escrito, coherencia en la información, cohesión del texto, corrección gramatical en las oraciones y disposición en el espacio del escrito producido (ÁLVAREZ T., 2004; CASSANY, 1991). Se pueden

comparar las características gramaticales de los textos orales y de los textos escritos, como ser las estructuras sintácticas que se emplean en cada código, el grado de complejidad, el orden de las palabras, la longitud. Estas características se conocen como textuales, porque hacen referencia al mensaje de la comunicación. Además en la elaboración de un texto hay que considerar las reglas de: adecuación, coherencia y cohesión. Para comparar las situaciones de comunicación, en cuanto a lo oral y lo escrito, se puede decir que la comunicación oral es generalmente espontánea, transitoria, inmediata en el tiempo, acompañada de señales paralingüísticas, se apoya en el contexto extralingüístico, en cambio, la comunicación escrita es elaborada, creada para ser permanente, diferida en el tiempo y en el espacio, autonomía del contexto, el autor crea el contexto a medida que crea el texto. Este segundo grupo de características, Cassany las denomina contextuales, porque se refieren al contexto de la comunicación (espacio, tiempo, relación entre los interlocutores). De acuerdo a lo anterior, estas diferencias de tipo contextual y textual que presentan ambas manifestaciones permiten sostener que el oral y el escrito son dos códigos autónomos y que las normas gramaticales que aplica el escritor no son exactamente las mismas que las que aplica el hablante (CASSANY, 1991; PÉREZ, 2002; PARODI, 2003). Cuánto saben los preescolares acerca del lenguaje escrito Los niños aprenden tempranamente

muchas cosas sobre el lenguaje escrito, no como el resultado de la enseñanza de la escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante cinco o seis años y han tomado conciencia de lo impreso en diferentes contextos (ÁLVAREZ, 2004; BORZONE, 1999; GOODMAN, 1992).

Los preescolares disfrutan realizando marcas, no sólo en el papel, sino que también en paredes, libros, servilletas, etc. Sin embargo, desde el principio los niños esperan que para otros tengan sentido las marcas que realizan. Estas marcas son un primer acercamiento a la acción de producción de escritura y a través de ellas el niño comienza a comprender que puede transmitir significados por medio de la escritura. Los inicios de la escritura se establecen mucho antes de que los niños asistan a la escuela y la reciban como instrucción formal. Observando las actividades alfabetizadoras que realizan los preescolares en sus juegos día a día, como ejemplo firmar sus trabajos, leer portadas de libros, escribir listas de supermercado, jugar a escribir y leer, leer el material impreso que los rodea (carteles, señales, signos, rótulos, etc.), podemos verlos y escucharlos haciendo muchas cosas con la lectura y la escritura de lo que no los creíamos capaces hasta hace pocos años. Pero, ¿qué nos pueden decir estas actividades sobre lo que los niños saben como escritores emergentes? Es decir, cabe preguntarse, cuáles son los conocimientos, comprensiones, estrategias y habilidades lingüísticas y cognitivas

que los niños están mostrando en estas actividades de alfabetización inicial. Y también, cabe preguntarse, cómo este conocimiento que poseen los niños influye en el aprendizaje de la alfabetización en etapas posteriores (ROSKOS y JAMES 2002; DÍAZ, 2003). Para estos autores el conocimiento sobre alfabetización adquirido a través de la instrucción es tan importante como el que se obtiene a través de simulaciones y juegos. El juego representa un gran potencial en la alfabetización inicial, como una experiencia de alfabetización que en combinación con otro tipo de experiencias contribuye a proveer a los niños un ambiente alfabetizador sano, cálido y feliz para los más pequeños. Los niños preescolares se interesan tempranamente por el lenguaje escrito y conocen bastante acerca de cómo funciona; tienen conocimiento de la direccionalidad, el manejo de los libros y la diferencia entre lenguaje escrito y otras configuraciones visuales. También se ha observado un manejo y un marcado interés por las diferentes formas de configuraciones textuales en estudios realizados en otros países y en Chile (FERREIRO, 2001; VERNON, 1998; BORZONE, 1999; GONZÁLEZ y DÍAZ, 2004) dan cuenta de estos aprendizajes en la etapa inicial. El conocimiento que presentan los preescolares acerca la escritura permite afirmar que desde sus primeros contactos con este lenguaje adquieren importantes conocimientos sobre aspectos convencionales, como la organización de los

textos, los parámetros comunicativos, su funcionalidad y significado, que les permitirán progresivamente apropiarse de los procesos del lenguaje escrito (ORTIZ y JIMÉNEZ, 2001; GONZÁLEZ y DÍAZ, 2004).

### **¿Cómo producir escritura en la etapa inicial?**

Los productos de la escritura de un niño o de un doctor en filosofía son diferentes, sin embargo los procesos usados para finalmente producirlos son similares. La persona tiene que haber pensado, traducido sus pensamientos en una forma de lenguaje y luego expresados en el papel para comunicarlos. Además, en este proceso hay una influencia constante de otras personas. Existe una constante interacción entre las ideas del escritor y su expresión, y esta interacción modifica tanto la expresión como las ideas. De acuerdo a esto, en la práctica uno de los errores más frecuentes que se comete en contextos escolares, al intentar desarrollar la escritura, consiste en obviar el contexto comunicativo en que se encuentra inserta (MARINKOVICH, MORÁN Y VERGARA, 1998). De acuerdo a la lingüística textual, cuando se habla o se escribe se construyen textos y para hacerlo se requiere manejar un conjunto de habilidades y reglas. El usuario de la lengua debe conocer reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas, que le permitan organizar oraciones y, al mismo tiempo, debe manejar reglas de cohesión y coherencia que le ayuden a construir textos orales y escritos. Actualmente

podemos contar con aportes teóricos que entregan información sobre diferentes elementos que entran en juego en el proceso de producción de los textos escritos. Uno de estos elementos lo constituye, sin lugar a dudas, la naturaleza cognitiva y social de la producción de textos, resaltando que el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos (MARINKOVICH, 2002). Por una parte, hay evidencias relevantes sobre la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje del sistema de escritura en tanto facilita el descubrimiento del principio alfabético. Como señala Morais (1991), la cuestión que nos importa no es saber si ese descubrimiento es absolutamente imposible de realizar sin instrucción explícita en conciencia fonológica, sino hasta qué punto es difícil hacerlo sin instrucción. Mattingly (1972), con motivo de caracterizar las diferencias entre percibir y producir el habla y leer y escribir, planteó que hablar y escuchar son actividades primarias, naturales, mientras que leer y escribir son actividades secundarias y parasitarias del habla, que requieren conciencia lingüística, esto es, una conciencia metalingüística de ciertos aspectos de la actividad primaria. El autor define esta conciencia como el conocimiento tácito que todo hablante/oyente tiene de la estructura de su lengua. Se trata de comprender que las palabras, están formadas por elementos que son deslindables

en el continuo del habla. En el caso de la escritura alfabética, sistema que es una representación de la estructura fonológica de las palabras, es necesario acceder a este conocimiento tomando conciencia de que las palabras están formadas por unidades menores a fin de poder reconocerlas y acceder a su significado en el léxico mental. Esto es lo que se denomina conciencia fonológica. La relación de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura es en términos de lógica (PERFETTI, EN BORZONE, 1999), permite descubrir el principio alfabético, implica reconocer la relación entre los fonemas y los grafemas, pero no es posible establecer esa relación si no se tiene conciencia de uno de los elementos, en este caso los fonemas. Estudios de Liberman (1974, EN BORZONE, 1999) mostraron que la sílaba es una unidad de más fácil acceso que el fonema, dado que la sílaba es una unidad de producción, mientras los fonemas están codificados en la señal del habla. La hipótesis es que la conciencia fonológica es una condición importante para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que el conocimiento explícito de las unidades que la ortografía representa permite inducir reglas de correspondencia entre grafemas y fonemas. Una serie de estudios correlacionales, entre la habilidad metalingüística y los logros de los aprendizajes en la lectura y la escritura, confirman que la conciencia fonológica es el predictor más fuerte de los avances en las etapas iniciales de estos

aprendizajes (BRAVO, 2004; ALEGRÍA, 1985; ALEGRÍA, 2005). Numerosas experiencias de intervención en las que se incorporan actividades para desarrollar conciencia fonológica muestran que los niños aprenden con mayor facilidad y rapidez a escribir cuando participan en estos programas. La incidencia de las actividades con conciencia fonológica es particularmente evidente en niños que provienen de hogares en los que se les proporcionan ricas y variadas experiencias con rimas, juegos de sonidos y actividades de lectura y escritura. Todos los estudios realizados en esta área coinciden en que es necesario un mayor nivel de conciencia lingüística para analizar las palabras en fonemas que en sílabas y que los niños que concurren a primer grado y que han participado de estos programas aventajan a los niños en segmentación fonológica. La relación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y la escritura es causal, aunque de una forma recíproca. La conciencia fonológica es importante para la adquisición de estas habilidades y, al mismo tiempo, el aprender a leer y escribir favorece el desarrollo de la conciencia fonológica. En niños que aprenden a leer y escribir en español se ha observado el efecto facilitador de la ejercitación de la conciencia fonológica sobre el aprendizaje de la lectura y escritura (BORZONE DE MANRIQUE y SIGNORINI, 1998; DOMÍNGUEZ, 1996; DEFIOR y TUDELA 1994). En síntesis, las evidencias empíricas con las que se cuenta actualmente sobre el

rol relevante de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la escritura son abundantes y concluyentes. Es por ello que no es posible desconocerlas a la hora de diseñar propuestas de alfabetización.

Por otra parte, autores como Flower y Hayes (1981), que se enmarcan en una línea más bien cognitivista del proceso de escribir, presentan un modelo que enfatiza los procesos que sigue el escritor mientras escribe, mediante una descripción jerárquica, descartando los enfoques lineales o secuenciales que otros autores han sostenido (MARINKOVICH, MORÁN y VERGARA, 1998). Este modelo pretende explicar los procesos mentales a través del análisis de las verbalizaciones de los propios productores. Se puede analizar la producción escrita de los niños a partir del modelo planteado por estos investigadores, que proponen una línea cognitiva del proceso de escribir (MARINKOVICH et al., 1998). El modelo desarrollado por estos autores enfatiza los procesos cognitivos que sigue el escritor mientras escribe. La tesis central de este modelo radica en el hecho de que la producción escrita es un proceso dirigido hacia un fin o una meta, y que está inserto en una situación comunicativa. Para este modelo el escritor al producir un texto se encuentra siempre con una situación comunicativa y se le presenta un problema retórico, en el que intervienen los siguientes factores: el tema, la audiencia o destinatario y los propósitos de la

producción escrita. El modelo también describe los procesos cognitivos relacionados con los procesos de escritura, dividiéndolos en cuatro grandes subprocesos: La planificación; este proceso, según las palabras de Flower y Hayes (1981), es la predeterminación de un curso de acción para lograr algún objetivo. Estos autores plantean que este proceso de planificación a su vez se divide en tres procesos menores: la generación de ideas, la organización de ideas y la formulación o determinación de objetivos (MARINKOVICH et al., 1998). La producción o redacción, también llamado traducción de borradores, porque consiste en traducir o transformar las ideas originales del escritor en lenguaje verbal visible y comprensible para el lector. La revisión; proceso donde el escritor relee su producción y examina los planes y objetivos elaborados. Esto puede ser el punto de partida para modificar los planes anteriores o corregir el texto producido. Este proceso comprende dos subprocesos: la examinación y la corrección. Finalmente el monitoreo; este proceso que tiene como función el controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos del escribir (MARINKOVICH et al., 1998), y que está presente durante todo el proceso de escritura, es decir, es transversal al proceso mismo. Con estos nuevos aportes se espera que los niños produzcan textos escritos entendiendo este proceso como una producción de significado, en el cual no sólo se ponen en juego procesos

intelectuales, sino también implica una habilidad de resolución de problemas en contextos. No se puede dejar de tener presente que en la producción escrita intervienen tres variables contextuales, a saber: el contexto cultural, el contexto social y el contexto comunicativo (MARINKOVICH, MORÁN y VERGARA, 1998).

