

PROYECTO
***“La competencia discursiva y metadiscursiva de
alumnos que finalizan el primer ciclo de educación
básica común y/o su equivalente en educación
especial”***

DIRECTOR DEL PROYECTO
ORTEGA DE HOCEVAR, SUSANA ESTELA.

CODIRECTOR

Gutiérrez, Cristina

INVESTIGADORES:

Giordano, Carmela

Herrera, Gabriela

Rodríguez, Claudina

Torre, Ana

INVESTIGADORES EN FORMACIÓN:

Alonso, Mariela Susana

Allegretti, Natalia Elizabeth

Allegretti, Natalia Elizabeth

Ceccardi, Graciela Alejandra

García, Aída Eloísa

Pastrán, Silvia

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Y ESPECIAL.
MENDOZA. ARGENTINA
ABRIL.2005.

1. La problemática de la producción de textos escritos

Hablar y escribir son actividades que siempre realizamos pero que, tal vez por su cotidianeidad, no reflexionamos acerca de ellas. En general, no somos conscientes de la actividad mental que supone hablar o escribir ni de las diferencias que existen entre ambas. Si bien aprendemos a hablar de manera natural y espontánea a través de las conversaciones familiares, la escritura de textos es un aprendizaje que no se produce en forma espontánea.

La producción de un texto es una actividad sumamente compleja y conlleva una serie de operaciones cognitivas. Es compleja porque exige un reflexionar continuo en dos niveles. Por una parte, profundizar y precisar el tema sobre el que se escribe, determinar a quién se escribe, para qué se escribe, por otra, un reflexionar acerca de los mecanismos de la lengua en sus niveles, fónico, grafémico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico.

La escritura de un texto permite, además, a los sujetos no sólo descubrir sus propias estrategias discursivas, sino también conocerse a sí mismos, en sus limitaciones y potencialidades.

En la presentación del presente proyecto, señalamos que mediante los aportes de la Psicología cognitiva, en tanto disciplina que estudia el funcionamiento de los procesos cognitivos que intervienen en la conducta humana, de la Psicolingüística y de la Lingüística textual, nos proponemos investigar qué competencia discursiva logran los niños, al finalizar el primer ciclo de educación básica, común y su equivalente en educación especial.

Para abordar el complejo campo de la producción de textos escritos tomamos los aportes de la Psicolingüística que, en tanto disciplina experimental, estudia los procesos psicológicos implicados en la adquisición y uso del lenguaje.¹

La Psicolingüística a partir de los modelos teóricos efectúa predicciones que el o los investigadores ponen a prueba en experimentos concretos y , recíprocamente, los resultados de estos experimentos deben poder explicarse desde la teoría. Esto implica que muchas veces los resultados experimentales exigen efectuar correcciones a los modelos teóricos o a buscar algunos casos modelos alternativos.

Al respecto Kintsch (1992) considera que:

“El objetivo no es hallar la verdad acerca de cómo trabaja la mente, sino hallar descripciones útiles al respecto. Lo que lleguemos a saber acerca de la cognición puede que nunca ofrezca suficientes restricciones como para determinar una única arquitectura cognitiva; pero, si aceptamos vivir con aproximaciones, poder evaluar una teoría para llegar a afirmar que es buena, amplia, elegante e internamente consistente y con detallado soporte empírico, y poder distinguirla de una teoría pobre, no es de ninguna manera desalentador, ni una tarea sencilla e intrascendente”.²

A diferencia de la Lingüística cuya finalidad es la búsqueda, descripción y explicación a nivel formal de los elementos constituyentes de la lengua y las relaciones de combinación entre los mismos, la Psicolingüística tiene como propósito el estudio de cómo adquirimos y cómo utilizamos los conocimientos que tenemos sobre nuestra propia lengua. Se centra en el procesamiento que hacemos cuando hablamos y escribimos (producción del lenguaje) o cuando escuchamos o leemos (comprensión del lenguaje).

Nos interesa ocuparnos de la producción del lenguaje, un área que ha sido mucho menos estudiada que la comprensión. La razón fundamental de esta diferencia se puede explicar desde lo metodológico. En la comprensión se tiene un buen conocimiento del input lingüístico (lo que entra en el sistema). En la producción, el input no es observable ya que es de índole cognitivo, es una idea,

¹ MOLINARI MAROTTO, Carlos(1998), *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, Buenos Aires, EUDEBA, p. 12

² Citado por MOLINARI MAROTTO, op. cit., p. 13

Proyecto de Investigación: **“La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial”** Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. **3**

algo que el sujeto quiere transmitir y que sólo se hace visible en el output (salida).

“El hecho de que la producción del lenguaje se ponga en marcha a partir de un mensaje o intención comunicativa supone como mínimo, que el hablante debe haber seleccionado previamente dicho mensaje entre un conjunto indeterminado de opciones posibles, haber decidido (por las razones o motivos que corresponda) transmitirlo, además de poder representarlo (o formularselo a sí mismo) en algún tipo de código mental previo al del lenguaje natural”³

De la lectura de esta afirmación se desprende la dificultad de fijar el input de la producción, ya que es algo que trasciende el ámbito de la producción lingüística propiamente dicha.

Dado que la entrada no se puede modificar ni observar es más difícil poner en relación la entrada con la salida. Debido a ello el método aplicado al estudio de la producción ha sido, básicamente, de carácter observacional, exploratorio y descriptivo, a partir del análisis de producciones orales o escritas de los sujetos.

Los procesos cognitivos, estudiados por la Psicolingüística, que realizamos cuando se escribe un texto están organizados, básicamente, en tres subprocesos: planificación, escritura y revisión. Estas etapas no son lineales ni independientes entre sí, sino por el contrario son recursivas, paralelas e interactivas.

1.1. La dimensión cognitiva de la escritura: dificultades que implica.

Si bien el lenguaje oral y el escrito tienen numerosos puntos en común las diferencias existentes entre ellos son importantes. Conocer y comprender estas diferencias es necesario no sólo para apreciar las dificultades que enfrentan los niños o adultos que aprenden el lenguaje escrito sino también las diferencias en el estilo de pensamiento y en las capacidades cognitivas entre quienes sólo poseen una cultura oral y quienes están alfabetizados, que podemos sintetizarlas mediante el siguiente cuadro ⁴

³ IGOA, J., GARCÍA ALBEA, J.(1999), “Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje” en VEGA, M. De y CUETOS, F, *Psicolingüística del español*, Madrid. Trotta.

⁴ Cf. CASSANY, D. (2000), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, p. 42-47.

Proyecto de Investigación: “**La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial**” Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. 4

MIEMBRO DE UNA CULTURA ORAL PRIMARIA	MIEMBRO DE UNA CULTURA ESCRITA (ALFABETIZADO)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Asocia el habla a un contexto espacio-temporal concreto, a un interlocutor presente, a la actividad cotidiana.</i> ▪ <i>Asocia el habla a la subjetividad de un “yo” enunciador (y, por oposición al “tú” del interlocutor) a las rutinas comunicativas del diálogo o conversación.</i> ▪ <i>Desarrolla notables capacidades mnemotécnicas (lugares comunes, frases hechas, etc) ya que no se puede “guardar” o “grabar”, para facilitar al interlocutor la retención.</i> ▪ <i>Tiende a acumular datos (tradiciones, mitos, hábitos) que se transmiten de generación en generación para preservarlos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Desvincula la comunicación del contexto, lo que le permite generar formas de pensamiento más abstractas:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>usa el lenguaje en soledad.</i> - <i>usa el lenguaje al margen del contexto físico en el que se genera.</i> ▪ <i>Desvincula el discurso del “yo” enunciativo. El discurso adopta una formulación más impersonal y objetiva. En muchos escritos (leyes, crónicas periodísticas, ciencia etc) se:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>esconde la enunciación del autor,</i> - <i>esconde las referencias al destinatario,</i> - <i>busca denominaciones empíricas y neutras,</i> - <i>discrimina datos objetivos de interpretaciones personales</i> ▪ <i>La escritura la permite almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar.</i> ▪ <i>Emergen valores culturales nuevos: originalidad, reflexión, objetividad, razonamiento lógico.</i>

Desde esta perspectiva aprender a escribir adopta una concepción que supera la idea simplista de conocer la correspondencia fonema-grafema o aprender a codificar y decodificar, impuesta por paradigmas que han regido con gran fuerza en la educación todo el siglo pasado y que aún no están desterrados de numerosas instituciones educativas.

También va más allá de posturas más recientes que ponen su énfasis en el aprendizaje de géneros particulares (narración, cartas, etc.) o de tomar conciencia de las diferencias existentes entre formas propias de la oralidad (conversación, diálogo) y de la escritura científica o académica.

La adopción de una concepción más profunda de alfabetización , tal como la que proponen Alisedo, Melgar y Chiocci (1994), nos lleva a la postura que hemos adoptado para enfrentar la enseñanza del lenguaje escrito:

“El ser alfabeto supone un cambio en la condición humana: el pasaje de la competencia lingüística exclusiva que consiste en hablar una lengua natural primaria a la competencia semiótica que consiste no solamente en aprender a leer y a escribir esa lengua sino en la posibilidad de ampliar el universos cognoscitivo humano en función de la interacción de los dos códigos lingüísticos fundantes” .⁵

En nuestra cultura la ampliación del universo cognoscitivo pasa, todavía, inevitablemente por el aprendizaje de la lengua escrita.

Esto es lo que lleva a Cassany (2000) a afirmar que

*“Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje”*⁶

Si bien estas propiedades en la actualidad no son exclusivas de la escritura a causa de las nuevas tecnologías que han “cosificado” la oralidad con la creación de nuevos productos (grabaciones, videos) y contextos (televisión, radio, contestador) todavía los niños y aún los adolescentes las encuentran

⁵ ALISEDO. G. et. al (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós. p. 11

⁶ CASSANY, op.cit., p 47

por primera vez en la alfabetización. Esto implica que es el proceso alfabetizador el que debe desarrollar en el sujeto estas formas de pensamiento.