En el contexto cultural, la cultura es la variable contextual más general, todas las demás forman parte de ella. Es importante destacar que esta variable está presente en todo proceso de escritura, puesto que toda persona ha aprendido los significados de las cosas en un contexto cultural determinado (MARINKOVICH et al., 1998); esto toma importancia en la consideración de que la escritura es un proceso de producción de significado. En el contexto social, dentro de la cultura se pueden encontrar diferentes grupos sociales, que a pesar de compartir una cultura en común la viven de manera diferente, lo cual también determinará la significatividad de su producción escrita. Castelló (2002) comparte el planteamiento anterior y plantea ciertas exigencias para cualquier actividad inserta en el proceso de aprendizaje de la escritura. Esta autora sugiere tres exigencias que estas actividades y tareas deberían cumplir; en primer lugar, deberían garantizar la contextualización de la escritura; en segundo lugar, asegurar la funcionalidad y el sentido del texto producido y por último deberían contar con la evaluación formadora e inserta en el propio proceso de enseñanza-

aprendizaje. Es relevante dentro de este nuevo enfoque hacer referencia a la importancia social del aprendizaje de la producción de textos escritos, ya que propicia la alianza entre la forma lingüística y el proceso cognitivo. Además debemos tener siempre presente que el lenguaje del contenido no se puede separar del contexto, ya que de esta manera se están creando significados (MARINKOVICH, 2002). Podemos decir, entonces, que cuando planeamos escribir se crea una representación mental personal, que incluye asociaciones, cosas que no podemos decir, palabras claves, imágenes, sentimientos, etc. Cuando se expresa esta representación en el lenguaje escrito, estamos construyendo una nueva y diferente representación del significado. Nuestros lectores, a su vez, actuarán tratando de imaginar lo que quisimos decir en el escrito, creando también un nuevo significado. Es importante destacar que lograr producir textos escritos es generar significados, pero no sólo como un intento cognitivo, en que se ponen en juego procesos intelectuales, sino también como un resolución de problema en contextos (MARINKOVICH, MORÁN y VERGARA, 1998). Castelló (2002) plantea para cualquier actividad inserta en el proceso de aprendizaje de la escritura son tres las exigencias que estas actividades y tareas deberían cumplir: en primer lugar, deberían garantizar la contextualización de la escritura; en segundo lugar asegurar la funcionalidad y el sentido del texto producido y por último deberían contar con la

evaluación formadora e inserta en el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

### **2.2.5. Competencias para la comunicación escrita**

En el nivel de Educación Inicial brindamos a los niños variadas oportunidades para ponerlos en contacto con el mundo escrito, a través de diversas prácticas sociales de lectura y escritura. Es decir, ofrecemos situaciones en las que se lee y escribe como se hace en la vida social.

Comprender un texto escrito es, fundamentalmente, darle un significado. Por ello, un aspecto esencial de la competencia lectora es el manejo de la información. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión de textos escritos, es requisito ubicar información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito. Los textos no solo transmiten información sino que la construyen; es decir, en ellos se elaboran ideas, puntos de vista, actitudes y valores. En los textos se crean, además, las identidades del autor y del lector, y con los textos también se influye en el mundo. Por eso, comprender críticamente es inferir la ideología del autor para tomar una postura personal al respecto, sea a favor o en contra, con nuestros propios puntos de vista. A lo largo de su escolaridad, el estudiante deberá enfrentar textos cada vez más complejos. Leerá con distintos propósitos los distintos tipos de texto. Cada finalidad de lectura, cada género

textual demanda modos diversos de encarar la tarea. De allí que esta competencia requiera desarrollarse en variadas situaciones comunicativas, en la interacción con variados textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente, el estudiante, con la mediación del docente, puede recurrir a diversos procedimientos para procesar la información leída. Una condición básica para acceder plenamente a la cultura escrita es la primera alfabetización, que empieza desde el nivel de Inicial y se consolida al término del III ciclo. Es responsabilidad de la escuela desarrollar la capacidad de los niños para adueñarse del sistema de escritura.

### **La comunicación escrita en el nivel de Educación Inicial**

En el nivel de Educación Inicial, los niños se acercan al mundo escrito de diferente manera. En un primer momento, se centran en las imágenes que los ayudan a construir significados. Progresivamente, van formulando hipótesis o preguntas relacionadas con el texto propiamente dicho (tipografía, imágenes, títulos o palabras conocidas como su nombre, el de sus compañeros, nombres de personajes, etc.). Es decir, sin necesidad de centrarse en la imagen, los niños irán observando aspectos cualitativos (con qué letras están escritas las palabras) e irán construyendo significados sobre el texto.

No tiene sentido que les enseñemos vocales y letras sueltas para que luego formen palabras y, más adelante, frases completas, para después enseñarles a leer comprensivamente. Leer no es una tarea mecánica de descifrar signos escritos o dar sonido a las letras. Cuando alguien lee, pone en marcha su competencia lingüística, su desarrollo cognitivo, su conocimiento previo sobre el tema y una serie de estrategias para construir el sentido del texto. En el nivel de Educación Inicial, los niños deben tener oportunidades auténticas para: acercarse al mundo escrito, escuchar la lectura de cuentos, historias, recetas y otros textos, que les permitan desarrollar su imaginación, conocer otros lugares, seguir indicaciones y desarrollar su pensamiento; jugar con las palabras por medio de rimas, adivinanzas, trabalenguas; tener a su disposición distintos tipos de textos en la biblioteca de aula (cuentos, poemas, diarios, revistas científicas, diccionarios, enciclopedias, libros de recetas, etc.) para que cada niño se acerque a los textos a partir de sus intereses, con la finalidad de entretenerse o disfrutar, o con más de un propósito a la vez.

Los niños, desde muy pequeños, se plantean preguntas sobre la escritura. Sus primeros garabatos o trazos los entusiasman y los mueven a pensar que ahí dice algo. Progresivamente, ellos irán produciendo sus propios textos, de acuerdo con sus posibilidades e intereses.

Los docentes debemos estimularlos a escribir libremente, poniendo a su disposición diferentes materiales y respondiendo a sus preguntas como hemos visto en los ejemplos. Es imposible pensar en enseñar las letras de manera controlada y secuenciada, yendo de lo simple a lo complejo o de lo más reducido a lo más extenso; tampoco reproduciéndolas en ejercicios de aprestamiento visomotor desligados de la práctica social de escribir, donde la escritura es utilizada para expresarse.

En el nivel de Educación Inicial:

- Los niños aprenden a escribir en el marco de situaciones reales y con sentido para ellos. Algunas veces, escriben por sí mismos, individualmente o en pequeños grupos
- Escribir de manera espontánea ante situaciones comunicativas (por ejemplo, cuando quieren hacer una tarjetita para un amigo o una nota para mamá). En esas ocasiones, les ayudamos a plantearse propósitos para la escritura considerando su destinatario. Esto les permitirá a los niños comprender cómo se escribe, sobre qué se escribe, para qué se escribe y cómo son los textos que circulan en el contexto social. Además, les brindará la oportunidad de resolver problemas sobre la escritura y de enfrentarse a la producción de diversos escritos, como cuentos, notas, etc.

- Ver a su docente escribiendo textos frente a situaciones comunicativas que se generan, como: una nota para una niña que faltó porque está enferma, la lista de materiales para una actividad que realizarán, etc. De esta manera, les informamos sobre el sentido de las prácticas que se dan con la escritura.
- Expresarse libremente, para lo cual requieren tener a su disposición papeles, colores, crayones, etc.
- Dictan un texto al docente o compañero. En ocasiones, también copian con sentido pues saben de qué se trata el texto (para quién y para qué lo hacen). Para que los niños pongan en juego sus conocimientos sobre el lenguaje escrito y avancen en la construcción del sistema de escritura, se requiere de la planificación y puesta en práctica de variadas estrategias que permitan el logro de esta competencia, por ejemplo:
  - Dictar a su docente textos que quieren que ella escriba. Entrar en contacto con diversidad de materiales escritos (cuentos, noticias, cartas, enciclopedias, afiches, etc.).
  - Los niños dictan, la docente escribe, es una estrategia mediante la cual los niños dictan a la docente acontecimientos relevantes para la vida del grupo. Las situaciones de dictado son oportunas cuando es indispensable la producción de un único texto final. Por ejemplo, el dictado de una carta de saludo

a una compañera que está enferma o el dictado de un texto para colocar en una hoja de una enciclopedia.

- Dictar un texto para que un adulto escriba es una de las primeras formas de producción de escritos. Esta situación de dictado al docente permite que los niños centren sus esfuerzos en el proceso de organización de sus ideas y en las formas de expresarlas por escrito para producir un texto completo. Así es como se enfrentan con la complejidad de esta práctica de escritura.
- "Mediante la escritura de la docente, los niños observan escribir a su docente y ella pone a disposición de los niños información sobre el sistema de escritura: la graficación de las letras y su ordenamiento lineal, los espacios entre fragmentos de escritura, su orientación de izquierda a derecha" (CASTEDO, MIRTA; MOLINARI, CLAUDIA; TORRES, MIRTA y SIRO, ANA 2001, p. 16). De esta manera, aprenden que la escritura sirve para registrar lo que queremos recordar (es decir, guardar memoria) y que lo escrito puede ser recuperado por medio de la lectura del adulto.

#### **2.2.6. Competencia de comprensión de textos escritos**

Para acceder a la cultura escrita, se requiere la primera alfabetización que empieza en el nivel de Educación Inicial. En

efecto, nuestra primera tarea en relación con el mundo de lo escrito consiste en desarrollar la capacidad de nuestros niños para adueñarse del sistema de escritura. La incursión en el mundo escrito, en el caso del nivel de Educación Inicial, es paulatina y que participan de él como lectores y escritores plenos. La lectura en el nivel de Inicial puede estar asociada a las actividades propias de los niños, para lo cual el docente proporcionará los textos escritos que la situación requiera: leer sus propios nombres para pasar la asistencia, leer una receta de cocina para preparar una ensalada, leer instrucciones para elaborar un títere, leer la canción o la rima que se va a guardar en la memoria, etc. Para que los niños vayan adquiriendo más saberes sobre el sistema de escritura, hagan mejores predicciones y construyan estrategias para confirmar o rechazar estas anticipaciones sin adivinar -sino dando razones pertinentes-, es necesario que interactuemos con ellos para facilitarles la coordinación entre lo que saben acerca del lenguaje escrito y lo que dice el texto, y que les planteemos situaciones problemáticas que faciliten esta interrelación y permitan el logro de la competencia. Entre las estrategias que permiten el desarrollo de la competencia: La docente lee a los niños, leer el propio nombre, leer para saber más sobre un tema y leer por sí mismos.

- La docente lee a los niños: Cuando “La docente lee a los niños” el cuento cobra vida. Los niños acceden a una multiplicidad de mundos posibles gracias a que el docente “presta su tiempo y su voz” a los personajes de las historias. De esta forma, la lectura por parte del adulto se convierte en un referente de lectura para los niños. La lectura y la narración de cuentos exige que el docente se prepare: adecúa el tono de voz y los gestos a los diferentes personajes y momentos de las historias, y de esta manera transmite los estados de ánimo de los personajes que permitan elaborar imágenes. Entre los textos preferidos por los niños, se encuentran los cuentos, por las historias que presentan, los personajes y las imágenes con las que se acompañan. Estos relatos les permiten identificarse con los personajes, relacionarse con su mundo de imaginación y fantasía, así como vincularse con las experiencias que están viviendo a nivel afectivo. Los cuentos, así como otras narraciones, acercan a los niños a la literatura. Por eso, en nuestro trabajo pedagógico es importante aprovechar a este tipo de texto como una oportunidad para aproximar a los niños a la riqueza del lenguaje escrito. Después de la lectura, se pueden alternar diferentes momentos: uno para que los niños escuchen en silencio y otro para que comenten sus impresiones sobre el texto escuchado, para plantear dudas o dar opiniones. En los momentos de intercambio, nosotros

podemos dar cuenta de nuestra opinión respecto al texto, luego de escuchar a los niños. Recordemos que todas las intervenciones que hacemos a lo largo de la lectura favorecen la comprensión más profunda del texto. Como parte de las actividades permanentes del aula, podemos considerar momentos donde los niños, bajo nuestra orientación, seleccionen lecturas de su preferencia. Los textos escogidos nos darán la oportunidad de generar un espacio de lectura e intercambio de ideas, opiniones, sentimientos e intereses. Es a partir de estas situaciones que los niños pueden comprender y producir sobre el contenido del texto, los personajes, gustos, preferencias, entre otros.

- Cuento Motor: Según Gianni Rodari citado por Martínez (2007), el cuento es desde los primeros años de vida un instrumento que ayuda a construir sólidas estructuras para la fantasía del niño, con lo cual refuerza su disposición a imaginar. El cuento compagina aspectos tales como la fascinación, el hechizo, la magia, los peligros, las peripecias, las hazañas, la fantasía, la creatividad, la imaginación, elementos que están asociados a las necesidades de los niños. Los cuentos poseen, por regla general, una gran parte de fantasía y de imaginación. Y eso es algo que perciben los niños que lo oyen. Es decir, al oír un cuento infantil, el niño se imagina la historia, se pone en el lugar

de los personajes, siente sensaciones parecidas a las de los protagonistas, etc. Por todo ello, los cuentos infantiles benefician el desarrollo de la imaginación de los niños; así como su sentido de la percepción y su sensibilidad. La narración de cuentos comienza a una edad en la que el niño es especialmente motriz. Es por eso que el cuento en general y los cuentos motores en particular, son una excelente herramienta didáctica en el nivel de Educación Inicial. Aúnan las virtudes pedagógicas del cuento narrado y del juego; basando su esencia en el movimiento, invitan al niño a explorar el medio físico que lo rodea; fomentan la exploración de sus posibilidades motrices y creativas y los convierten en protagonistas de su propio aprendizaje.

“Los personajes se desenvuelven en un contexto de reto y aventura, con el fin de superar desafíos con el que los niños se pueden sentir identificados. Del relato dimanan propuestas en las que los alumnos participan, emulando a los personajes desde la acción motriz dotada de significado” (JIMÉNEZ MORENO 2014).

Uno de los mayores beneficios que tiene el cuento motor es la motivación que ejerce en el niño. Cuando el niño escucha un cuento, interpreta en su mente o representa mentalmente las escenas del cuento; pero un cuento motor hace que el niño sea el protagonista de esas imágenes o representaciones mentales

cuando ejecuta los movimientos. Es una forma libre y desenfadada, en la cual el niño, lleno de energía, expresa sus emociones y sentimientos, además de explayar su imaginación.

### **2.2.7. La producción de textos**

Concepto de producción de textos. Según Pérez (2005), sostiene que, “se entiende por producción de textos, a la estrategia que se usa, para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Implica centrar la atención en el proceso, más que en el producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso” (p.27). Asimismo manifiesta que:

***Es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, etc. que busca transformar la lengua en un texto escrito coherente. No debemos perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector al que va dirigido. Este es un proceso guiado por el docente. Se ubica en lo que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo”, es decir, donde el niño no puede desarrollar un aprendizaje autónomamente, pues requiere apoyo del docente. (p.27).***

Para Monné (1998), citado por Cassany (1994), en Aterrosi (2004), manifiesta que las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema de la escritura demuestran que, “se trata de una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que se involucran”...; sin embargo, la capacidad para escribir no se considera una

habilidad innata en el individuo, sino que puede desarrollarse y ser objeto de enseñanza-aprendizaje. Se trata por tanto de una capacidad “que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas” (p. 155). Asimismo Cassany (1994), citado por Aterrosi (2004), señala que una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito en forma coherente. Esta capacidad implica, por otra parte un conjunto de micro habilidades de tipo psicomotriz (caligrafía, presentación del texto...), y cognitivo (estrategias de planificación, redacción y revisión) y, por otra parte uno o más conocimientos que afectan la lengua (puntuación, ortografía, morfosintaxis, léxico...) y las propiedades de elaboración del texto (adecuación, coherencia y cohesión).

En la producción de textos, lo fundamental es el proceso. Es pues, a través de continuas sesiones de producción escrita, lo que permite aprendizajes lingüísticos respecto al texto. Producir textos, es escribir mensajes a través de diversos modelos textuales. Es necesario conocer las etapas secuenciales para su producción, resultando ser un proceso complejo. Se entiende por producción de textos, a la estrategia que se usa, para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Esta estrategia es desarrollada por los niños desde el inicio de sus

aprendizajes, inclusive cuando todavía no escriben de manera convencional y garabatean. El hecho de producir un texto debe pasar por el uso adecuado de conectores, concordancias, vocabulario suficiente, limpieza y legibilidad para poder ser entendidos. La producción de textos permite a las personas valerse por sí mismas en la sociedad y en el mundo letrado, tomar conciencia que el lenguaje escrito es útil para enfrentar la vida diaria y expresar el mundo interior a través de la palabra escrita. Según los lingüistas Beaugrande & Dressler (1996), citados por Pérez (2005), para que la producción escrita cumpla su objetivo y se presente al lector bien elaborado ha de presentar siete características: (p.26)

- Ha de ser coherente, es decir, centrarse en un solo tema, de forma que las diversas ideas vertidas en él han de contribuir a la creación de una idea global.

- Ha de tener cohesión, lo que quiere decir que las diversas secuencias que lo construyen han de estar relacionadas entre sí.

- Ha de contar con adecuación al destinatario, de forma que utilice un lenguaje comprensible para su lector ideal, pero no necesariamente para todos los lectores y de forma que, además, ofrezca toda la información necesaria para su lector ideal o destinatario.

- Ha de contar con una intención comunicativa, es decir, debe querer decir algo a alguien y por tanto hacer uso de estrategias pertinentes para alcanzar eficacia y eficiencia comunicativa.

- Ha de estar enmarcado en una situación comunicativa, es decir, debe ser enunciado desde un aquí y ahora concreto lo que permite configurar un horizonte de expectativas y un contexto para su comprensión.

- Ha de entrar en relación con otros textos o géneros para alcanzar sentido y poder ser interpretado conforme a una serie de competencias, presupuestos, marcos de referencia, tipos y géneros, pues ningún texto existe aisladamente de la red de referencias que le sirve para dotarse de significado.

- Ha de poseer información en grado suficiente para resultar novedoso e interesante pero no exigir tanta que colapse su sentido evitando que el destinatario sea capaz de interpretarlo (por ejemplo por una demanda excesiva de conocimientos previos).

De acuerdo al Ministerio de Educación (2009), el desarrollo curricular del área está sustentado en el enfoque comunicativo y textual de enseñanza de la lengua. Cuando se hace referencia a lo comunicativo, se considera la función fundamental del lenguaje que es comunicarse, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias en situaciones comunicativas reales, haciendo uso de temáticas significativas e

interlocutores auténticos. Se enfatiza la importancia del hecho comunicativo en sí mismo, pero también se aborda la gramática y la ortografía, con énfasis en lo funcional y no en lo normativo. Cuando se habla de lo textual se trata de la concordancia con la lingüística del texto que lo considera como unidad lingüística de comunicación. En este sentido se propone el uso prioritario de textos completos; esto quiere decir que cuando sea necesario trabajar con palabras, frases o fragmentos para fortalecer alguna de las destrezas de comprensión o producción textual, debe asegurarse la relación de interdependencia con un texto. (p.167)

En relación a la Producción de textos, variable de estudio de investigación, se promueve el desarrollo de la capacidad de escribir; es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños y fantasías, entre otros. De acuerdo al Ministerio de Educación (2009), esta capacidad involucra la interiorización del proceso de escritura y sus etapas de planificación, textualización, revisión y reescritura. Incluye la revisión de la tipología textual para la debida comprensión de sus estructuras y significados y el uso de la normativa ortografía y gramática funcionales. En este proceso es clave la escritura creativa que favorece la originalidad de cada estudiante requiriendo el acompañamiento responsable y respetuoso de su proceso creativo.

Para asegurar el adecuado desarrollo de las capacidades, es necesario tomar en cuenta que los niños y niñas se están iniciando en los procesos de la lectura y escritura, así como lectura y escritura inicial, utilizando los logros obtenidos en comunicación oral, expresión artística y comunicación no verbal. Estas formas de comunicación seguirán siendo prioritarias a lo largo del nivel Primario y secundario.

#### **2.2.8. Etapas del proceso de producción de textos.**

Cassany (1994), hace referencia que se presenta la expresión escrita como un proceso complejo que se produce en atención a tres etapas básicas: pre-escritura, escritura y re escritura.

- **Pre escritura:** Es una etapa intelectual e interna, en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase. Se requiere tener un conocimiento de la lengua, el cual no sólo se limita al léxico y a la gramática, sino que se extiende a los esquemas de organización de cada tipo de texto. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta el tipo de texto que se va a escribir. Como no es posible desarrollar un texto sobre un contenido que se desconoce, es sumamente importante documentarse y aclarar el contenido del escrito. Para producir un texto es necesario precisar cuál es su finalidad y a quién va dirigido. Hay que tomar en cuenta la audiencia a quien va

destinado el texto. Los escritores competentes dedican tiempo a pensar en la impresión que recibirá el lector al interactuar con el texto escrito.

- **Escritura:** Conviene preparar una guía ordenada de los puntos que se tratarán en el escrito. Al iniciar la redacción, es necesario ampliar las ideas esquematizadas que se tienen. En este momento lo importante es desarrollar las ideas, sin preocuparse por la corrección ni el estilo. El escritor debe tratar de desarrollar todas las ideas. Si tiene dudas sobre la ortografía de una palabra o sobre la estructura de una oración, debe marcarla con un círculo o subrayarla y seguir escribiendo. Lo importante, en este momento del proceso de escritura, es desarrollar la totalidad de las ideas.
  
- **Post escritura:** Conviene dejar “enfriar” el escrito antes de someterlo a revisión. Esto significa que es necesario dejar pasar “un tiempo prudencial” antes de revisar y redactar la versión final. La corrección debe alcanzar la ortografía, sintaxis, adecuación semántica, etc. En este momento se debe emplear el diccionario si se presenta alguna imprecisión o duda. Todo texto se puede rehacer y se pueden incluir en él nuevas ideas o comentarios. A esta posibilidad se le llama recursividad.

Asimismo, para el Ministerio de Educación (2007); “La producción escrita consta de tres momentos básicos: uno de reflexión y planificación, otro de redacción, en el que se da forma a lo que se piensa y, por último, uno de revisión y edición.” (p.14). En la planificación (se selecciona el tema, se elaboran esquemas y borradores), en la textualización o revisión, (se desarrollan las ideas, se revisan los borradores), en la revisión, (se afina el texto) y en la redacción final (se cuida el formato y aspectos formales que debe tener la presentación del texto).

También, Cassany, citado en Ministerio de Educación (2007), aclara que además, estas etapas, suponen una serie de procesos cognitivos. Así, durante el proceso de producción, el escritor realiza las siguientes operaciones: (p. 14-15).

- Identificación del propósito de la escritura: Este punto respondería a la pregunta ¿Para qué escribo?...
- Identificación de los destinatarios: En esta etapa se responde ¿Para quién escribo? Con ello se pretende establecer el registro que se pretende redactar el texto: coloquial, formal, juvenil.
- Planeación: Corresponde al ¿Cómo lo escribo? Determinará, entre otras cosas, el orden en el que se expondrán las ideas y los recursos que se emplearán para presentarlas.

- Redacción: Es la primera versión del texto. Este debe cumplir con el propósito elegido y ser coherente en cuanto al lenguaje y estructura.
- Corrección: Busca detectar errores de estructura, coherencia, gramaticales y ortográficos que se pasaron en la fase anterior. Se refiere pedir ayuda de otros lectores.
- Edición: Es el momento de la versión final del texto; se elimina lo que no es esencial, se le da el formato y la presentación más adecuados.

#### **2.2.9. Pasos para la producción**

La producción de un cuento de calidad requiere tener en cuenta los siguientes pasos: antes de la producción, durante la producción y después de la producción” (ATARAMA, 2002, p.14).

A continuación detallamos cada uno de ellos:

##### **a) Antes de la producción**

- Identificar parámetros de la situación de comunicación.
  - ¿Quién escribe? (enunciador o emisor).
  - ¿A quién se escribe? (destinatario).
  - ¿Para qué se escribe? (propósito).
  - ¿Qué se escribe? (mensaje o contenido).

- Tener una representación mental (silueta y contenido) del texto que se quiere producir y en que se va a presentar (tamaño y materiales en los que se va a escribir).
  - Elegir el tipo de texto, según el mensaje que se quiere expresar (carta, tarjeta, afiche, cuento, poema, etc.).
  - Los materiales por emplear (soporte).
  
- Organizar las ideas e información que se desea expresar.
  - A través de esquemas, mapas semánticos, listado de ideas, apuntes, etc., formando el bosquejo del texto.

**b) Durante la producción**

- Escribir el primer borrador del texto, dejarlo como está por unos días. Tomar distancia permite detectar los errores y carencias para corregir y mejorar el texto.
- Revisar y corregir donde es necesario, agregando o quitando palabras.
- Intercambiar escritos entre los amigos del grupo, para recibir aportes.
- Leer otros textos del mismo tipo, analizar su estructura externa e interna, confrontar ambos escritos y mejorar lo producido.
- Revisar ortografía y redacción, prestar especial atención al uso de:

- Sustantivos y verbos, cuidar los tiempos verbales y la concordancia.
- Frases y palabras que estén de más.
- Oportunidad de uso de los signos de puntuación, porque ellos dan significación.
- Escribir la versión final, diagramar e ilustrar.
- Presentar todo el texto a toda el aula.
- Encuentro con el texto

**c) Después de la producción**

- Reflexión sobre qué aprendió y cómo comprendió el texto.  
Es necesario reflexionar y hacer una síntesis con los niños. La docente hace preguntas:
  - ¿Qué hemos aprendido?
  - ¿Qué tipo de texto hemos leído?
  - ¿Qué señales o palabras nos han ayudado a comprenderlo?
  - Así confrontando sus hipótesis y compartiendo los conceptos que se han formado sobre el contenido del texto, los niños construyen de manera colectiva el significado del mismo (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2006, p. 173).

## **2.2.10. Orientaciones didácticas para la producción de textos**

### **literarios:**

En el nivel de Educación Inicial, es muy importante iniciar a nuestros niños e involucrarlos en el proceso de recreación y creación de textos literarios.

**Propósito:** Que los niños experimenten las posibilidades lúdicas y creativas del lenguaje. Que los niños tomen conciencia del uso de la estructura del cuento. Que los niños intenten hacer inferencias semánticas tomando en cuenta el contexto de uso de la palabra. Que los niños compartan el placer de “leer” e inventar textos literarios.

**Descripción de las estrategias:** Las estrategias planteadas a continuación son bastante específicas, y por ello en cada una de ellas encontrarás su descripción. Cabe aclarar aquí que, para desarrollar las estrategias de producción de textos literarios con nuestros niños, es recomendable considerar que en todas ellas, además de retroalimentar positivamente sus aportes, fomentemos que respeten los turnos. Si creamos unas normas de convivencia entre todos, las considerarán suyas y las respetarán.

**Ejecución de las estrategias:** Explicar a nuestros niños en qué consiste la estrategia. Motivar a nuestros niños en todo momento

con nuestra actitud, disposición y tono de voz durante la aplicación de la estrategia seleccionada. Tomar notas durante el desarrollo de la estrategia que nos permitan, al final, analizar la ejecución de la estrategia y descubrir dificultades o fortalezas. Abrir un espacio de intercambio donde los niños comenten sus impresiones, lo que les produjo el texto. Motivar a los niños a exponer sus trabajos, relatarlos o llevarlos a sus casas para explicarles a sus familias cómo lo hicieron.