Casanny (2000) considera que los rasgos más relevantes de la escritura que posibilitan el desarrollo intelectual son:

- *Descontextualización: quien aprende a escribir debe aprender a descontextualizar para luego crear un nuevo contexto: el del texto escrito. El texto debe ser independiente de sus usuarios y de las situaciones de producción y recepción. Debe crear su propio contexto. Se convierte así en un instrumento mucho más fino y completo para referirse a la realidad, para representarla, para etiquetarla.*
- *Interacción diferida: en la comunicación escrita no hay respuesta inmediata del destinatario. El escritor debe aprender a imaginar a su lector, a “conversar” mentalmente con él.*
- *Cosificación: la escritura le otorga corporeidad a la oralidad. (Coulmas (1989) denomina a este rasgo “reificación”, del latín “res”, cosa). Esto permite que el lenguaje escrito se convierta en objeto de observación y estudio y permite:*
 - *la utilización de géneros más despersonalizados y objetivos (leyes, periodismo, ciencia),*
 - *incrementar el control de los usos lingüísticos,*
 - *desarrollar la reflexión sobre el lenguaje o competencia metalingüística.*
- *Bidireccionalidad: la oralidad implica que tanto quien habla como quien escucha lo hagan secuencialmente “hacia delante” pensando cada palabra en el momento de su emisión. En cambio, la escritura permite que los usuarios se muevan libremente por el escrito: avanzan y retroceden según sus necesidades y ritmos.*

Se superan de esta manera las limitaciones impuestas por la linealidad y la unidireccionalidad del lenguaje y se pueden crear distintos formatos jerárquicos propios del escrito (títulos, apartados, capítulos) o la inclusión de formas semióticas (íconos, diseños de página) y tipográficas (símbolos, abreviaturas) que se pueden procesar de manera paralela.

En síntesis: *la complejidad que presenta el aprendizaje de la escritura supera con creces el ámbito estrictamente lingüístico para penetrar en lo cognitivo. El niño, el adolescente o el adulto que aprende a escribir debe aprender a :*

- *procesar el lenguaje en soledad,*
- *a planificar objetos lingüísticos que representa la realidad . Esto exige :*
 - *incrementar la conciencia y el control sobre el lenguaje,*
 - *aprender a razonar de manera lógica,*
 - *desarrollar una actitud analítica.*
- *aprender a comunicarse y cooperar con adultos y compañeros, fuera del marco del hogar y que, en consecuencia, no comparten su contexto comunicativo habitual.*
- *aprender a desarrollar nuevas habilidades en el uso del lenguaje para poder participar en actividades de la clase, para poder acceder a las oportunidades del aprendizaje y demostrar lo que han aprendido.*
- *enfrentarse a las exigencias de la alfabetización, es decir al aprendizaje del lenguaje escrito, que implica entre otros aspectos a tomar conciencia de las unidades del lenguaje y desarrollar diferentes estrategias de procesado del discurso: formas de enunciación “de distancia”,” o “dependientes del texto”, que utilizan, en general, referencias endofóricas ; cuándo interpretar estas formas, en la lectura como endofóricas o exofóricas, sin las claves de desambigüación que proporcionan lo suprasegmentale y lo paralingüístico y, a la inversa, cómo emplearlas, adecuadamente, en sus producciones. ⁷*

⁷ Cf. ORTEGA DE HOCEVAR, Susana (2002), *Lenguaje y fracaso escolar*, Mendoza, FEEYE.

*Esta amplia dimensión cognitiva que presenta lo escrito puede hacer comprensible, sin duda, el esfuerzo, el tiempo y los recursos que requiere su aprendizaje, así como los resultados no siempre positivos que se consiguen.*⁸

La dimensión social y cultural de la escritura

La escritura una actividad social. Escribimos, básicamente, para comunicarnos con otros seres humanos; pero no se agota en esto su carácter social. Lo es también por ser la escritura un instrumento social y porque se desarrolla en un medio social.

Debido a ello, son numerosas los estudios que en la actualidad centran su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua: la Pragmática, la Sociolingüística, el Análisis del discurso, entre otras disciplinas, como así también en los aspectos comunicativos propios del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los aportes de Vigotsky y Bajtín, de la Teoría de la Enunciación, de la Pragmática y de la Lingüística han contribuido a la consideración actual de la lengua como actividad social y cultural.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua escrita, nos interesa destacar, en este marco, algunos aspectos que hay que considerar en el proceso de escritura. Seguiremos, entre otros, los lineamientos de Camps (1997):⁹

- a- El lenguaje escrito está destinado a lectores que no comparten ni el tiempo ni el lugar del contexto de la producción. Debido a ello el escritor debe realizar lo que Vigotsky denomina un proceso de “*descontextualización*”, de este contexto, para crear un nuevo contexto. Para lograrlo, el lenguaje debe ser explícito. Luria habla de una “*sintaxis explícita*” para referirse a la estructuras lingüísticas específicas del lenguaje escrito. Esta transformación surge por una exigencia social del empleo de lenguaje escrito en una sociedad alfabetizada, en las que los intercambios comunicativos con los demás son tantos orales como escritos. Es decir, que el origen del lenguaje escrito es social: surge en la interacción comunicativa.

⁸ Cf. CASSANY, op.cit. p. 47 a 52.

⁹ Cfr. LACON, N., ORTEGA DE HOCEVAR (2003), *Producción de textos escritos*, Mendoza, EDIUNC
Proyecto de Investigación: “**La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial**” Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. 9

b- Desde la perspectiva de Batjín, además, es social por su naturaleza interactiva, “*dialógica*”. Batjín considera que el lenguaje escrito es dialógico por dos motivos: 1- La mayor parte de los textos o enunciados, en la terminología de este autor, no se constituyen en un primer texto o en un texto independiente de los demás sino que están inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación. El autor “dialoga” con lo que otros han dicho e imagina las respuestas de sus posibles lectores que anticipa en su posible texto. 2- De ello se infiere que el escritor no está en soledad creando su texto sino que está en un diálogo constante con distintas voces que surgen del contexto de esa situación comunicativa. El autor hace hablar en su texto a estas voces lo que hace que los textos sean polifónicos. Esto es lo que lleva a afirmar a Camps:

“los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en un entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla del ordenador sugieren una actividad independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la producción del discurso. Sin embargo, el texto que produce el escritor tendrá unos lectores, y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros”
(Camps,1997:26)

Estas consideraciones nos llevan a reflexionar acerca de la importancia que tiene el conocimiento del destinatario, de los distintos contextos y del uso de la lengua en estos contextos, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, entre otros aspectos, para que la comunicación escrita sea exitosa.

c- Este enfoque prioriza, en la enseñanza de la producción textual o “composición”¹⁰, el conocimiento de los usos adecuados de la lengua en cada situación comunicativa específica, que requiere formas propias de lenguaje, subordinadas o dependientes de ese contexto de uso.

¹⁰ Coincidimos con Cassany (1997) que prefiere usar el “viejo” término *composición* ya que enfatiza la idea de construcción o proceso de elaboración del texto.

La dimensión motivacional y afectiva de la escritura

Esta dimensión, no obstante su importancia, es la que posee menor cantidad de estudios, sólo en la actualidad ha tenido mayor repercusión y algunos modelos cognitivos actuales los incluyen (Hayes, 1996).

Los aspectos motivacionales y afectivos están estrechamente vinculados a la dimensión social y cultural. Esto es así ya que, cuando un escritor produce su texto, en tanto actividad social inserta en un entorno cultural determinado, es evidente que lo hace porque está consciente de los valores que tiene para él y para sus lectores está actividad .

Numerosas investigaciones se han ocupado de la relación existente entre la valoración de la lengua escrita en los distintos grupos sociales y su incidencia en el aprendizaje. Bernstein (1975) estudió la relación entre la variedad lingüística hablada por niños de distintas clases sociales y el fracaso escolar. Atribuyó el mismo a la imposibilidad de integración de estos niños en la escuela ya que ésta favorece el uso elaborado de la lengua. En la actualidad, programas de prevención del fracaso escolar, desde la perspectiva de la Ontogénesis de la enunciación, permiten, si son aplicados tempranamente, superar esta problemática.

Las motivaciones de los “nuevos escritores” o “aprendices” estarán relacionadas con la función que le atribuyan al texto en una situación comunicativa determinada. De ello se desprende la necesidad, en la enseñanza de la producción textual o composición, de escribir para situaciones comunicativas auténticas, que se constituyan en una motivación real para el alumno. Dado que esto no siempre es fácil de conseguir y que los objetivos de todo programa o proyecto educativo deben ser conocidos por los alumnos, nos interesa compartir con ustedes los aportes de Dolz (1994:24, citado por Cassany, 1999:151) al respecto, en tanto consideramos que es una solución simple y eficaz para esta problemática.

Este autor tipifica tres situaciones de comunicación que originan actividades de escritura en la escuela :

- a. *auténticas*: contextos extraescolares verdaderos: cartas, cartas al lector, solicitudes, anuncios, afiches, folletos, encuestas, etc.

- b. *discursos del ámbito escolar*: situaciones auténticas dentro del ámbito escolar: diario o revista escolar, murales, folletos, afiches, etc,
- c. *ficcionalización*: contextos inventados que mantienen similitud con la realidad: simulaciones, juegos de rol, etc. Por ejemplo: simular ser un ecologista y escribir a favor de..., o un abogado y argumentar a favor o en contra. ..

Así mismo Hayes afirma que *“los factores motivacionales, incluso en las situaciones donde los fines están especificados, pueden influir complementariamente en la acción mediante su influencia en la estrategia de selección[...] De esta manera, la motivación puede ser entendida como si moldeara el curso de la acción a través de un mecanismo de coste-beneficio”* (1996:5).

2. Modelos cognitivos acerca de la producción oral y escrita.

¿Qué se entiende por modelo?

Un modelo en Psicolingüística puede concebirse como la descripción de una sucesión de etapas de procesamiento (Zagar, 1992) ¹¹

El modelo funciona como una metáfora- explicando y representando la teoría- y esa representación describe las interrelaciones entre las distintas variables y puede incluso intentar el nexo ente la teoría y la observación. El modelo representa una instantánea, un momento durante un proceso dinámico.

2.1. Modelos de producción escrita

En los últimos años distintos modelos han intentado explicar las conducta cognitiva que realizan distintos tipos de escritores: novatos, expertos, niños, jóvenes, adultos, escolares, profesionales. No obstante ello, la mayoría de los trabajos se llevaron a cabo comparando entre producciones de escritores novatos y expertos.

¹¹ Citado Por MOLINARI MAROTTO, op.cit, p. 17.

Básicamente podemos agrupar en dos tipos los modelos que explican el proceso de escritura:

a- Los modelos de etapas

Numerosos investigadores (Cassany, D. 1989, Camps, 1990, Flower y Hayes, 1981, entre otros) señalan que Gordon Rohman (1965) no sólo ha sido uno de primeros en estudiar la tarea de escritura sino que también la describió un proceso complejo.

No obstante ello el valioso aporte que significó en su momento, actualmente ha sido superado ya que su descripción del proceso de componer es lineal. Este investigador supone que el mismo se realiza en una serie de etapas separadas entre sí que se suceden en el tiempo. Estas etapas son la pre-escritura, la escritura y la reescritura.

b- Los modelos cognitivos.

Estos modelos surgen en la década del 80, enmarcados dentro de la Psicología Cognitiva y de la Psicolingüística y centran su interés en la descripción de los procesos mentales que los sujetos realizan en el acto de la producción.

Los modelos cognitivos poseen en común varios supuestos básicos que Mata (1997) ¹² los sintetiza de la siguiente manera:

- La escritura supone procesos y actividades cognitivas, que a su vez implican varios subprocesos, organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global.
- La composición es un proceso que conduce a la integración de la información, en el mismo nivel y entre distintos niveles.
- La escritura tiene carácter flexible, recursivo e interactivo.
- Los procesos y la estructura de la composición están afectados y controlados por variables internas (conocimiento previo de restricciones lingüísticas y del tema de la escritura) y externas (contexto comunicativo y audiencia).

¹² MATA, Salvador (1997) p.26

Dada la cantidad de modelos cognitivos existentes describiremos brevemente aquellos cuyos aportes tendremos en cuenta tanto para la elaboración de las grillas de sistematización como para la interpretación de los datos.¹³

2.1.1. El modelo de Hayes y Flower.

El modelo más divulgado es el de Hayes y Flower (1980, 1981). Este modelo concibe la acción de redactar como un conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados por el escritor durante el acto mismo de composición. El acto de componer en sí mismo es un proceso del pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos propios del escritor. Identifican tres procesos básicos: 1- la planificación, 2- la traducción o textualización y 3- la revisión (ver Figura N° 1) Estos procesos incluyen a su vez otra serie de subprocesos de mayor grado de especificidad tales como: la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de producciones intermedias, etc. Aunque la consideración de los tres procesos centrales nos lleva a una concepción secuencial: pre.-escritura, escritura y re-escritura, los autores lo conciben como recursivo y no lineal.

Si bien este Modelo es uno de los que ha tenido mayor difusión y es uno de los que más se aplica en la enseñanza de la producción escrita, el propio Hayes (1996) efectúa una crítica del mismo y lo reformula teniendo en cuenta los conocimientos y el lenguaje propio de la década de los 90. No obstante ello formula un nuevo modelo que analizaremos más adelante.

¹³ Cfr. síntesis de modelos en ORTEGA DE HOCEVAR, Susana (2003), *La problemática de la producción*, Mendoza. FEEyE.

ESQUEMA DEL MODELO DE PROCESO DE FLOWER-HAYES

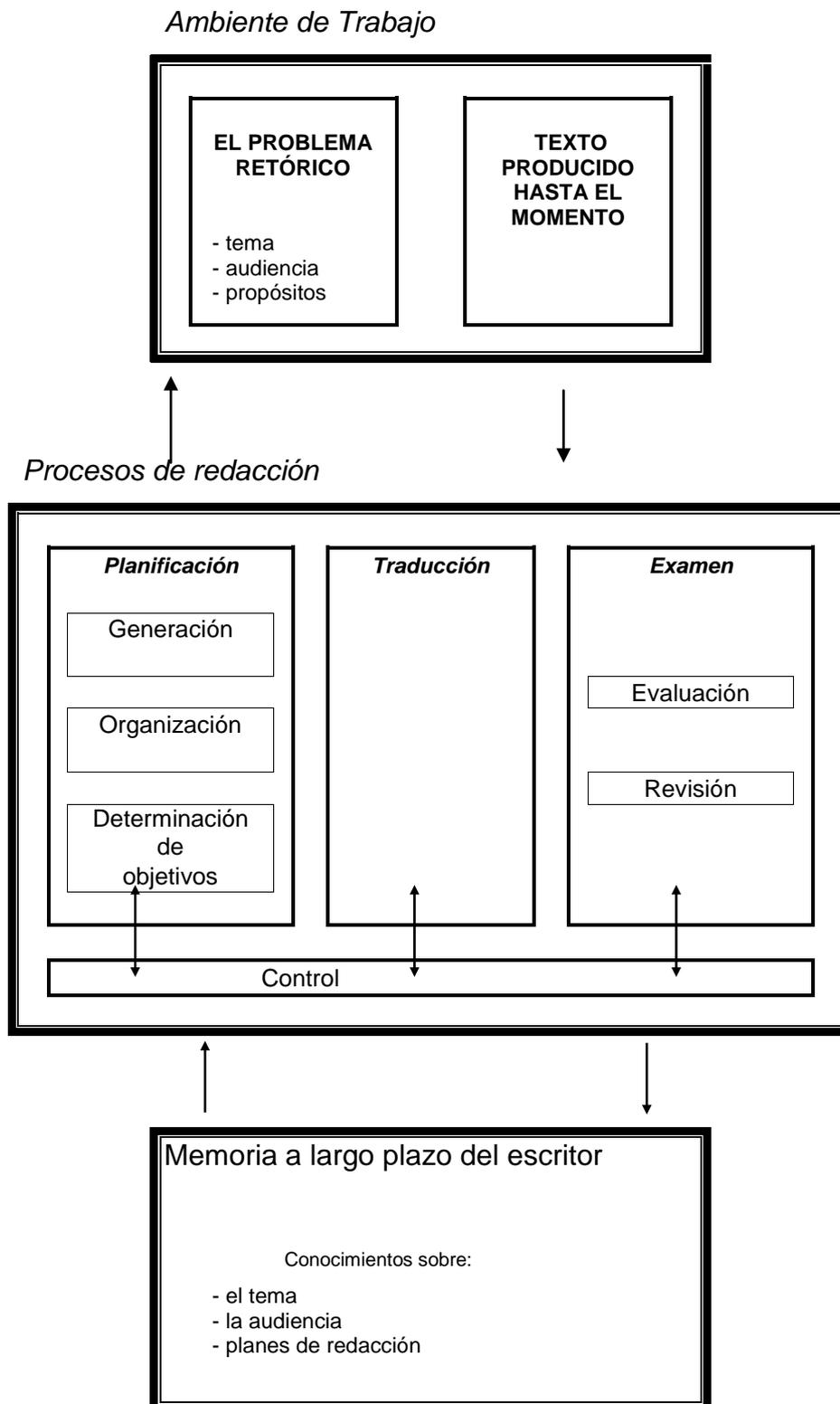


Figura N° 1. Modelo del proceso de producción escrita de Flower y Hayes (1981), extraído de L.Flower y J.Hayes (1996:81).

2.1.2. Modelos de “decir el conocimiento” y transformar el conocimiento” de Bereiter y Scardamalia.

Otros modelos que deben ser tenidos en cuenta son los elaborados por Bereiter y Scardamalia (1987): “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. La diferencia entre ambos está dada por la presencia o no de la función epistémica en la escritura. Ambos están centrados en el estudio de la elaboración del conocimiento en el diálogo y en la composición; lo han fundamentado en las prácticas escritoras generadoras de aprendizaje.

El primer modelo, denominado “decir el conocimiento” los autores intentan explicar los modos de procesamiento de la composición “inmadura”. En este modelo el escritor elabora su escrito con los datos casi literales que recupera de su memoria ya sea referidos al tema o al tipo de texto que va a elaborar (ver Figura N° 2)

El segundo modelo, “transformar el conocimiento”, analiza los procesos de los escritores “maduros”. En este modelo se reflexiona acerca de las diferencias que surgen entre las ideas recuperadas y los requerimientos discursivos del contexto concreto en el que escribe (destinatario, propósito, etc). Esto provoca un ajuste en el escritor que genera nuevos conocimientos (ver Figura N° 3)

La denominación de estos modelos “decir” y “transformar” refleja la idea de que la principal diferencia existente entre las producciones maduras e inmaduras está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición.

Estos modelos no son excluyentes ni están relacionados con una mejor o peor calidad de escritura, y un mismo autor los puede usar indistintamente según la situación de escritura.