A continuación, presentaremos variadas estrategias que se podrá utilizar en el aula con tus niños para la producción de textos literarios.

- **Cuento Viajero:** Consiste en un libro preparado por nosotras las docentes. Elegiremos el formato y consideraremos una página por cada niño de nuestra clase. Les propondremos a los niños la tarea de forma colectiva. Elaboraremos la primera página con el inicio de la historia y se la pasaremos a uno de nuestros niños para que continúe la historia. Entre toda la clase, pero de forma individual, cada uno de los niños participa en la creación del cuento. Los niños se llevarán a casa el libro (los fines de semana) y, con la ayuda de su familia, continuarán la historia. El papel de los padres será el de escribir lo que su hijo o su hija cree. La idea es que cada niño haga su página y que, al día siguiente, el niño sea el protagonista de su parte de

la historia y explique qué ha hecho, con quién, cómo lo ha hecho, etc. Cuando todos los niños del aula han elaborado su página del cuento, juntos, y con ayuda de la profesora, crean el final para la historia. Otras formas de emplear el cuento viajero: El tema puede surgir de la clase: sobre las cosas que le gustan a los niños, sobre algún paseo o visita que hayamos hecho con ellos. Por ejemplo: Una visita de estudio a un lugar significativo de la comunidad. Podemos hacer cuentos personalizados sobre alguna experiencia que los niños hayan vivido, como, por ejemplo, el nacimiento de un hermano. También podemos proponer a las familias que nos ayuden en la creación del cuento, enviándonos cuatro o cinco fotos de una visita, un viaje o una fiesta que hayan tenido en familia. Con ayuda de las fotos se recreará la historia. Cuando faltan recursos y se quiere aumentar el espacio de lectura, la creación de cuentos sobre las experiencias de los niños es un buen recurso. El cuaderno viajero puede pasar a ser parte de la biblioteca. A ellos les encanta ver que en su rincón hay cuentos en los que ellos aparecen.

- **Creación por lluvia de ideas:** Planteamos un tema (que puede ser elegido por nosotras o por nuestros niños). Los niños nos proponen diferentes títulos para la historia y por votación se elige uno de ellos. Copiamos el título en la pizarra y, a partir

de ahí, los niños participan creando el cuento mediante lluvia de ideas. Nosotras vamos escribiendo en la pizarra lo que dicen los niños. Cada tres o cuatro intervenciones podremos leer todo lo que tenemos escrito para guiar a los niños en su proceso de creación. Es importante motivar la participación de todos los niños, por lo que si observamos que alguno no participa, podemos hacerle una pregunta específica según la historia que se está creando, como "María, ¿Qué crees que pasó después?". Garantizamos así que todos los niños contribuyan al cuento.

- **Cuento a partir de un dibujo:** Les enseñamos a los niños una ilustración, un mural o un dibujo. Los niños observan la imagen detenidamente y crean una historia que recree todo lo que se observa en ella. Nosotras podemos guiar la creación con preguntas como ¿Qué hacen?, ¿Dónde están?, ¿Quiénes son? A partir de la información que dan los niños, tendremos los personajes, el escenario y las acciones o situaciones del cuento. Con esos elementos identificados, los niños crearán el cuento, expresando sus ideas, y nosotras tomaremos nota en la pizarra. Si es necesario, los ayudaremos con preguntas dirigidas para ir componiendo la historia: ¿Qué personaje? ¿Qué le pasa? ¿Y por qué le pasa eso?

- **Historias mudas:** Escogemos una serie de ilustraciones que no guarden relación entre sí. Por ejemplo: un gallo, una casa, unos niños, un parque. Los niños crean oralmente una historia que relacione todas estas ilustraciones, sin importar el orden, y nosotras tomamos nota de sus intervenciones. Con los ejemplos mencionados, los niños podrían decir: “Los niños estaban jugando en el parque cuando escucharon cantar un gallo. Buscaron por todas partes hasta que lo encontraron en el techo de una casa”
- **Binomio fantástico:** Se organiza a los niños en grupos de cuatro, y a cada grupo se le da dos palabras sin relación aparente (Por ejemplo: "lombriz"- "lapicero", "ratón"- "reloj", "gallina"- "cocina"). Cada grupo de niños inventa una historia con las dos palabras que les tocó. Primero, se les da tiempo para que se expresen oralmente, intercambiando ideas y opiniones acerca de lo que puede pasar en la historia. Podemos ayudar a cada grupo con preguntas según las palabras que les ha tocado. Por ejemplo: ¿Qué puede hacer el ratón con el reloj?, ¿Para qué lo podrá utilizar?, etc. Cada niño del grupo crea una parte de la historia y hace un dibujo alusivo a su parte creada. Nosotras escribimos debajo del dibujo lo que el niño nos dicta, enumeramos la hoja para que el cuento

guarde la secuencia lógica que le dieron los niños. Finalmente, leemos el cuento creado por cada grupo.

- **Las Pareadas:** Les damos a los niños dos palabras que rimen, y ellos juegan haciendo pareados con ellas. Por ejemplo: Le damos a un niño estas dos palabras: "codorniz" y "nariz". El niño crea su pareado, que puede ser, por ejemplo: Mi tía compró una codorniz y se hizo popó en su nariz.
- **Creamos adivinanzas:** Las adivinanzas son como un juego. Por eso, a los niños les gusta crearlas. Pueden también elaborarlas en el aula y después llevárselas a casa para que las adivinen sus familiares.
- **La Canción no es la misma:** Eliges una canción que sea conocida por los niños, tal vez una que hayas trabajado en clase, y cambias alguna frase clave de la historia o el personaje central de la canción y la circunstancia en la que ocurre. A partir de estos cambios, los niños crean una canción para este nuevo personaje. Por ejemplo, si empleamos la canción "Arroz con leche", les propones a los niños que, en lugar de decir "arroz con leche", digan "gelatina de fresa"; y en lugar de "señorita de Portugal", "un navegante del mar". Entonces, la canción podría empezar con "Gelatina de fresa, me quiero casar con un navegante del mar", y mantenemos el ritmo que ya conocemos de la canción. Luego, con preguntas, ayudaremos a los niños

a dar forma a la nueva canción: ¿Cómo serían los navegantes de mar?, ¿qué hacen los navegantes de mar?, etc. Así vamos reconstruyendo la canción. Es importante que sea una canción conocida, para que los niños sepan el ritmo y la melodía de la canción, y así solo le cambie la letra a la canción.

### **2.2.11. Mini lección**

Al igual que en la lectura, las mini lecciones de escritura tiene un punto de enseñanza. Pueden centrarse en el lenguaje o en la elaboración. Las mini lecciones de lenguaje exponen a los niños a la literatura donde habilidad del lenguaje o la habilidad de convención se utilizan correctamente. Las mini-lecciones del abordaje exponen a los niños a lecciones de todos los géneros de la escritura. Como en todos los minilessons, los estudiantes practican las habilidades frente a la maestra y luego se regresan a sus asientos y lo aplican en su propia escritura.

### **2.3. Definición de Términos Básicos**

- **Aprendizaje:** Se puede definir como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que pueden incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos, y, por lo tanto, pueden ser medidas. Se aprende de

todo; lo bueno y lo malo. Se aprende a bailar, cantar, robar; se aprende en la casa, en el parque, en la escuela: se aprende en cualquier parte. (PAPALIA, 2009, p.159)

- **Estrategia:** El concepto también se utiliza para referirse al plan ideado para dirigir un asunto y para designar al conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. En otras palabras, una estrategia es el proceso seleccionado a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado futuro.
  
- **Producción:** Son las diferentes maneras en que nos comunicamos, recibimos y transmitimos información, utilizamos y nos apoyamos del lenguaje oral y escrito constituyen las prácticas sociales del lenguaje, que son pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos.
  
- **Producción de textos:** Es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, etc. que busca transformar la lengua en un texto escrito coherente.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1. Nivel y Tipo de Investigación**

El tipo de investigación será aplicada y de tipo cuantitativa, porque se medirán las variables haciendo uso de la estadística.

De acuerdo a la finalidad que persigue, nuestra investigación es de tipo aplicada, debido a que tiene como finalidad la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden de transformar los contextos (según lo señalado por Campos, J., 2009, p. 59).

Al respecto, Carrasco (2009) refiere, se investiga para actuar, transformar, modificar o producir cambios en un determinado sector de la realidad.

Menciona (Robles y Villegas, 2005) es el tipo de investigación más adecuado y necesario, en las actuales circunstancias, para la tarea educativa, porque el quehacer del maestro debe ser la permanente búsqueda de nuevas tecnología y la adaptación y aplicación de nuevas

teorías a la práctica de la educación, a la pedagogía experimental, con la finalidad de transformar la realidad educativa.

### **3.2. Diseño y esquema de la Investigación**

El diseño de investigación que orientó el desarrollo de la investigación fue observacional, explicativo y descriptivo ya que el grupo investigado se encontró en su medio natural al cual se administró un estímulo en la modalidad pre prueba y post prueba. De modo que luego en la prueba de la post prueba se evaluó con el tratamiento correspondiente para ver el nivel alcanzado en el grupo.

Según Hernández Sampieri (2007) las muestras empleadas serán seleccionadas como muestras no probabilísticas ya que se dio de manera intencionada, según los criterios del investigador para realizar la manipulación de la variable de estudio (Las Minilecciones).

La muestra que fue analizada y estudiada fueron los niños y niñas del nivel inicial de la I.E. N° 580 de Santa María del Valle.

Este diseño se diagrama de la siguiente manera:

GE : O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub>

#### **En donde:**

GE : Grupo de sujetos

X : Variable de estudio (Las minilecciones)

O<sub>1</sub> : Pre prueba medición previa al tratamiento experimental.

O<sub>2</sub> : Post prueba medición posterior al tratamiento experimental.

### 3.3. Población y muestra

#### 3.3.1. Determinación de la población

La población que fue objeto de estudio en el presente trabajo de investigación fueron 27 niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 del nivel inicial en el distrito de Santa María del Valle - Huánuco.

**TABLA N° 01**

**DISTRIBUCIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°580 SANTA MARÍA DEL VALLE - HUÁNUCO.**

Edad	Femenino	Masculino	Total
3	5	5	10
4	7	5	12
5	5	0	5
	17	10	27

Fuente: Nóminas de Matrícula.  
Elaboración: Tesista

#### 3.3.2. Selección de la muestra

En la presente investigación el muestreo fue intencional y o llamado de opinión puesto que se hizo la selección de los elementos en base a los criterios o juicios propios del investigador.

La muestra analizada y estudiada fueron los niños y niñas de 3 y 4 años del nivel inicial.

**TABLA N° 02**  
**DISTRIBUCIÓN DEL GRUPO MUESTRAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS**  
**DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°580 SANTA MARÍA DEL VALLE**  
**- HUÁNUCO.**

SUJETOS	VARONES	MUJERES	TOTAL
Niños y niñas	10	12	22

Fuente: Nóminas de Matrícula.  
 Elaboración: Tesista

**3.4. Definición Operativa de Instrumentos de Recolección de datos**

**a) Las Técnicas**

Las técnicas utilizadas para el presente trabajo de investigación fueron:

- **La Observación** participante, porque a través de esto se sistematizó las actividades comunes de la vida diaria de los actores educativos. La observación estuvo orientada a servir a los objetivos propuestos dentro de la investigación.

Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos en base a los cuales poder formular o verificar hipótesis” (FERNÁNDEZ BALLESTEROS, 1980, p. 135)

Se podría pensar en la observación como un método de recogida de informaciones, pero la observación, además de un método, es un proceso rigurosos de investigación, que permite describir situaciones y/o contrastar hipótesis, siendo por tanto un método científico.

## b) Los instrumentos

Para la **recolección** de datos se utilizó:

- **Ficha de Observación:** El presente instrumento se elaboró a partir de las variables de estudio.

Utilizamos este tipo de instrumentos para conocer la manera como se desarrollan las actividades y los resultados.

Este instrumento tiene una calificación directa, en donde el puntaje marcado, corresponde al numeral que se seleccionó como respuesta en cada ítem, de la siguiente manera:

Puntaje	Escala
1	Inicio
2	Proceso
3	Logro

### **Puntuación**

De esta manera se puede conocer el resultado del nivel de desarrollo de la producción de textos se considera como valor más alto 3 y el de menor valor 1.

### 3.5. Técnicas de Recojo. Procesamiento y presentación de datos

Se empleó la estadística Descriptiva para la organización, tabulación y presentación de datos mediante cuadros y gráficos.

Para ello se utilizó el Programa SPSS v.22 para realizar el cálculo de los siguientes estadígrafos. Las Medidas de Tendencia Central y Media aritmética:

$$\bar{X} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_i + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum_1^n x_i}{n}$$

Mediana:

$$Me = \frac{x_{\left(\frac{n}{2}\right)} + x_{\left(\frac{n}{2}+1\right)}}{2}$$

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

#### **4.1. Resultados**

A fin de comprobar si las minilecciones favorece la producción de textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle se procedió a aplicar el instrumento denominado “Ficha de observación” antes y después de la aplicación de la propuesta experimental.

La aplicación de la ficha de observación estuvo en relación al diseño de nuestra de investigación que es el pre experimental, los cuales se dieron antes y después de la aplicación de la estrategia las minilecciones.

Los resultados fueron procesados través de la prueba “T” de Student para determinar si las minilecciones favorecen en la producción de textos, asimismo, permitió conocer la desviación estándar, con respecto a la media aritmética y el nivel de probabilidad con que ocurriera lo afirmado en nuestra hipótesis de investigación.

**TABLA N°03**

**Resultados generales de la ficha de observación de “Producción de textos” realizado a los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle antes de la aplicación de las minilecciones**

ALUMNOS	PRE TEST																						TOTAL			
	Planificación						Puntaje	Nivel	Textualización						Puntaje	Nivel	Revisión						Puntaje	Nivel	Puntaje total	Nivel
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6				
1	0	1	2	2	2	2	9	L	0	1	0	0	2	0	3	I	0	1	2	0	1	2	6	P	18	P
2	0	1	2	2	0	0	5	P	1	0	0	0	2	0	3	I	0	1	2	0	0	1	4	I	12	I
3	2	1	1	0	0	0	4	I	2	0	0	0	2	1	5	P	1	0	2	0	0	2	5	P	14	P
4	1	0	0	0	0	2	3	I	0	0	0	1	1	1	3	I	1	2	0	0	0	1	4	I	10	I
5	1	1	0	0	0	2	4	I	1	2	0	0	0	1	4	I	1	1	2	0	0	0	4	I	12	I
6	2	1	0	0	0	0	3	I	2	0	0	0	1	0	3	I	1	0	0	0	0	2	3	I	9	I
7	1	1	1	1	0	0	4	I	1	1	1	0	0	0	3	I	0	0	0	1	2	0	3	I	10	I
8	2	0	0	0	0	2	4	I	2	0	0	0	0	2	4	I	2	2	0	0	0	0	4	I	12	I
9	1	0	0	2	2	0	5	P	1	2	1	0	0	0	4	I	1	2	0	0	0	1	4	I	13	P
10	1	2	0	0	0	0	3	I	1	0	0	0	2	0	3	I	1	0	0	0	0	1	2	I	8	I
11	1	1	0	0	0	2	4	I	2	0	0	0	1	1	4	I	1	2	0	0	1	0	4	I	12	I
12	1	0	0	0	0	2	3	I	0	0	0	1	1	1	3	I	1	0	0	0	1	1	3	I	9	I
13	1	2	2	2	2	0	9	P	2	2	2	2	1	0	9	L	2	2	1	1	1	0	7	P	25	L
14	1	2	0	0	0	1	4	I	1	1	2	0	0	0	4	I	1	1	1	1	0	0	4	I	12	I
15	1	1	1	0	0	0	3	I	1	1	0	0	0	1	3	I	1	0	0	0	0	1	2	I	8	I
16	2	0	0	0	0	1	3	I	1	0	0	2	1	0	4	I	1	1	1	0	0	0	3	I	10	I
17	0	1	2	1	0	0	4	I	2	0	0	0	0	2	4	I	1	2	1	0	0	0	4	I	12	I
18	1	0	0	0	2	2	5	P	1	0	0	0	2	1	4	I	1	1	1	1	0	0	4	I	13	P
19	1	0	0	0	0	1	2	I	0	0	0	0	1	0	1	I	2	1	2	2	1	1	9	L	12	I
20	1	1	1	0	0	0	3	I	0	1	0	0	2	0	3	I	1	0	0	0	2	0	3	I	9	I
21	1	2	0	0	0	1	4	I	1	1	1	0	0	0	3	I	1	2	0	0	0	0	3	I	10	I
22	2	1	0	0	0	1	4	I	1	0	0	0	2	1	4	I	2	0	0	0	0	2	4	I	10	I

Fuente: Guía de observación de Producción de Textos

Elaboración: Tesista.

**BAREMO**

Dimensión 1	fi	%	Dimensión 2	fi	%	Dimensión 3	fi	%	General	fi	%
Logró [ 9 – 12 ]	2	9.1	Logró [ 9 – 12 ]	1	4.55	Logró [ 9 – 12 ]	1	4.55	Logró [ 25 – 36 ]	1	4.5
Proceso [ 5 – 8 ]	3	13.6	Proceso [ 5 – 8 ]	1	4.55	Proceso [ 5 – 8 ]	3	13.64	Proceso [ 13 – 24 ]	4	18.2
Inicio [ 0 – 4 ]	17	77.3	Inicio [ 0 – 4 ]	20	90.90	Inicio [ 0 – 4 ]	18	81.82	Inicio [ 0 – 12 ]	17	77.3

**TABLA N°04**

**Resultados generales de la guía de observación de “Producción de textos” realizado a los niños y niñas de la Institución Educativa N° N° 580 de Santa María del Valle antes de la aplicación de las minilecciones.**

ALUM NOS	POST TEST																						TOTAL			
	Planificación						Pu nt	Ni vel	Textualización						Pu nt	Ni vel	Revisión						Pu nta	Niv el	Pu nta	Niv el
	1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6			1	2	3	4	5	6				
1	2	2	2	2	2	2	12	L	2	2	2	2	2	2	12	L	2	2	2	2	2	0	10	L	34	L
2	1	2	2	2	1	0	8	P	1	1	2	2	2	0	8	P	1	1	2	2	2	0	8	P	24	P
3	0	2	2	2	2	1	9	L	1	1	2	2	2	2	10	L	2	2	2	2	1	0	9	L	28	L
4	2	2	2	2	2	0	10	L	2	2	2	2	2	0	10	L	2	2	2	2	2	0	10	L	30	L
5	1	2	0	2	2	2	9	L	1	1	2	2	2	2	10	L	0	2	2	2	2	2	10	L	29	L
6	2	2	2	2	0	0	8	P	1	2	2	2	0	0	7	P	1	1	2	2	2	0	8	P	23	P
7	2	2	2	2	2	2	12	L	0	2	2	2	2	2	10	L	0	2	2	2	2	2	10	L	32	L
8	1	1	2	2	2	2	10	L	1	1	2	2	2	2	10	L	2	2	2	2	2	0	10	L	30	L
9	2	2	2	2	2	0	10	L	2	2	2	2	2	2	12	L	1	1	2	2	2	2	10	L	32	L
10	1	2	2	2	0	0	7	P	1	2	2	0	0	2	7	P	1	1	2	2	2	0	8	P	22	P
11	0	2	2	2	2	2	10	L	2	2	2	2	2	0	10	L	2	2	2	2	1	0	9	L	29	L
12	1	1	1	1	2	2	8	P	1	1	2	2	2	0	8	P	1	1	2	2	2	0	8	P	24	P
13	2	2	2	2	2	2	12	L	2	2	2	2	2	2	12	L	2	2	2	2	2	2	12	L	36	L
14	0	2	2	2	2	2	10	L	1	1	2	2	2	2	10	L	2	2	2	2	2	0	10	L	30	L
15	2	2	1	1	2	0	8	P	0	2	2	2	2	0	8	P	1	2	2	0	2	2	9	L	25	L
16	0	1	2	2	2	2	9	L	1	1	2	2	2	0	8	P	1	1	2	2	2	2	10	L	27	L
17	2	2	2	2	2	2	12	L	2	2	2	2	2	0	10	L	2	2	2	2	2	2	12	L	34	L
18	1	1	2	2	2	2	10	L	2	2	2	2	2	2	12	L	2	2	2	2	2	2	12	L	34	L
19	0	2	2	2	2	2	10	L	1	2	2	0	2	0	7	P	2	2	2	2	2	1	11	L	28	L
20	1	1	2	2	2	2	10	L	1	1	2	2	2	2	10	L	0	2	2	2	2	2	10	L	30	L
21	1	2	2	2	0	2	9	L	2	2	2	2	1	0	9	L	0	2	2	1	2	2	9	L	27	L
22	0	2	2	2	2	2	10	L	2	2	2	2	2	0	10	L	2	2	2	2	2	2	12	L	32	L

Fuente: Ficha de observación de Producción de Textos

Elaboración: Tesista.

**BAREMO**

Dimensión 1	fi	%	Dimensión 2	fi	%	Dimensión 3	fi	%	General	fi	%
Logró [ 9 – 12 ]	17	77.3	Logró [ 9 – 12 ]	15	68.2	Logró [ 9 – 12 ]	18	81.8	Logró [ 25 – 36 ]	18	81.8
Proceso [ 5 – 8 ]	5	22.7	Proceso [ 5 – 8 ]	7	31.8	Proceso [ 5 – 8 ]	4	18.2	Proceso [ 13 – 24 ]	4	18.2
Inicio [ 0 – 4 ]	0	0.0	Inicio [ 0 – 4 ]	0	0.0	Inicio [ 0 – 4 ]	0	0.0	Inicio [ 0 – 12 ]	0	0.0

## RESULTADOS OBTENIDOS ANTES DE LA APLICACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO

**TABLA N° 05**

**Resultados del Pre Test en el Nivel de Producción de Cuentos Infantiles los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle.**

NIVELES	FRECUENCIAS	
	fi	%
LOGRÓ	1	4.50
PROCESO	4	18.20
INICIO	17	77.3
TOTAL	22	100

Fuente: Notas de la tabla N°03.

Elaboración: Tesista

### Interpretación:

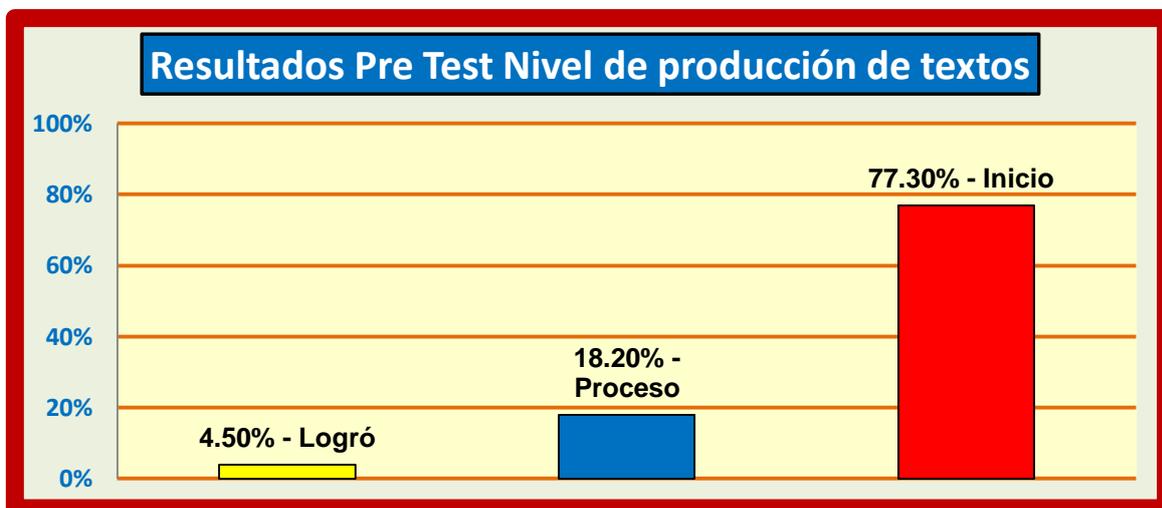
La práctica de Producción de Textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, según la ficha de observación indica lo siguiente:

1 estudiante que representa el 4.5% se ubica en el nivel de Logro, 4 estudiantes que representan el 18.2% se ubican en el nivel de Proceso y; 17 estudiantes que representan el 77.3% se ubican en el nivel de Inicio. Podemos afirmar que en el pre test la el nivel de los estudiantes se encuentra en inicio, ya que el 77.3% se ubican en este nivel.

Estos datos muestran que los estudiantes tenían pocas habilidades para la producción de textos antes de la aplicación de las milecciones.

### GRÁFICO N° 01

Resultados del Pre Test en el Nivel de Producción de Cuentos Infantiles los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle.



Fuente: Tabla N°05.

Elaboración: Tesistas.

### TABLA N° 05

Resultados del Pre Test en la Producción de textos en la dimensión Planificación en los niños y niñas de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle.

NIVELES	FRECUENCIAS	
	fi	%
LOGRO	2	9.10
PROCESO	3	13.6
INICIO	17	77.3
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Fuente: Tabla N°03.

Elaboración: Tesistas.