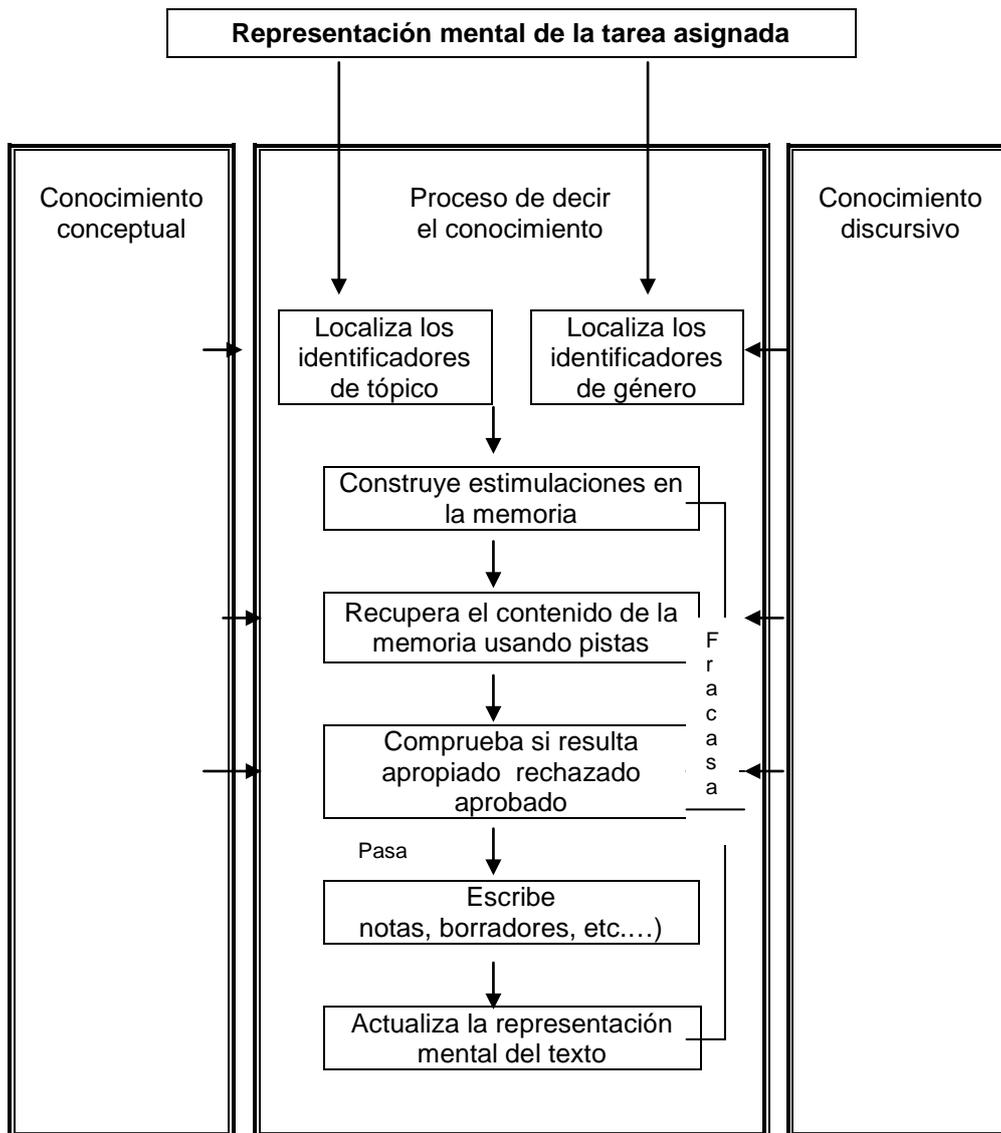


Figura N° 2. Diagrama del modelo de “Decir el conocimiento” de BEREITER y SCARDAMALIA (1987), extraído de M. Scardamalia y C. Bereiter(1992, 45)

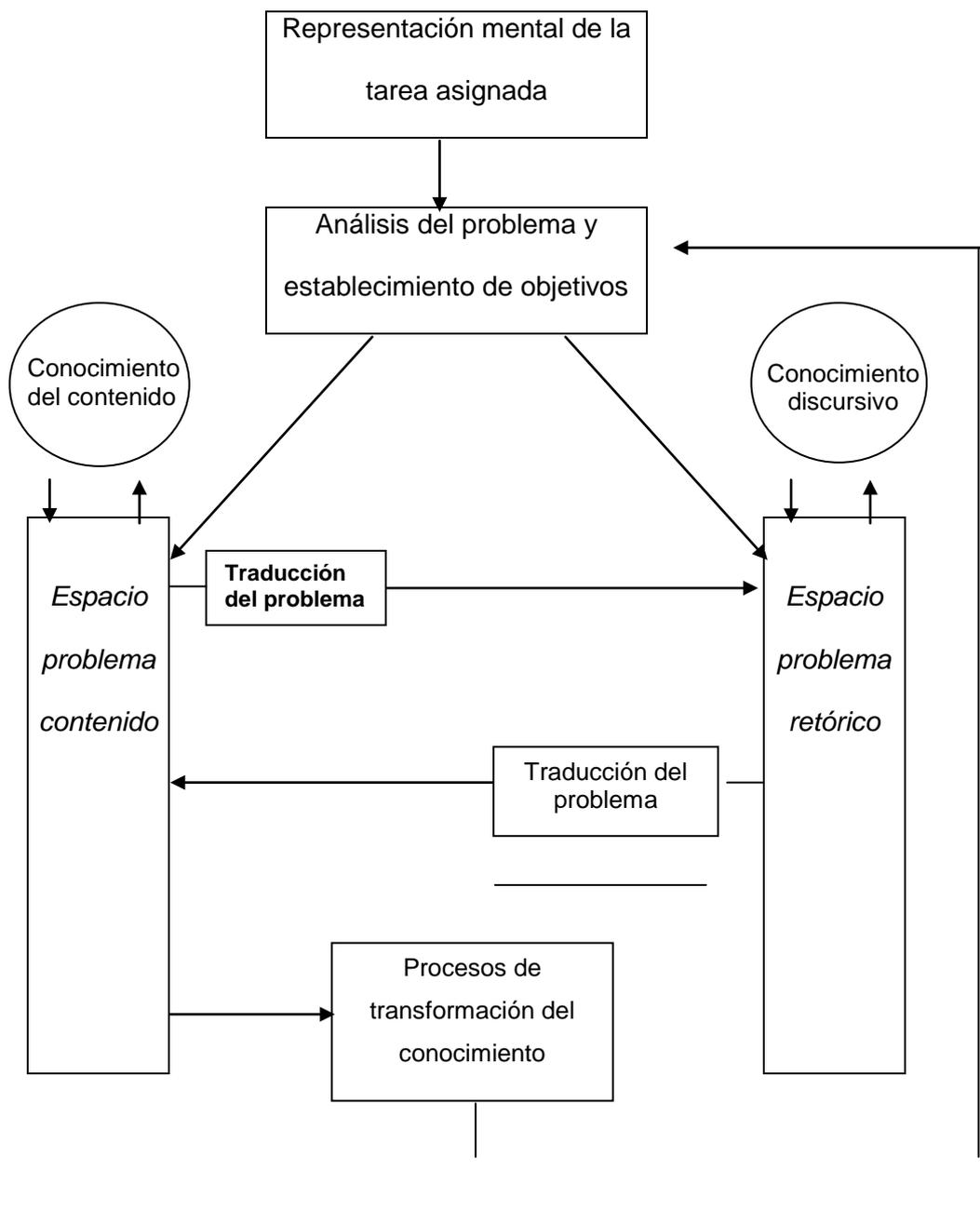


Figura N° 3. Diagrama del modelo "Transformar el conocimiento", BEREITER y SCARDAMALIA, 1987. Modelo incluido en M. Scardamalia y C. Bereiter(1992, 47)

2.1.3. Modelo de Beaungrande.

Otro modelo que podemos analizar es el de Beaungrande (1882-1884). Este investigador desarrolló un modelo que denominó de "interacción de estadios paralelos" Considera que la producción del texto es una actividad tan compleja

que interactúa con una diversidad de circunstancias físicas, psicológicas y sociales. Debido a ello el modelo debe ser flexible para permitir hacer referencia a motivaciones, decisiones y contextos de la comunicación real. En el modelo que él propone los distintos niveles de lenguaje son procesados en fases concurrentes definidas por las operaciones que se llevan a término.

2.1.4. Un modelo cognitivo renovado: Hayes.

John Hayes (1996) actualiza el modelo de Flower y Hayes (1980). La incorporación en este nuevo modelo del componente actitudinal ofrece fundamentos teóricos para la elaboración de una propuesta didáctica.

Este nuevo modelo (Ver Figura N° 4) permite, además, la integración de aspecto socioculturales, cognitivos y emocionales. Las principales novedades, con respecto a los modelos anteriores, son:

- la incorporación de la memoria de trabajo u operativa (MO) en un lugar central del modelo,
- la inclusión de elementos motivacionales,
- la inclusión de formas viso-espaciales de escritura,
- la reformulación de procesos cognitivos básicos.

Consideramos que todos estos elementos que incorpora Hayes en su modelo, no contemplados en los anteriores, hacen que el mismo de respuestas más amplias a los múltiples interrogantes que surgen en el proceso de interpretación de la producción escrita. En función de ello, desde el punto de vista cognitivo, adoptaremos en nuestra investigación este modelo para la interpretación de las producciones de los niños.

Debido a ello, haremos una descripción más detallada del mismo.

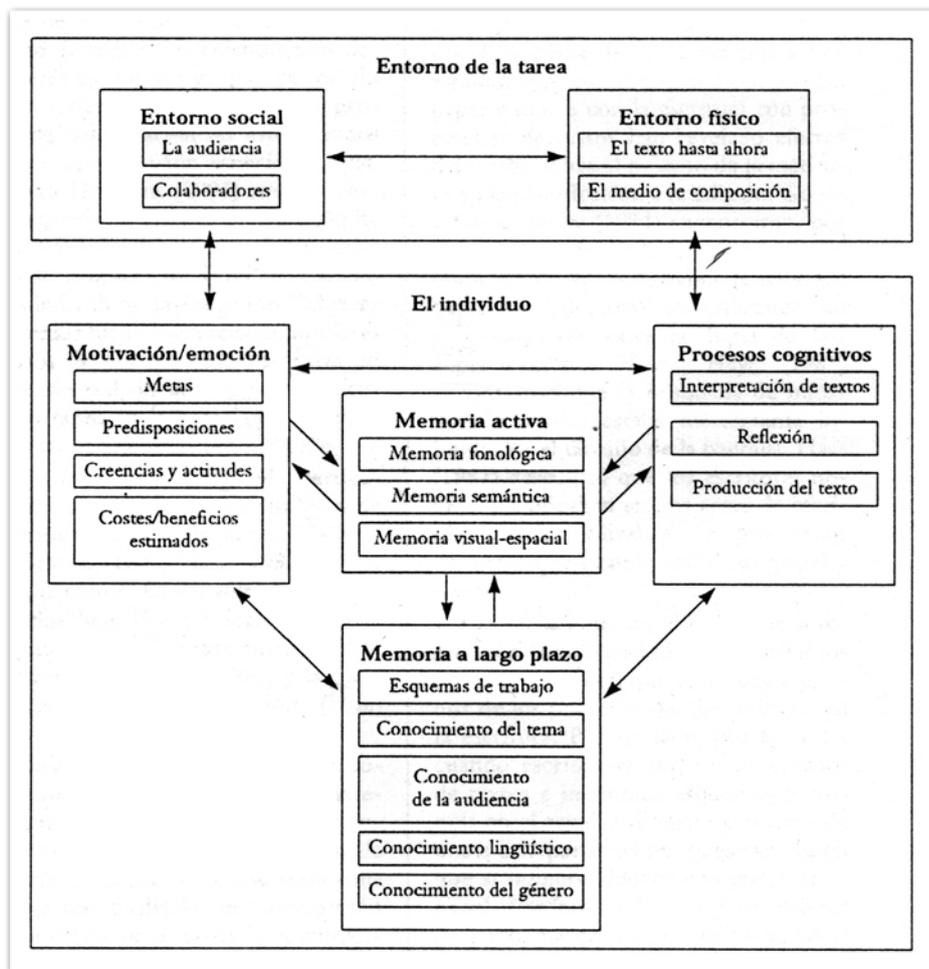


Figura N° 4 . Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes 1996) ¹⁴

2.1.4.1 Análisis de sus componentes

A- El contexto de la tarea.

A.1. Contexto social: incluye en él los *colaboradores*. Este componente permite la inclusión de las nuevas formas de producción que se dan con el empleo de las nuevas tecnologías o en nuevos textos de distintas esferas sociales (política, administrativa) que son el resultado de la cooperación de varios autores.

¹⁴ Extraída de Hayes (1996)

Proyecto de Investigación: "La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer 20 ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial" Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.

A.2. Contexto físico: incluye *Medio de composición*: comprende tanto el contexto de producción (entorno físico, ámbito laboral, personal) como los instrumentos compositivos (ordenadores, programas).

B. Componente individual: destaca el triángulo interrelacionado que forman los componentes afectivos, cognitivos y conceptuales (almacenados en la MLP).

Estos componentes confluyen en la memoria operativa (MO) que actúa como el “lugar” o “espacio” (mesa de trabajo) donde el autor vierte los datos que recupera de su MLP. Es aquí donde los procesa temporalmente con la aplicación de ciertas tareas no automatizadas que pueden ser:

- cognitivas: razonamiento lógico, verificación semántica,
- de control: recuperar datos de la MLP,
- de gestión: gestionar el conjunto de tareas no automatizadas.

B.1. Memoria de trabajo u operativa (MO): Hayes la concibe como un recurso limitado que consta de varias memorias específicas:

- fonológica: una “voz interior” que va repitiendo los datos que deben retenerse,
- semántica: los conocimientos,
- espacio-visual: libreta de representaciones bidimensional

En esta memoria es donde se produce el fenómeno de sobrecarga cognitiva, motivo por el cual se producen “errores” o “desajustes” en el escrito.

B.2. Memoria a largo plazo (MLP): es el almacén ilimitado donde se archivan los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) y extralingüísticos (enciclopedia personal) que se utilizan para la composición.

Este modelo especifica algunos tipos de conocimientos implicados en la composición: conocimiento de géneros discursivos, de tipos de audiencia, lingüísticos, temáticos o esquemas de tareas.

B.2.1. Esquemas de tarea: son “paquetes de información” procedimental (instrucciones) para realizar actividades como lectura de gráficos, revisión, linearización, etc.

C. Componente motivador y emocional : lo incluye porque ya numerosos investigadores han demostrado la influencia que tienen los valores y las creencias sobre la escritura en el acto de composición Hayes distingue:

C.1. Predisposiciones: motivación, interés, emociones (placer, angustia) que siente el autor al escribir.

C.2 Creencias y actitudes: tiende a rechazar ciertos principios como “escribir es una habilidad innata”, “no se puede mejorar con el Aprendizaje”, etc. Demuestra cómo los valores positivos (confianza en el aprendizaje, emociones positivas) están relacionados con una conducta experta.

D. Procesos cognitivos.

D.1. Interpretación del texto: consiste en la construcción de representaciones internas de los diversos *inputs* que recibe el autor tanto orales (instrucción del docente, orientaciones de los compañeros, diálogo con coautores, etc.) como escritos (textos fuentes, consignas de manuales, producciones intermedias). También, gráficos (mapas, diagramas) e incluso no verbal (observación de la realidad). De todos estos Hayes considera que los más importantes son los escritos. La lectura pasa a ser un proceso central de la composición. El autor lee constantemente: consignas borradores y versión final.

Hayes distingue tres tipos de lectura:

1- leer para comprender textos: se refiere a aquellas lecturas que el autor realiza para obtener información (fuentes) o modelos discursivos u orientación general sobre la composición Muchas de estas tareas tienen un carácter intertextual y el lector resume, relaciona, reorganiza datos procedentes de diversos textos previos.

2- leer para comprender la tarea: es la interpretación de las consignas que , en el contexto escolar o laboral, orientan o

explicitan la tarea de composición. Hayes considera que muchas veces el éxito o el fracaso en la realización de la tarea encomendada depende de la habilidad para interpretar términos como “describe”, “informa”, “argumenta”.

3- **leer para evaluar el texto:** es la interpretación del texto que va generando el autor. Se diferencia esta lectura de la comprensiva en que el lector/autor no sólo se concentra en la construcción del significado del texto sino también en las necesidades del lector (que va a leer su texto), el punto de vista, la estructura, el género . La Figura N° 5 grafica todos los procesos cognitivos que realiza el lector/autor cuando evalúa el texto producido.

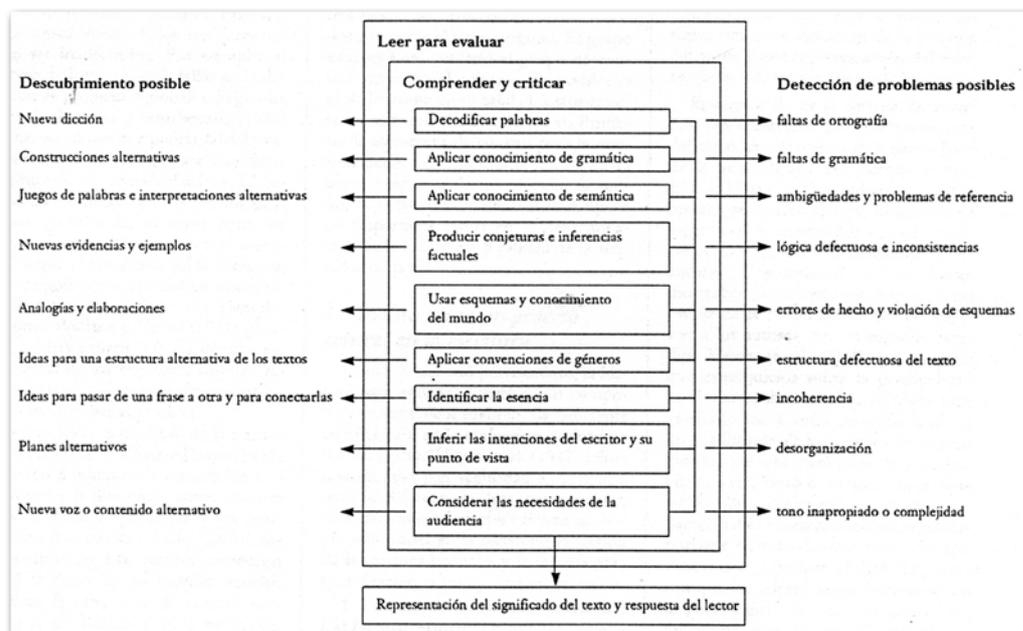


Figura N° 5 Procesos cognitivos en la lectura para evaluar el texto¹⁵

¹⁵ Extraída de Hayes (1996)

D.2. Reflexión: es el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las ya existentes. Hayes distingue tres procesos cognitivos básicos en esta función:

- 1- la solución de problemas:** es la elaboración mental de una secuencia de pasos o etapas con el fin de conseguir un objetivo. Se utiliza este proceso para resolver situaciones no automatizadas.
- 2- toma de decisiones:** consiste en la evaluación de líneas distintas alternativas y la elección de una de ellas.
- 3- inferencia:** elaboración de información nueva a partir de la vieja. Es decir, expandir o desarrollar datos ya conocidos que pueden esconder implicaturas, presuposiciones, etc.

Estos tres procesos son mentales y es frecuente que se combinen estrechamente con los procesos de la interpretación y la producción textual.

Hayes incluye también en la **Reflexión** la **Planificación**. Se incluyen en la planificación las operaciones para elaborar una configuración del texto, que puede ser una representación exclusivamente mental (ubicada en la memoria de trabajo: ideas, intenciones) o tener forma gráfica pre-lineal (esquemas, listas, diagramas, etc), sin elaboración gramatical.

Forman parte de la Planificación:

- 1- formular objetivos:** definir los propósitos del texto,
- 2- generar ideas:** recuperar de la MLP los datos que puedan ser útiles,
- 3- organizar ideas:** organizar los datos recuperados en una estructura organizada acorde a los objetivos propuestos.

D.2. Textualización: es la elaboración del producto (*output*) lingüístico a partir de las representaciones internas. La generación del escrito es compleja. Hayes considera que:

- 1- El autor utiliza elementos del plan del escrito y de la prosa elaborada hasta entonces para recuperar paquetes de contenido semántico (de la MLP).
- 2- Vierte esos paquetes en la MO.
- 3- Elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y lo almacena en una memoria articularia temporal (un *buffer*). Repite esta operación hasta agotar el contenido semántico guardado en la MO.
- 4- Articula la forma verbal elaborada de manera vocal o subvocal.
- 5- Evalúa dicha forma: si obtiene resultado positivo la redacta, si es negativo repite los pasos 3 y 4.

Bronckart et. al (1985) ¹⁶ consideran que la textualización incluye tres operaciones:

- 1- **la conexión:** las distintas proposiciones se interrelacionan con una única secuencia con la ayuda de conectores no siempre explícitos en la superficie textual (conjunciones, marcadores, puntuación).
- 2- **la cohesión:** las distintas proposiciones se organizan en una progresión temática, garantizando la “continuidad” (anáforas, articulación de tema y rema)
- 3- **la modalización:** se establece un anclaje del texto en la situación comunicativa (deícticos, referencias temporales y espaciales).