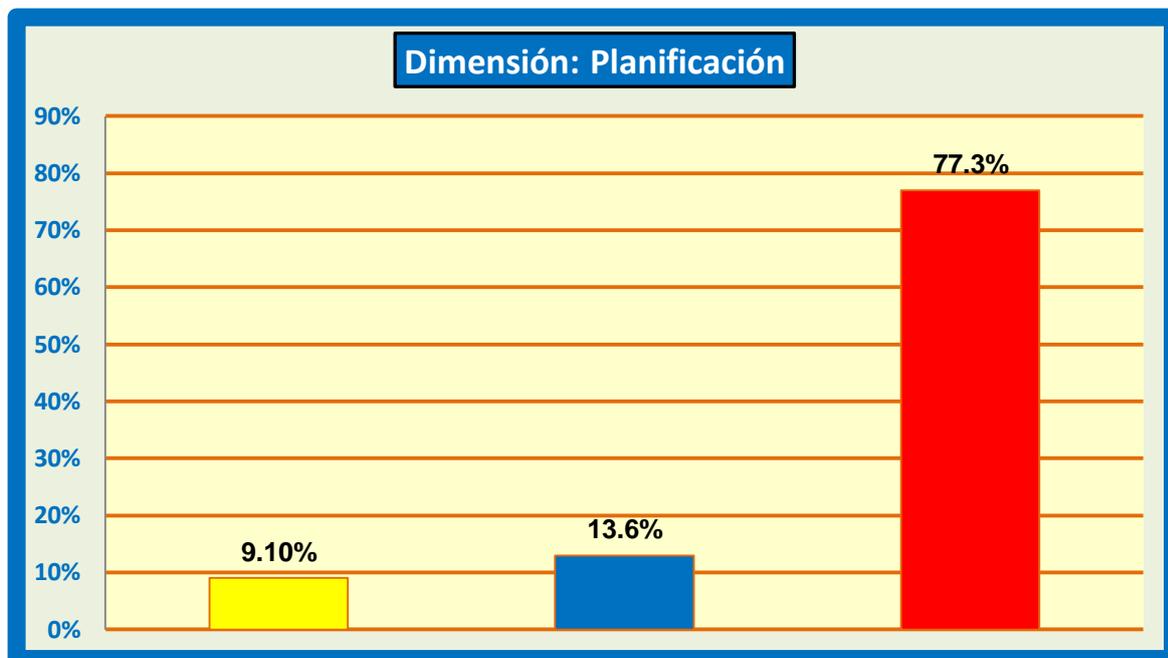
Interpretación:

Luego de la aplicación de la ficha de observación la producción de textos a los niños y niñas, correspondiente a la dimensión “Planificación”, los datos indican que: 2 estudiantes que representan el 9.10% se ubican en el nivel de Logro; asimismo, 3 estudiantes que representan el 13.6% ostentan el nivel de Proceso y; 17 estudiantes que representan el 73.3% se ubican en el nivel de Inicio. Se

puede afirmar que en este grupo el nivel de la dimensión “Planificación” se encuentran en inicio, pues el 77.3% de los estudiantes se ubican en este nivel.

### **GRÁFICO N° 02**

**Resultados del Pre Test en la Producción de textos en la dimensión Planificación en los niños y niñas de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle.**



Fuente: Tabla N°04.

Elaboración: Tesistas.

### **TABLA N° 05**

**Resultados del Pre Test en la Producción de textos en la dimensión Textualización en los niños y niñas de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle.**

NIVELES	FRECUENCIAS	
	fi	%
LOGRO	1	4.55
PROCESO	1	4.55
INICIO	20	90.90
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Fuente: Tabla N°03

Elaboración: Tesistas.

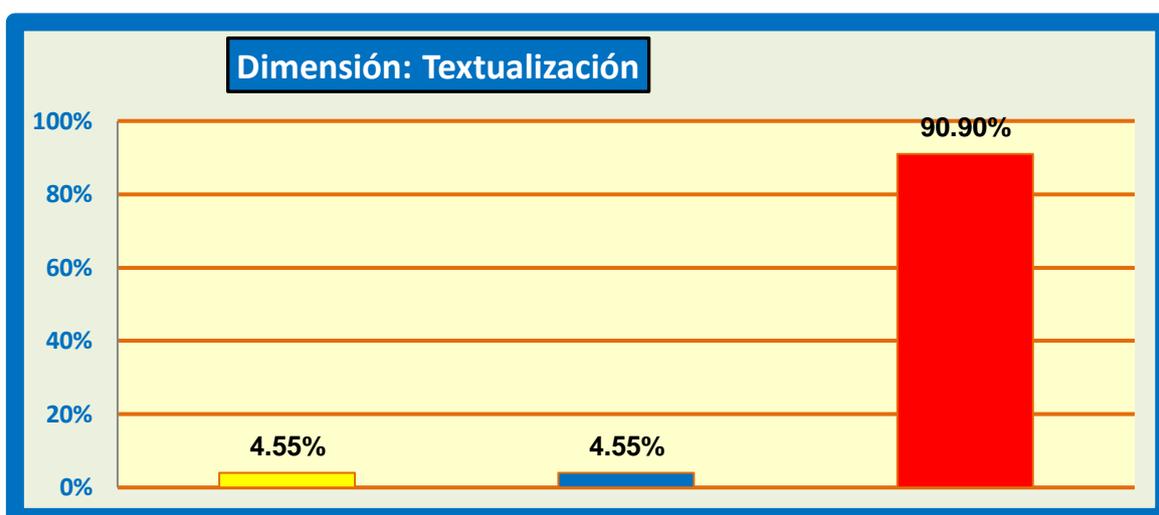
**Interpretación:**

Luego de la aplicación de la ficha de observación sobre la producción de textos, correspondiente a la dimensión “Textualización”, los datos indican que: 1 estudiante que representa el 4.55% se ubica en el nivel de Logro; asimismo, 1 estudiante que representa el 4.55% en el nivel de Proceso y; 20 estudiantes que representan el 90.90% se ubican en el nivel de Inicio.

Se puede afirmar que en este grupo el nivel de la dimensión “Textualización” en un nivel de Inicio, pues el 90.90% de los estudiantes se ubican en este nivel.

### **GRÁFICO N° 03**

**Resultados del Pre Test en la Producción de textos en la dimensión Textualización en los niños y niñas de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle.**



**Fuente:** Tabla N°05.

**Elaboración:** Tesistas.

### **TABLA N° 08**

**Resultados del Pre Test en la Producción de textos en la dimensión Revisión en los niños y niñas de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle.**

NIVELES	FRECUENCIAS	
	fi	%
LOGRO	1	4.55
PROCESO	3	13.64
INICIO	18	81,82
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Tabla N°01.

**Elaboración:** Tesista.

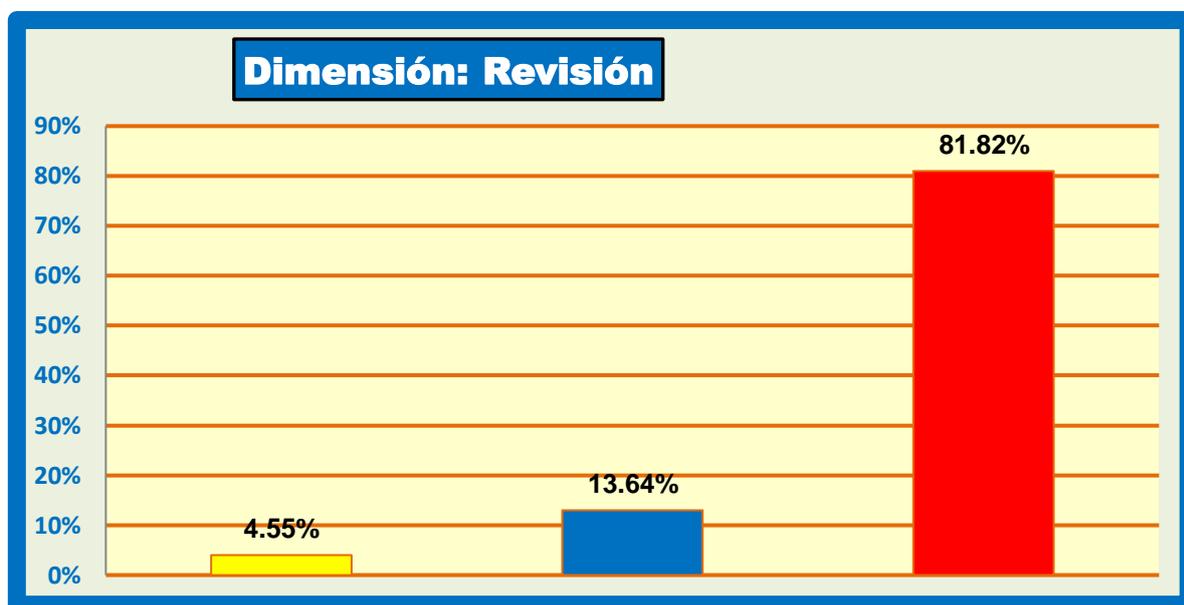
#### **Interpretación:**

Luego de la aplicación de la ficha de observación sobre la producción de textos, correspondiente a la dimensión “Revisión”, los datos indican que: 1 estudiante que representa el 4.55% se ubica en el nivel de Logro; asimismo, 3 estudiantes que representa el 13.64% en el nivel de Proceso y; 18 estudiantes que representan el 81.82% se ubican en el de Inicio.

Se puede afirmar que en este grupo el nivel de la dimensión “Revisión” se encuentra en el nivel Inicio, pues el 81.82% de los estudiantes se ubican en este nivel.

#### GRÁFICO N° 04

Resultados del Pre Test en la Producción de textos en la dimensión Revisión en los niños y niñas de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle.



Fuente: Tabla N°06.  
Elaboración: Tesistas.

**RESULTADOS OBTENIDOS DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA VARIABLE DE ESTUDIO (POST TEST).**

#### TABLA N° 09

Resultados del Post Test en el Nivel de Producción de Textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017

NIVELES	FRECUENCIAS	
	fi	%
LOGRO	18	81.8
PROCESO	4	18.2
INICIO	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Fuente: Notas de la tabla N°04.  
Elaboración: Tesistas

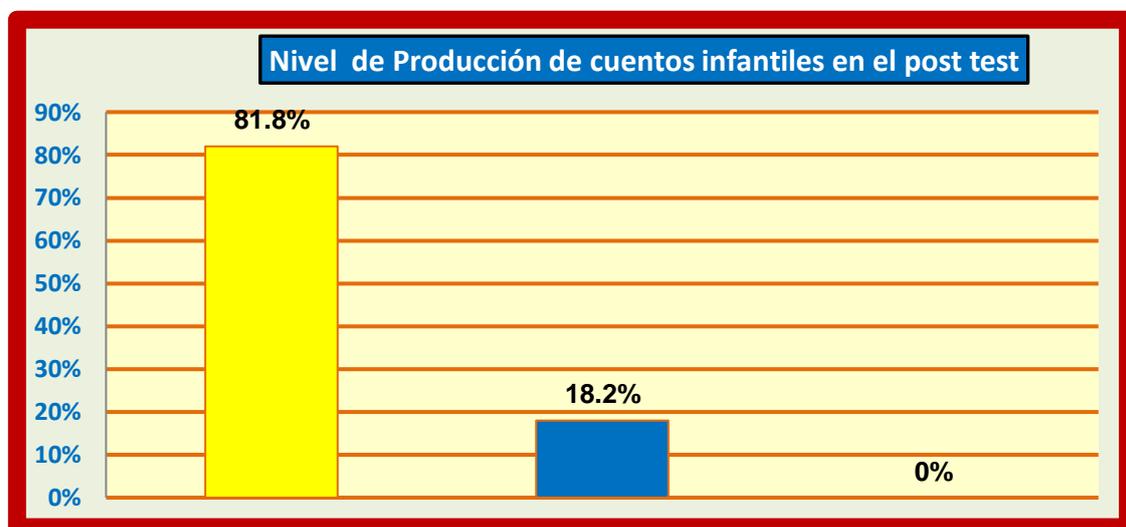
#### **Interpretación:**

La producción de cuentos infantiles en los niños y niñas, según la guía de Observación indica lo siguiente: 18 estudiantes que representan el 81.8% se ubican en el nivel de Logro, 4 estudiantes que representan el 18.2% se ubican

en el nivel de Proceso y; ningún estudiante se ubica en el nivel de Inicio. Podemos afirmar que en el post test la el nivel de los estudiantes está en Logró, ya que el 81.8% se ubican en este nivel. Estos datos muestran que los estudiantes mejoraron significativamente en la producción de textos después de aplicarse las minilecciones.

### **GRÁFICO N° 05**

**Resultados del Post Test en el Nivel de Producción de Textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017**



Fuente: Tabla N°09.  
Elaboración: Tesistas.

### **TABLA N° 08**

**Resultados del Post Test en la Producción de textos en la dimensión Planificación en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017**

NIVELES	FRECUENCIAS	
	fi	%
LOGRO	17	77.3
PROCESO	5	22.7
INICIO	0	0.00
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

**Fuente:** tabla N°04.

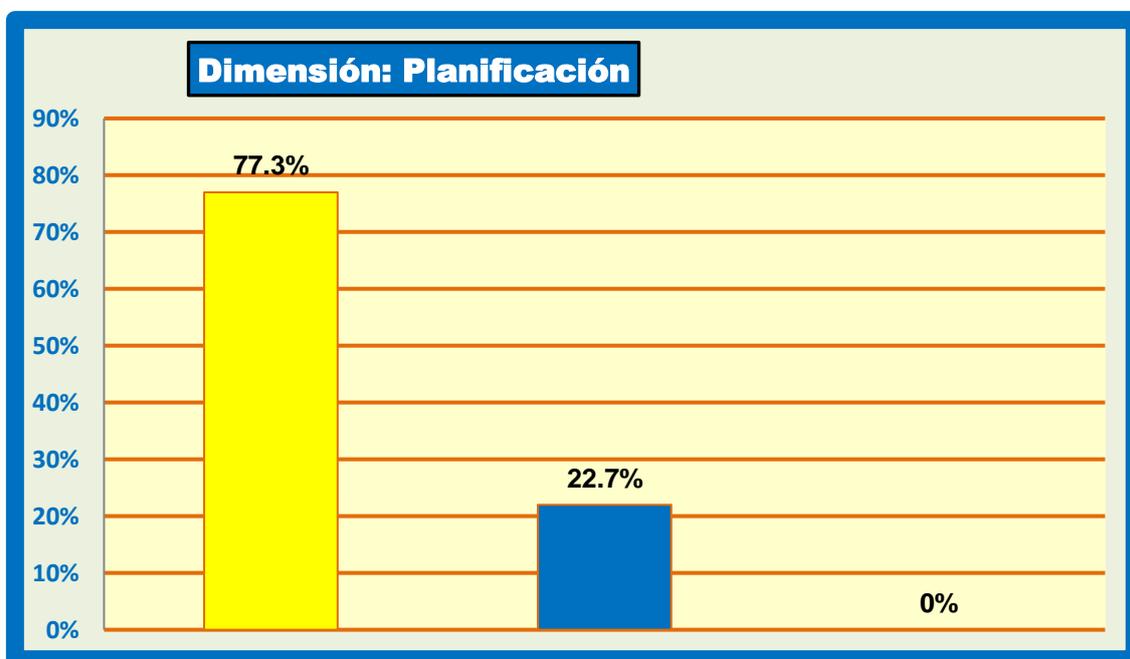
**Elaboración:** Tesista.

#### **Interpretación:**

Luego de la aplicación de la ficha de observación sobre la producción de textos en los niños y niñas nivel inicial, correspondiente a la dimensión “Planificación”, los datos indican que: 17 estudiantes que representan el 77.3% se ubican en el nivel de logro; asimismo, 5 estudiantes que representan el 22.7% se encuentran en el nivel de Proceso y; ningún estudiante se ubica en el nivel de Inicio. Se puede afirmar que en este grupo en la dimensión “Planificación” se encuentra en un nivel de logro, pues el 77.3% de los estudiantes se ubican en este nivel.

### GRÁFICO N° 06

**Resultados del Post Test en la Producción de textos en la dimensión Planificación en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017**



Fuente: Tabla N°08.  
Elaboración: Tesista.

### TABLA N° 09

**Resultados del Post Test en la Producción de textos en la dimensión Textualización en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017**

NIVELES	FRECUENCIAS	
	fi	%
BUENO	15	68.2
REGULAR	7	31.8
MALO	0	0.00
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Fuente: Tabla N°02.  
Elaboración: Tesistas.

#### **Interpretación:**

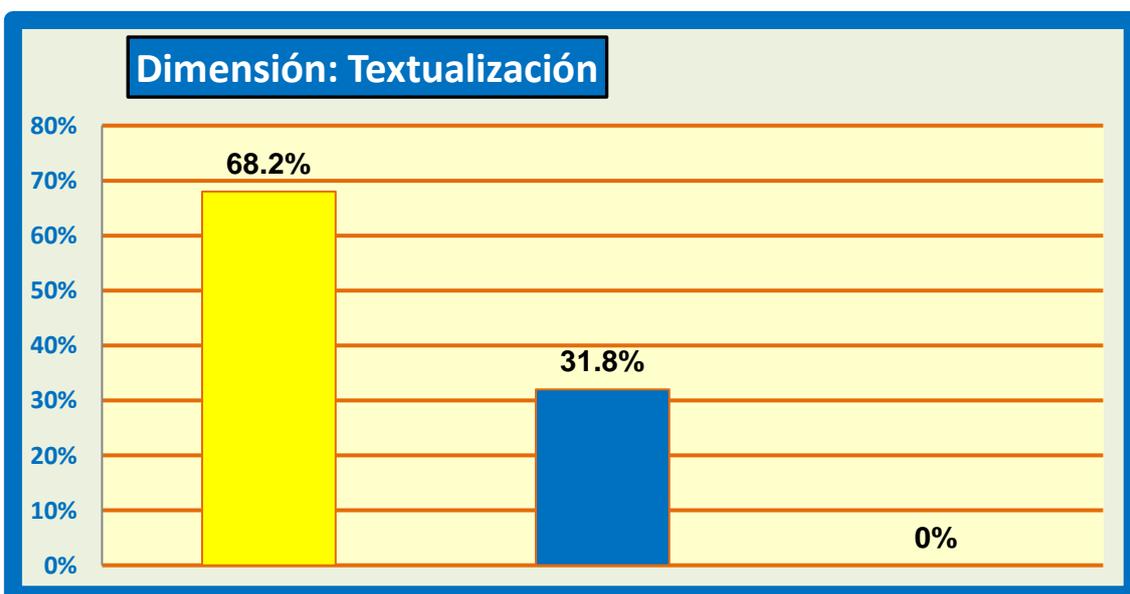
Luego de la aplicación de la ficha de observación sobre la producción de textos, correspondiente a la dimensión "Textualización", los datos indican que: 15 estudiantes que representan el 68.2% se ubican en el nivel de logro; asimismo,

7 estudiantes que representan el 41.8% están en el nivel de Proceso y ningún estudiante se ubica en el nivel de Inicio.

Se puede afirmar que en este grupo el nivel de la dimensión “Textualización” se encuentran en el nivel de Logro, pues el 68.2% de los estudiantes se ubican en este nivel.

**GRÁFICO N° 07**

**Resultados del Post Test en la Producción de textos en la dimensión Textualización en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017**



Fuente: Tabla N°09.  
Elaboración: Tesistas.

**TABLA N° 10**

**Resultados del Post Test en la Producción de textos en la dimensión Revisión en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017**

NIVELES	FRECUENCIAS	
	fi	%
Logro	18	81.8
Proceso	4	18.2
Inicio	0	0.00
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

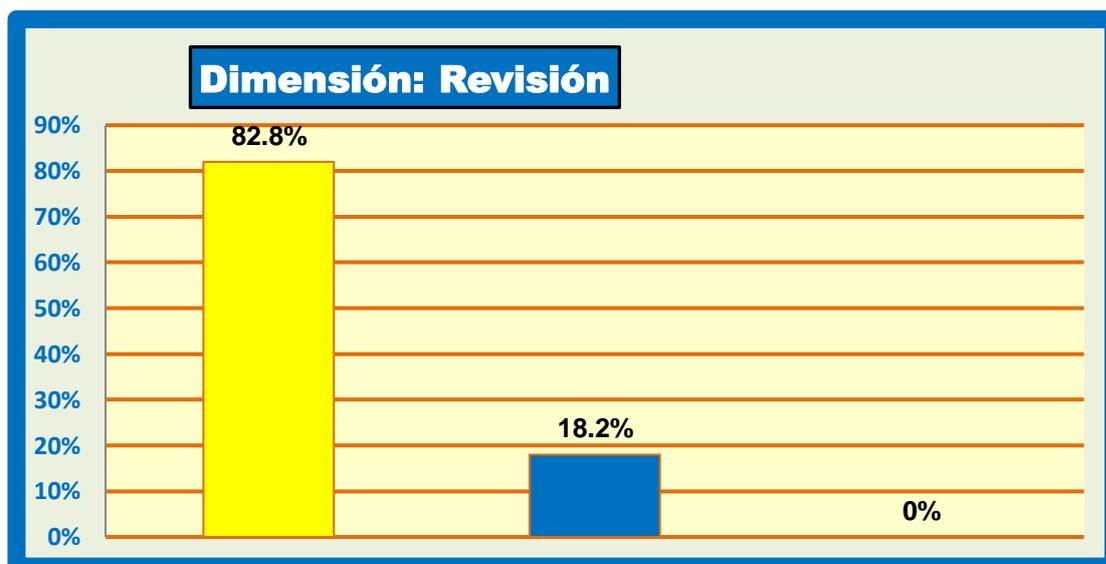
Fuente: Tabla N°02.  
Elaboración: Tesistas.  
Interpretación:

Luego de la aplicación de la ficha de observación sobre la producción de textos en los niños y niñas, correspondiente a la dimensión “Revisión”, los datos indican que: 18 estudiantes que representan el 81.8% se ubican en el nivel de Logró; asimismo, 4 estudiantes que representan el 18.2% se encuentran en el nivel Proceso y; ningún estudiante se ubica en el nivel Inicio.

Se puede afirmar que en este grupo la dimensión “Revisión” se encuentra en el nivel de Logro, ya que el 81.8% de los estudiantes se ubican en este nivel.

### **GRÁFICO N° 08**

**Resultados del Post Test en la Producción de textos en la dimensión Revisión en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017**



**Fuente:** Tabla N°09.  
**Elaboración:** Tesistas.

**TABLA N°13**  
**Resultados del Pre y Post test sobre la producción de textos**  
**en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del**  
**Valle, 2017**

ESTADÍSTICA	PRE TEST	POST TEST
• Media	11.82	29.09
• Desviación estándar	3.71	3.88
• Varianza	13.78	15.04
• Coeficiente de variación	31.39	13.34

**Fuente:** Tabla N°011.

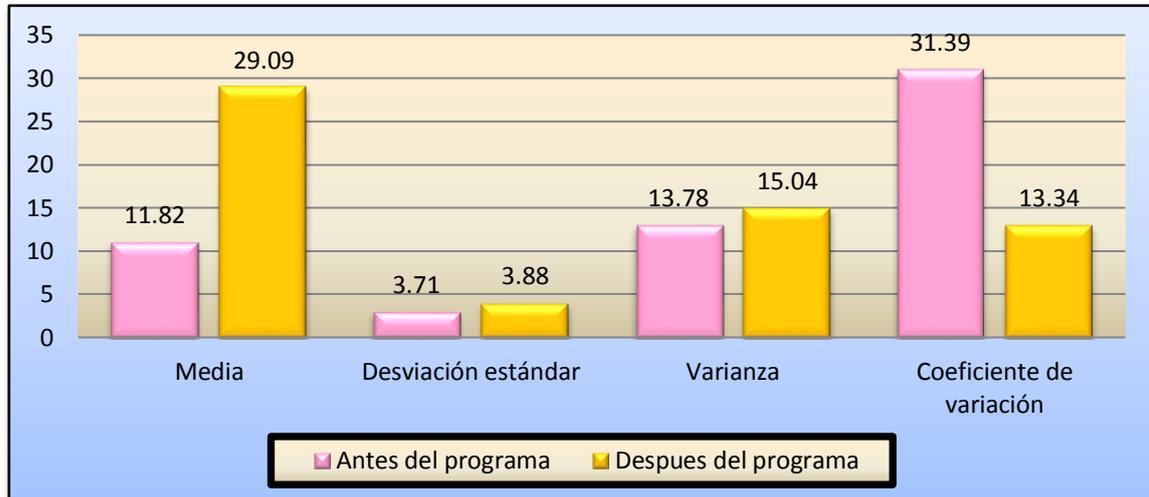
**Elaboración:** Tesistas.

- **Media aritmética (X):** Al comparar los promedios obtenidos por los niños y niñas del grupo experimental antes y después de aplicar las minilecciones, se observa un incremento promedio de 17.27 puntos; ubicándolos en el pre test en un nivel de inicio y en el post test en un nivel de Logro.
- **Desviación estándar (S):** Los puntajes del grupo experimental antes de aplicar la variable de estudio presentaron menor dispersión respecto a los puntajes obtenidos por los mismos niños después de la aplicación de las minilecciones, por una diferencia de 0.17.
- **Coeficiente de variación (CV):** La variación relativa de los puntajes del grupo experimental antes de la aplicación de la variable de estudio fue mayor que la variación porcentual de los puntajes obtenidos por el mismo grupo después de su aplicación, por una diferencia de 18.5 %.

Estos datos indican que existen diferencias significativas en las medidas de tendencia central antes y después de la aplicación de las minilecciones para mejorar la producción de textos.

### GRÁFICO N°09

Resultados del Pre y Post test con respecto a la producción de textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017



Fuente: Tabla N°13.  
Elaboración: Tesista.

#### 5.4. PRUEBA DE HIPÓTESIS:

N° alumnos	Pres Test	Post Test	Diferencia
1	18	34	16
2	12	24	12
3	14	28	14
4	10	30	20
5	12	29	17
6	9	23	14
7	10	32	22
8	12	30	18
9	13	32	19
10	8	22	14
11	12	29	17
12	9	24	15
13	25	36	11
14	12	30	18
15	8	25	17
16	10	27	17
17	12	34	22
18	13	34	21
19	12	28	16
20	9	30	21
21	10	27	17
22	10	32	22
<b>Promedio</b>			17.2727
<b>Desviación estándar</b>			3.19496

**TABLA N°12**

**Resultados de los Indicadores estadísticos en el antes y después de aplicar las minilecciones, respecto a la producción de textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 de Santa María del Valle, 2017**

	Diferencias relacionadas					$t_e$	$t_t$	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación Estándar	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Notas post- Notas pre	17.2727 3	3.19496	,68117	15.856	18.689	25.357	2.080	21	,000

**Fuente:** Tabla N°03 y N°04.

**Elaboración:** Tesistas.

El t calculado ( $t_e$ ) es de 25.35, siendo mayor que el t tabulado el  $t_t = 2.080$ , con un nivel de significancia de 95% y  $p = 0.000 < 0.05$ ; por lo tanto se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alterna ( $H_i$ ).

### **3.3 CONTRASTACIÓN DE RESULTADOS**

#### **➤ Con el Problema Formulado**

Ante el problema formulado: ¿En qué medida el uso de minilecciones favorece la producción de textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N°580 de Santa María del Valle?; los resultados confirman que la aplicación de las minilecciones permitió favorecer la producción de textos en el nivel inicial de manera significativa tal como se evidencian en el cuadro N°13, donde al comparar los promedios obtenidos por los niños y niñas del grupo experimental durante el antes y después de aplicar la propuesta pedagógica, se observó que en la pre observación el promedio fue de 11.82 ; mientras que en la post observación el promedio se incrementó a 29.09, haciendo una diferencia de 17.27.