D.3. Revisión: muchos autores consideran que es el proceso más importante de la composición . Los investigadores que más han estudiado este proceso son Bereiter y Scardamalia. Lo conciben como un proceso que sucede durante toda la composición, es decir que actúa sobre cualquier producción intermedia o final .

Hayes también sostiene que la revisión utiliza procesos cognitivos variados que abarcan desde la producción textual hasta la evaluación, pasando por la toma de decisiones o la interpretación. Distingue tres planos básicos en la revisión que interactúan durante todo el proceso:

¹⁶ Citado por CASSANY, op. cit., p.74.

a- el control estructural: se dirige a todo el proceso y viene a ser un esquema de tarea aprendido con la experiencia y almacenado en la memoria.

b- los procesos fundamentales: interpretación, reflexión y producción.

c- los recursos: la memoria a largo plazo y la memoria de trabajo.

En síntesis: el modelo de Hayes (1996) ofrece una descripción más completa y organizada de la composición, ya que incorpora componentes relevantes como la memoria operativa, la motivación, las emociones. Por otra parte la organización de los procesos cognitivos en tareas de interpretación, reflexión y producción permite romper con la concepción secuencial de otros modelos que sugerían linealidad y unidireccionalidad.

2.1.5. Un modelo de producción textual: van Dijk y Kinstch

Los investigadores psicolingüistas van Dijk y Kinstch (1983) han desarrollado un modelo de comprensión y uno de producción.

En su modelo de producción describen los distintos procesos estratégicos involucrados en la producción del discurso. Según estos autores, el proceso de producción se inicia con la elaboración de una representación general o plan global que contiene información tanto del acto de habla global o intención comunicativa (macroestructura pragmática) como del tema general a desarrollar durante el mensaje (macroestructura semántica). Esta representación inicial implica la activación de información de la memoria a largo plazo a partir de la información situacional y eventualmente, de otros discursos. Las macroestructuras se almacenan, durante la producción del discurso, en la memoria a corto plazo y operarían como una especie de representaciones base que controlan el resto de los procesos de producción.

Este modelo incluye las siguientes estrategias:

1-Estrategias de producción interactivas y pragmáticas: son las que guían para saber cómo dirigirse a una determinada audiencia, qué información incluir, cómo hacerlo, en qué momento. Implican la planificación y ejecución de distintas acciones en una determinada situación comunicativa. El enunciador

elabora un plan pragmático que monitorea el resto de los procesos de producción.

2-Estrategias de producción semántica: macroestructurales y superestructurales o de ordenamiento de la información: son las que permiten producir un discurso coherente organizado en torno a un tópico global. Este tópico o tema global que da unidad semántica a todo el texto constituye la macroestructura de un discurso. Existen diferentes niveles de macroestructuras. Las diferentes macroestructuras se conectan estratégicamente entre sí, de manera de conformar un texto coherente bajo el control de la macroestructura global. Según van Dijk y Kinstch esta macroestructura o tópico general, señalan q se construye con información proveniente de la memoria, en especial, de la memoria episódica ya que la mayoría de los discursos se basan en lo experiencial, en situaciones concretas vividas o conocidas y sólo un grupo reducido depende principalmente de los conocimientos y creencias, en cuyo caso la información puede provenir de la memoria conceptual o semántica.

El proceso de construcción de significados y su expresión no sólo incluye las estrategias para la construcción de macroestructuras semánticas, referidas al tema o tópico general del mensaje, ya explicitadas, sino también, las estrategias de ordenamiento de la información o superestructuras., entendidas como “ *un tipo de esquema abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de combinación se basan en reglas convencionales*” (1989: 144)

3 - Estrategias para establecer la coherencia local o microestructural: son las que posibilitan que el tema global se vaya desarrollando de manera organizada, con las conexiones necesarias y realizan este proceso bajo el control de la información contextual (audiencia, entorno de la tarea, etc), de la macroestructura semántica y de la superestructura seleccionada según el tipo de discurso. Consideran van Dijk y Kinstch que el establecimiento de la coherencia local que se lleva a cabo por medio de una serie de estrategias de producción encargadas de establecer las relaciones semánticas entre los sucesivos enunciados.

4 - Estrategias de producción proposicionales: son aquellas que le permiten al usuario del idioma organizar su enunciado estratégicamente

mediante un esquema de cláusulas y oraciones. La selección del léxico también será estratégica a fin de poder expresar con propiedad, cada concepto, bajo las restricciones marcadas por el tipo de texto y la situación comunicativa.

En síntesis, este modelo trabaja con estrategias que reciben información de varios niveles al mismo tiempo (semántico, fonológico, sintáctico, pragmático, contextual y cognitivo), están dirigidas hacia un objetivo y globalmente su propiedad más importante, es ser lo más eficaces. De esta manera, se atiende al procesamiento cognitivo textual y se especifican elementos esenciales que dan cuenta de cómo las ideas, generadas en la mente de quien escribe se configuran de manera organizada y coherente en un texto escrito

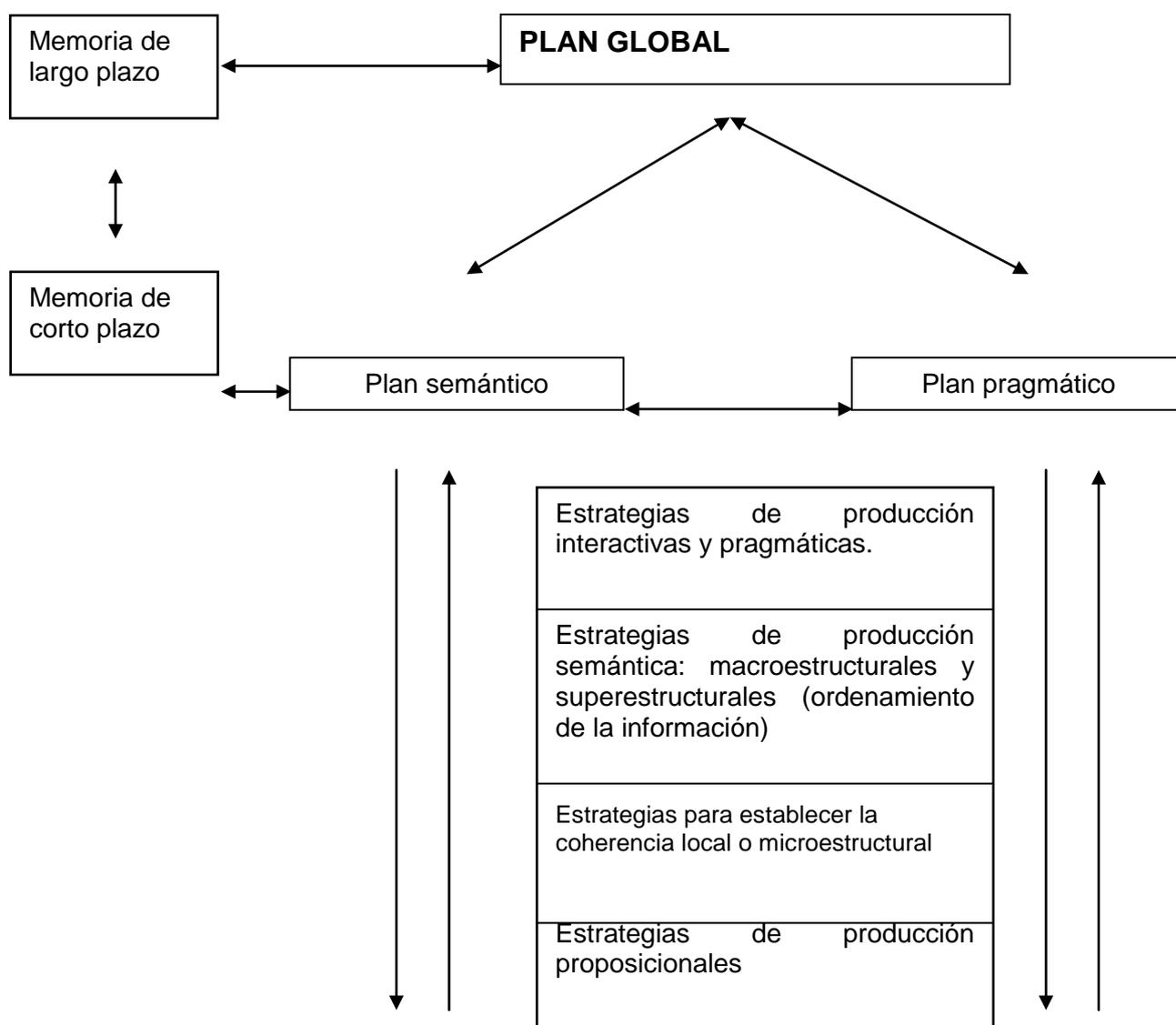


Figura N° 4 Propuesta de diagrama del Modelo de producción de van Dijk y Kinstch de 1983¹⁷

3. Metacognición

La metacognición es definida por Mayor , Suengas y González Marqués (1995:51) como la “*cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento*”.

Tiene sus primeros antecedentes, en tanto tema de investigación, en los estudios de Flavell (1971). En la década del 80 se intensifican y diversifican los estudios en este campo. Yussen (1985) señala cuatro paradigmas distintos: 1- Procesamiento de la información (Siegler, Klahr); 2- Cognitivo-estructural (Piaget, Brown); 3- Cognitivo –conductual (Bandura, Rosenthal) y 4- Psicométrico (Cattell-Horn, Guilford).

El prefijo “meta”comienza a emplearse, según Mayor et al ¹⁸, con el significado actual a partir de Hilbert (1934-1939) que introduce el término “*metamatemática*” en referencia a la utilización del lenguaje natural para hablar sobre realidades matemáticas (números, símbolos, etc).. Por analogía surge el término “metalenguaje” pero con otro sentido como desarrollaremos más adelante. El metalenguaje es el lenguaje que se utiliza para hablar del lenguaje. El término meta también se empleó en el campo de la comunicación (Watslawick, Beavin y Jackson, 1967). Finalmente, en la década del 70, con Flavell se aplicó a la cognición, al pensamiento y a los diversos procesos cognitivos.