Estos datos demuestran la efectividad de la aplicación las minilecciones para favorecer la producción de textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580 en Santa María del Valle.

#### **➤ Con las Bases Teóricas**

De los datos obtenidos, se puede deducir que existe una coherencia lógica con lo argumentado en el marco teórico, donde se hace referencia a autores y especialistas dedicados a la producción de textos.

Bajo esta premisa podemos indicar que la aplicación de las minilecciones aporta en la enseñanza aprendizaje de los niños y al mismo tiempo, sirve como un medio para que los docentes mejoren la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial.

Según Rodríguez (2000) las minilecciones desarrollan, estimulan la atención e imaginación de los niños. Por lo que es un recurso educativo infantil muy recomendable y divertido para la producción de textos y por ende en el mejoramiento de la comprensión lectora.

Por ello, desde el punto de vista didáctico, se debe procurar estar atentos a las situaciones comunicativas que surgen en el aula para que a partir de ellos se puedan crear o producir las minilecciones y organizarlas de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños y niñas.

Cuando los niños ya dominen la lectoescritura, se les puede pedir un paso más, que ellos mismos inventarán textos más complejos haciendo uso de situaciones comunicativas.

Podemos aseverar que la producción de textos es un proceso que se caracteriza por un aprendizaje concreto, que va desde la adquisición del mecanismo lector, hasta el disfrute de dicha actividad.

De acuerdo a los componentes teóricos expuestos, podemos decir que las minilecciones fueron positivas. Tal como se muestra en las Tablas N°05 y N°09, observación hecha antes de aplicar esta propuesta pedagógica (relacionado la ficha de observación sobre producción de textos) 17 alumnos correspondiente al 77.3% se ubicaron en un nivel de inicio; mientras que en la observación hecha después de la aplicación de la variable de estudio, 18 alumnos correspondiente al 81.8% se ubicaron en el nivel de logro.

➤ **Con el Objetivo y la Hipótesis:**

Sobre el objetivo de nuestro trabajo de investigación: “determinar el nivel de influencia del uso de imágenes en la mejora de la producción de cuentos infantiles de los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580.”; podemos manifestar que la mejora de la producción de cuentos infantiles fue significativa, ya que los niños y niñas en el post test ascendieron al nivel Bueno en un 81.8%.

Asimismo, referente a la prueba de hipótesis el estadístico de prueba ( $t_c = 25.36$ ) fue superior al “t” tabular:  $t_t = 1.721$  con un nivel de significancia de 95%.

## CONCLUSIONES

1. Se pudo determinar que las minilecciones favorecen la producción de textos en los niños y niñas de la Institución Educativa N° 580; ya que en el pre test en el grupo experimental se obtuvo un promedio de 11.82, mientras que en el post test en el mismo grupo se obtuvo un promedio de 29.09, haciendo una diferencia de 17.21 que estadísticamente constituye una mejora significativa (Tabla N°13).
2. La aplicación de las minilecciones favoreció la planificación en la producción de textos en los niños y niñas, ya que antes de la aplicación del programa 17 estudiantes que representan el 77.3% se encontraban en el nivel de Inicio; mientras que luego de la aplicación del programa 17 estudiantes que representan el 77.3% ascendieron al nivel de Logro. (Tabla N° 06 y Tabla N°10) quedando demostrado que los niños si pueden planificar para llevar a cabo la producción de textos.
3. La aplicación las minilecciones favoreció la textualización en los niños y niñas, ya que antes de aplicar el programa 20 estudiantes que representan el 90.90% se encontraban en el nivel de inicio; mientras que luego de aplicar el programa 15 estudiantes que representan el 68.2% ascendieron al nivel de Logro. (Tabla N° 05 y Tabla N°09).
4. La aplicación las minilecciones favoreció la revisión en los niños y niñas ya que antes de aplicar el programa 18 estudiantes que representan el 81.82% se encontraban en el nivel de inicio; luego después de aplicar el programa

18 estudiantes que representan el 81.82% ascendieron al nivel de Logró.  
(Tabla N° 08 y Tabla N°12).

**5. Con la hipótesis de investigación:**

En la prueba de hipótesis el valor de la T de student ( $t_c = 25.36$ ) fue superior a al valor tabular 1,721 con nivel de significancia 5%; rechazando la hipótesis nula  $H_0$  y aceptando nuestra hipótesis de investigación  $H_1$ .

## SUGERENCIAS

- Las Instituciones Educativas en el aspecto técnico pedagógico deben incorporar los enfoques transversales que permitan el logro de habilidades en los niños y niñas sobre todo en el aspecto de las habilidades comunicativas. Teniendo en cuenta la incorporación e implementación de estrategias de tal forma que ello permita la realización de actividades que permitan la producción de textos.
- Los docentes deben capacitarse adecuadamente en el manejo adecuado de estrategias lectoras, sustentadas en un enfoque por competencias; de tal manera que favorezca la producción de textos en sus diferentes géneros literarios.
- En las Instituciones Educativas de nivel inicial deben existir un equipo de docentes que se encargue de elaborar un Plan Lector que responda al desarrollo de las habilidades comunicativas para ser abordadas en las sesiones de aprendizaje y en los talleres con los padres de familia y estudiantes en competencias sobre la producción de textos a través de las minilecciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, M. (2008). *El cuento popular y su función social educadora en los niños del tercer ciclo de educación primaria de las instituciones educativas José Bernardo Alcedo y Germán Caro Ríos del distrito de Villa María del Triunfo, tesis de licenciatura*. Lima, Perú.
- Atarama, T. (2002). *Didáctica de la creatividad literaria en la escuela*. Segunda parte. Madrid: SIGNO.
- Atoc, P. (2012). *Comprensión lectora: nivel literal inferencial y crítico*. Argentina: Limusa.
- Bruner, J. (1984). *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Caballero, G. (1999). *El maestro que estimula la Producción de Textos escritos de los alumnos del C.N. "Nuestra Señora de las Mercedes-nivel primaria. Huánuco*. Tesis de licenciatura, Unheval, Huánuco, Perú.
- Campbell, H. (1989). *Comunicación escrita*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Camps, Anna (1997). *Leer, escribir, aprender signos*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Construir la escritura*. Buenos Aires, editorial Paidós.
- Cassany, D. y Sanz G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. y otros (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, A. (2005). *Historia mínima del libro y la lectura*. Madrid: Sistemares.
- Cervera, J. (1986). *La Literatura Infantil en la Educación Básica*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Charria, M. y González, A. (1997). *El placer de leer en un programa de lectura*. Buenos: Aique.
- Conde J. (1994). *Cuentos motores Vol. 2*. 1a Edición. Barcelona: Paidotribo.
- Condemarín, M. (1998). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora*. Santiago de Chile: Galdoc.

- De la Vega, M. y Carreiras, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia en el 26.º Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV), México, del 1 al 3 de mayo de 2000.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización: teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E. (2005). *Etapas del Proceso de la lectura y escritura*. México Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia en el 26.º Congreso de la Unión Internacional de Editores (CINVESTAV), México.
- Flórez, R., Restrepo, A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: IDEP.
- García, D. (1987). *Los cuentos*. Lima: MINEDU.
- Halliday, M. (1993). "Towards a Language-Based Theory of Learning". *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- Herrero J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Jimenez J. (2014) *El cuento motor desde Infantil a primaria* (tesis de grado). Universidad de Valladolid. España.
- Jiménez, J. (2006). *Método para el desarrollo de la comprensión lectora*. México: la tierra.
- Lozano, S. (1985). *Los senderos del Lenguaje*. Trujillo: Editorial Libertad. Madrid: Ediciones Morata.
- Marti, J. (1992). *Hábitos de lectura. Métodos y estrategias de ayuda*. México: Trillas.
- Mato, D. (1994). *Cómo contar cuentos: el arte de narrar y sus aplicaciones educativas y sociales*. Caracas: INIDE.
- McLane, J. y McNamee, G. (2009). *Alfabetización Temprana*. (1ra. Edición).

- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson educación.
- Meves, C. (1978). *Los Cuentos en la Educación de los Niños*. Santander: Sal Terrae.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Autor.
- Navarro, L. (2008). *Didáctica para la lectura de cuentos*. España: Pirámide.
- Ortiz, E. (2002). *Contar con los cuentos*. España: Ñaque
- Paivio, A. (1991). *Imágenes y procesos verbales*. Nueva York: Holt, Rinehart Winston.
- Pérez, C. y Bolla, P. (2004). *Comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases*. Revista Educativa, 11 (8),116-135.
- Pinzas, A. (2007). *Estimulación de la metacognición en la lectura*. Lima: APELEC.
- Ponce, C. (2007). *El cuento infantil y su aprendizaje en el área de comunicación integral en la I.E. "Mariano Dámaso Beraún, Amarilis, Huánuco 2007*. Tesis de licenciatura. Huánuco, Perú.
- Ramos, C. (1997): *La Caja de las Palabras Mágicas*. Málaga, Editorial Argual.
- Ramos, M. (2010a). El problema de la lectoescritura en el Perú: Desde la crisis institucional al urgente respeto de la psicogénesis en el segundo y el tercer ciclo de la EBR. Tesis de maestría en Comunicación Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Ramos, M. (2010b). *Pequeños lectores, grandes personas*. Comunica Perú, 62–65.
- Ramos, M. (2011a). *Informe del taller del área de Comunicación del Seminario de Información para el Programa de Especialización para la Enseñanza de Comunicación*. Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica.
- Ramos, M. (2011b). *El reto de la redacción en las universidades del siglo XXI: Reflexiones a partir de las literacidades universitaria y laboral. Ponencia presentada en la I Conferencia Internacional de Educación Superior, Innovación y Calidad (CIESIC)*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Robles, E. (2007). *El arte de contar cuentos: metodología de la narración oral*. México: De Bolsillo.

- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Aliorna.
- Rodríguez, J. (2000). *Las funciones de la imagen en la enseñanza: semántica y didáctica*. Barcelona: GG.
- Rojas, C. (1991). *Importancia de la Lectura comprensiva para producir textos en cuarto grado de E.B.R para el aprendizaje del lenguaje en el C.N. El Amauta José Carlos Mariátegui de Paucarbamba*. Instituto Superior Pedagógico "Marcos Durán Martel", Huánuco, Perú.
- Rosario, R. (1988). *Literatura infantil*. Lima: San Marcos.
- Sara-Lafosse, V., Cordano, D. & Gentges, I. (1994). *¿Formando maestros discriminadores?* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Saussure, F. (1998). *Curso de lingüística general*. Lima: VLACABO.
- Solé, I. (2004). *Leer, lectura, comprensión: ¿Hemos hablado siempre de lo mismo?, en comprensión lectura*. España: Laboratorio Educativo.
- Solé, T. (1994), *Psicóloga Infantil, narradora de cuentos*. Buenos aires: Lozada.
- Trujillo, L. (2012). *Formación de hábitos de lectura en niños en edad escolar*.
- Vallés A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. España: Liberabit

# ANEXOS

## MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

**TÍTULO:** LAS MINILECCIONES PARA FAVORECER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 580 SANTA MARÍA DEL VALLE, HUÁNUCO – 2017

ENUNCIADO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	VARIABLES	MARCO TEÓRICO	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>- ¿La aplicación de las minilecciones favorecerán la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017?</p>	<p><b>Objetivo General</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrar si la aplicación de las minilecciones favorece la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.</li> </ul> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar si la aplicación de las minilecciones favorecen la planificación en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.</li> <li>- Determinar si la aplicación de las minilecciones favorecen la textualización en la producción de textos en los niños y niñas del</li> </ul>	<p><b>Hipótesis Alterna (H<sub>1</sub>)</b> La aplicación de las minilecciones favorece significativamente la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.</p> <p><b>Hipótesis Nula (H<sub>0</sub>)</b> La aplicación de las minilecciones no favorece significativamente la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.</p>	<p><b>VI</b> Las minilecciones</p> <p><b>VD</b> Producción de textos</p>	<p>La minilecciones implica leer todo tipo de textos cortos desde la palabra escrita hasta todo tipo de gráficos que ayuden a estimular la comprensión y producción del párrafo escrito con que se encuentran los niños o niñas.</p> <p>Es el proceso a través del cual el lector "interactúa" con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, el lector necesita reconocer las letras, las palabras, las frases, gráficos que presentan los textos</p>	<p><b>Tipo:</b> Cuantitativo.</p> <p><b>Nivel:</b> Experimental.</p> <p><b>Diseño:</b> Pre-experimental. GE O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub></p> <p><b>Población y Muestra:</b> La población es el nivel inicial de la Institución Educativa N°580 Santa María del Valle</p>	<p>Sesiones de Aprendizaje</p> <p>Fichas de Evaluación</p> <p>Rúbrica</p>

	<p>nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar si la aplicación de las minilecciones favorecen la revisión en la producción de textos en los niños y niñas del nivel inicial en la Institución Educativa N° 580 Santa María del Valle, Huánuco – 2017.</li> </ul>			<p>narrativos para comprenderla.</p>		
--	---	--	--	--------------------------------------	--	--