Mayor et al (1995 consideran que existen tantas modalidades metacognitivas como proceso cognitivos: metarrepresentación, metamemoria, metalenguaje, metapensamiento, metaatención, entre otras. Las más estudiadas son la metamemoria, el metapensamiento y el metalenguaje.

¹⁷ Tanto el esquema que fue elaborado por LACON, Nelsi y ORTEGA, Susana, como el desarrollo del modelo contienen datos publicados en *Producción de textos escritos* (2003), Mendoza, EDIUNC,

¹⁸ MAYOR et al (1995), *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis

Proyecto de Investigación: “*La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial*” Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. 29

3.2. El desarrollo de la metacognición

Flavell (1981, 1987, 1988) considera que el desarrollo metacognitivo incluye tanto la adquisición de conocimiento acerca de las variables de las personas (afectivos, motivacionales, perceptuales, etc), de las tareas (saber cómo la naturaleza de la información que se maneja afecta y precisa el modo de representárnosla y de operar con ella) y de las estrategias (aprendizaje de habilidades o procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos) que afectan al funcionamiento cognitivo o psicológico, como la comprensión de las experiencias metacognitivas.¹⁹

Para Wellman (1985, 1988, 1990)²⁰ la metacognición es una teoría de la mente con múltiples facetas. Su desarrollo implica la adquisición de cinco tipos de conocimientos:

- 1- El conocimiento sobre la existencia que se da entre los dos y los tres años.
- 2- La diferenciación entre los distintos procesos cognitivos y su relación tanto con ocurrencias externas (saber, recordar) como internas (soñar, imaginar)
- 3- El conocimiento sobre las variables que les permite apreciar el papel que la tarea, el tipo de información y las diferencias individuales, cognitivas y afectivas tienen sobre el rendimiento. Comienza a los cuatro años.
- 4- El conocimiento sobre la metacognición: permite apreciar cómo los distintos procesos y habilidades cognitivas no son sino un reflejo de una habilidad cognitiva unitaria de procesamiento de símbolos. Se inicia entre los cuatro y los cinco años.
- 5- El conocimiento y el control de sus propios estados mentales.

El desarrollo de los procesos de autorregulación juega un rol importante en el desarrollo de la metacognición ya que estos procesos son responsables del control de la situación y del continuo ajuste del pensamiento y la conducta a las demandas internas y externas.

¹⁹ Cfr. Mayor et al, op.cit.: 97.

²⁰ Idem p. 99

Kopp (1982) propone tres fases en el desarrollo de autorregulación:

- 1- *Control inconsciente*: desde el nacimiento hasta el final del primer año.
- 2- *Control*: desde el final del primer año hasta los tres años. Hacia los dos años se aprecian ejercicios de autocontrol lo que implica que hay conocimiento interno de las expectativas y los mecanismos adecuados de control.
- 3- *Autorregulación*: surge alrededor de los tres años. Su diferencia con el autocontrol es básicamente cuantitativa. Durante esta fase, según Kopp, comienzan a aparecer las estrategias metacognitivas.

Piaget (1974) también formuló una teoría acerca de la autorregulación en tres fases similares a las de Kopp pero aplicadas en distintas edades: 1- regulación automática; 2- regulación activa (en la fase de operaciones concretas y 3- regulación consciente (en la fase de operaciones formales)

Vigotsky (1964, 1978) también reconoció la importancia de la autorregulación identificándola como la segunda fase en el desarrollo del conocimiento. La primera fase en la teoría de este autor también es automática. Considera que a medida que se van desarrollando las habilidades de metacognición los niños van asumiendo el papel anteriormente representado por los adultos: primero se dan a sí mismos instrucciones en voz alta y luego mentalmente.

Son numerosos los autores (Vigotsky, 1978, Schwebel, 1983; Day, Cordon y Kerwin 1989) que han señalado la importancia del rol de todas las personas que rodean a los niños en su desarrollo metacognitivo (concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky).

3.3. Metalingüística

Si bien en los estudios actuales los términos metalingüística, capacidad o actividad metalingüística, epilingüística, metalenguaje son frecuentes, no siempre son usados con el mismo sentido.

Camps y Milian (2000) afirman que el origen de estos términos en realidad se remonta al siglo IV a.C. pero que en la acepción actual provienen de la lógica (Círculo de Viena: Tarski y Carnap) y de la lingüística matemática (Harris, Morris, Hjelmslev). Su difusión en el campo de la lingüística se inició en 1960 con los

trabajos de Jacobson. Este investigador analiza las distintas funciones del lenguaje relacionadas con los factores que intervienen en el proceso de comunicación. Una de estas funciones es la metalingüística que se da cuando el referente del mensaje es el mismo código. Esta función no es privativa de los especialistas o lingüistas sino que también se da en los usos cotidianos.

Hay un metalenguaje especializado que se utiliza para hablar de la lengua o del lenguaje y también expresiones lingüísticas del lenguaje común que tienen como referente otras expresiones lingüísticas. Ambos poseen rasgos comunes: tienen una intención descriptiva o informativa sobre el funcionamiento lingüístico.

Otros autores como Benveniste (1974) se ocupan de la “facultad o capacidad metalingüística” entendida como la posibilidad que tienen los seres humanos de elevarse por encima de la lengua y de contemplarla al mismo tiempo que se utiliza en la actividad comunicativa.

Culioli (1990) hace una distinción entre la actividad metalingüística consciente que puede o no ser acompañada de metalenguaje y la actividad metalingüística no consciente, verbalizada con términos comunes o bien sistematizada en modelos formales y términos técnicos. Esta distinción nos resulta muy útil en la presente investigación ya que, por la edad de los niños de la muestra, nos permite evaluar el tránsito de la competencia a la actividad epilingüística y luego a la metalingüística, es decir apreciar el desarrollo metalingüístico.

Turner y Herriman (1984) y Gombert (1990) señalan la existencia de tres puntos de vista acerca del desarrollo metalingüístico:

- 1- “El que sostiene que la actividad lingüística y mental son simultáneas o contemporáneas ya que es imposible adquirir el lenguaje sin ser consciente de los errores, sin emplear el “feedback” y sin la existencia de un control de la producción y de la comprensión (Marshall y Morton, 1978)
- 2- El que reduce la actividad metalingüística a una reflexión operatoria capaz de descentrar y dominar la reversibilidad (va Kleeck, 1982), o bien concibe la capacidad metalingüística y el pensamiento operatorio como manifestaciones de un cambio más general denominado desarrollo metacognitivo (Flavell, 1979, 1981)

- 3- El que vincula el desarrollo metalingüístico con los efectos del aprendizaje escolar (especialmente de la lectura)²¹

Karmiloff-Smith al aplicar su modelo de “Redescripción representacional”²² al lenguaje distingue distintos tipos de conocimiento:

- 1- Los *implícitos* que sustentan las primeras producciones verbales de los niños.
- 2- Los *explícitos primarios* que son producto de la organización interna de los anteriores. No son conscientes.
- 3- Los *explícitos secundarios* que aún están en un código representacional pero ya son conscientes.
- 4- Los *explícitos terciarios* que son el resultado de la recodificación de los conocimientos secundarios en un código más abstracto.

Gombert (1990) reformula algunos aspectos de este modelo, recupera el término “epilingüístico” acuñado por Culioli y propone cuatro fases:

- 1- De adquisición de las *primeras habilidades lingüísticas*, tanto de producción como de comprensión.
- 2- De adquisición del *dominio epilingüístico* (es una actividad metalingüística inconsciente) que se logra a través de la organización de los conocimientos implícitos bajo la influencia de procesos interiores y exteriores (modelos adultos, factores contextuales extralingüísticos) lo que permite referirse a un contexto prototípico (referencia pragmática).
- 3- De adquisición del *dominio metalingüístico*, que supone un control intencional. Se logra a través de nuevas tareas como la lectura y la escritura. En esta fase se pueden establecer diferencias entre conocimientos declarativos y procedimentales.
- 4- *De automatización de los metaprosos* que es el estado final de la utilización repetida de estrategias metacognitivas. Esto no excluye que

²¹ MAYOR et al, op.cit. :133-134

²² Esta investigadora formula un modelo que explica el proceso de elaboración del conocimiento teórico. Proyecto de Investigación: “*La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial*” Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. 33

estos procesos automáticos puedan ser controlados conscientemente cuando las demandas de la tarea lo requieren.²³

3.3.1. Fases del desarrollo metalingüístico

Mayor et al (1995) consideran que, en general, se pueden establecer tres etapas:

- 1- *Conciencia "insconciente"*: implica un uso automático del lenguaje. En esta fase la actividad metalingüística está incorporada a la situación comunicativa y les permite a los niños, a lo sumo, darse cuenta de que falla el lenguaje como medio de comunicación.
- 2- *Conciencia "actual"*: supone la manipulación espontánea y creativa del lenguaje. Esto, a su vez, implica el conocimiento implícito de algunas unidades y propiedades del lenguaje.
- 3- *Conciencia "consciente"*: se da cuando el niño adquiere la capacidad de enfocar y manipular deliberadamente las unidades lingüísticas, siendo este conocimiento más o menos explícito y dotado de características especiales. Muchos autores atribuyen esto a la educación formal que se imparte en la escuela²⁴

Mayor et al consideran que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas puede incluir tres aspectos que se corresponden con las fases que hemos explicitado:

- 1- Habilidades para enfocar la atención sobre formas lingüísticas por sí mismas, es decir para tratar al lenguaje objetivamente y separarlo de los eventos con los que aparece mezclado.
- 2- Adquisición de conceptos relativos al lenguaje oral o escrito: fonema, palabra, enunciado, etc.
- 3- Habilidad para utilizar deliberadamente las estructuras fonológicas sintácticas y semánticas del lenguaje.²⁵

²³ Cf. Mayor et al, op. cit: 136.

²⁴ Cf. Mayor et al, op.cit.:134

²⁵ Idem,134

3.3.2. Los componentes metalingüísticos.

Siguiendo a Gombert(1990) podemos considerar los distintos componentes metalingüísticos:

- **Metafonológico:** es la capacidad para identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y para manipularlos de forma deliberada (Gombert, 1990: 29). La mayoría de los investigadores consideran que esta capacidad se inicia alrededor de los 5 años pero alcanza su mayor desarrollo entre los 6 y los 7 años, en coincidencia con el período de aprendizaje de la lectura y la escritura.
- **Metasintáctico:** “nos remite a la posibilidad de que el sujeto razone conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y de que controle deliberadamente el uso de reglas de la gramática” (Gombert 1990:59). Si bien hay varias fases en el desarrollo de este componente nos interesa señalar que sólo a partir de los 6/7 años los niños están en condiciones de distinguir la forma de la frase de su contenido.
- **Metaléxico:** corresponde a la posibilidad de que el sujeto, por un aparte aísle la palabra y la identifique con un elemento del léxico y, por otra parte, haga esfuerzos para acceder intencionalmente al léxico interno (Gombert: 87). Si bien numerosos investigadores señalan que entre los 4 y 6 años los niños están en condiciones de segmentar una frase en palabras, en nuestro medio este dominio es más tardío, particularmente en escuelas urbano marginales.²⁶
- **Metasemántico:** “El dominio de la metasemántica se refiere tanto a la capacidad de reconocer el sistema lingüístico como un código convencional y arbitrario, como a la de manipular las palabras o los elementos significantes de tamaño superior a la palabra sin que los significados correspondientes se encuentren afectados automáticamente (Gombert: 87). Piaget considera que los niños recién después de los 10 años descubren que el nombre es un signo arbitrario.
- **Metapragmático:** es “una capacidad metalingüística particular, especialmente la capacidad de representar, de organizar y de regular los

²⁶ Cf. ORTEGA DE HOCEVAR, Susana (2000), *Estudio sincrónico de producciones infantiles en el Primer ciclo de la Educación General Básica, desde el punto de vista léxico-semántico*, Tesis de Maestría, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras.UNC.

empleos mismos del discurso” (Hickman, 1983:21) Gomert (1990:125) la define como el demonio de las relaciones que existen entre el sistema lingüístico y su contexto de utilización.

- **Metatextuales** o **metadiscursivas**: en los últimos años numerosos investigadores (Baker, 1985; Fayó, 1985; Gombert, 1990) se están ocupando de esta habilidad que implica la capacidad para ser conscientes y para controlar la producción y comprensión de textos. Esta habilidad es la que permite articular enunciados en unidades lingüísticas más amplias, dominar la cohesión y coherencia de un texto, controlar la organización y estructura general del texto y para diferenciar y emplear adecuadamente los distintos tipos de textos propios de cada situación comunicativa. Si bien aparece a los 5 años en las tareas más simples su desarrollo es más tardío. Esto se debe a que pone en juego numerosas habilidades metacognitivas: metaintencionales, metamnémicas, metainferenciales, etc.

3.3.3. Niveles de conciencia de la actividad metalingüística

Coincidimos con Camps, Milian (1990) y otros tantos investigadores, en que la actividad metalingüística aparece con distintos niveles de conciencia durante el uso del lenguaje, observándose en algunos casos como una operación específica de atención, que se manifiesta de forma explícita e incluso a través del uso de un metalenguaje, mientras que en el otro extremo aparecen fenómenos como las reformulaciones y las autocorrecciones, en las que la actividad es automática.

Es necesario establecer previamente algunas categorizaciones o clasificaciones, según los niveles de conciencia, que se tornarán imprescindibles en el momento de la sistematización de los datos obtenidos a través de las verbalizaciones de los niños.

Camps y otros (2000) distinguen entre los enunciados metalingüísticos en los que se explicita el conocimiento sobre los aspectos discursivos de la tarea, y, las reformulaciones que experimenta el texto durante el proceso de textualización

Los *enunciados metalingüísticos* pueden realizarse con el uso de un metalenguaje o a través de expresiones cotidianas, pero el sólo hecho de

referirse al lenguaje y a los modos del discurso es una manifestación de que el texto es considerado como un objeto.

Las *reformulaciones* son un indicador de la actividad metalingüística que se realiza en el proceso de escritura. Pueden ser pequeños cambios introducidos en el texto a partir de la propuesta inicial o bien repeticiones para confirmar lo propuesto o relecturas de la solución encontrada. Los cambios o repeticiones que efectúan los alumnos no siempre van acompañados de enunciados explícitos.

También hay que considerar que tanto los enunciados metalingüísticos como las reformulaciones pueden ser consideradas apropiadas o inapropiadas, sin que esto les quite su valor de metalingüístico.

Tolchinsky (2000:43) realiza una distinción entre trabajo metalingüístico y trabajo reflexivo metalingüístico o reflexión metalingüística, a los que les da los siguientes alcances:

- Trabajo metalingüístico: *denota el volver sobre un hecho lingüístico en cualquier nivel de conciencia.*
- Trabajo reflexivo metalingüístico o reflexión metalingüística: *implica prestar atención explícita a un conjunto particular de rasgos lingüísticos o a ciertos rasgos discursivos específicos.*

La actividad metalingüística puede ser entonces automática o deliberada, desplegarse en la acción o en la reflexión, expresarse con o sin verbalización. A su vez esa verbalización puede o no ser metalingüística y puede ser apropiada o inapropiada.

Camps (1994) ²⁷ identifica dos tipos de enunciados en el proceso de textualización

- *Texto tentativo*: denomina así al que está constituido por enunciados orales formulados para ser escritos, y
- *Texto escrito*: comprende enunciados orales que acompañan la acción de escribir el texto

²⁷ Cit. En MILIAM, CAMPS, op.cit p.149.

Ambos pueden cumplir distintas funciones que sintetiza en el siguiente cuadro:

FUNCIONES DEL TEXTO TENTATIVO Y DEL TEXTO ESCRITO	
TEXTO TENTATIVO	TEXTO ESCRITO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proponer texto ▪ Aceptar la respuesta ▪ Repetir la propuesta para tomarse el tiempo de evaluarla ▪ Aceptar la propuesta tras leves modificaciones ▪ Sustituir la propuesta por una nueva 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Dictado</i> Recordar la propuesta Dictarla al que escribe Enfatizar algunos rasgos fonográficos ▪ <i>Autodictado:</i> Control del propio acto de escritura Mantener a los demás alumnos atentos a la tarea Mantener a los demás alumnos informados acerca del texto que se está escribiendo ▪ <i>Relectura</i> Evaluar lo ya escrito Retomar lo ya escrito para enlazar con la nueva producción.

Camps, Guasch y otras (2000: 135 y sig.) en una investigación que realizaron con jóvenes que cursaban la educación secundaria, advierten sobre la dificultad de separar estos dos tipos de textos ya que están estrechamente vinculados entre sí. En trabajos realizados en forma conjunta (colectiva o parejas) la cooperación entre los que realizan el trabajo es muy estrecha y el producto final es el resultado de los aportes de todos.

Así mismo señalan que el lenguaje que acompaña al texto tentativo es variado tanto en cantidad como en calidad. Con el objetivo de poder avanzar en el conocimiento de la actividad metalingüística que se realiza en el proceso de textualización elaboraron una categorización que permite describir los distintos tipos de reformulaciones. La sintetizan en el siguiente cuadro:

Tipos de reformulaciones
1- Reformulación simple: sin ningún tipo de paso intermedio aparente entre una formulación y la siguiente. La segunda reformula a la primera total o parcialmente.
2- Reformulación con negación explícita previa de la forma propuesta antes, o expresión dubitativa que puede derivar en una intensa actividad de comparación entre formas, pero sin ningún comentario de reflexión

metalingüística explícita.
3- Reformulación y/o comparación acompañada de reflexión metalingüística , sin recurrir al uso de términos metalingüísticos específicos
4- Reformulación y/o comparación con reflexión explícita acompañada de términos metalingüísticos explícitos .

El análisis de las reformulaciones efectuadas por los estudiantes les permitió identificar tres tipos de causas que las hacen surgir:

- 1- La búsqueda de un lenguaje más apropiado a los rasgos del lenguaje escrito. Esto provoca cambios destinados a la búsqueda de un lenguaje más formal, eliminación de redundancias y de elementos innecesarios.
- 2- La necesidad de adecuar el texto a su contexto retórico y a las características del género en cuyo marco de está escribiendo.
- 3- El deseo de expresar las ideas con mayor precisión y encontrar las palabras y expresiones que convengan mejor a los contenidos.

Estas distinciones son muy importantes ya que nos advierten acerca de los distintos niveles y manifestaciones de la actividad epi y metalingüística que podremos hallar en los registros de interacciones verbales entre alumnos en el proceso de composición en díadas y colectivo.

4. La enseñanza de la producción de textos escritos: de la teoría a la práctica

Si focalizamos la atención en el proceso de producción de textos se producen repercusiones pedagógicas. Se pasa de una pedagogía centrada en el producto, que corrige resultados a una que revisa, monitorea, procesos personalizados, no estandarizados. Esta forma personalizada de concebir el proceso cognitivo rompe con el modelo didáctico tradicional de trabajo en el que el alumno no se compromete, ya que no es consciente de la actividad que está realizando, y, en consecuencia, no reflexiona acerca de los procesos que realiza. Se desplaza la atención hacia un modelo centrado en la reflexión sobre el proceso mismo y en la interacción con los posibles lectores, que tiene que ver con un modelo didáctico que elige la cooperación en el aprendizaje.

En nuestra investigación hemos tomado los aportes de los distintos modelos cognitivos, que explican el complejo proceso que realizamos cuando escribimos, debido a que nos permiten comprender la complejidad del acto de producción escrita. Pero, también somos conscientes de que, después de varios años de aplicación de estos modelos centrados exclusivamente en lo cognitivo, se evidenció la necesidad de encontrar un enfoque integrador que incluyera el contexto social y cultural, la actitud y las motivaciones personales de quien escribe, ya que éstos son factores determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación comunicativa particular.

Surgieron numerosas investigaciones en los últimos años, las que, además de contemplar lo cognitivo, consideran que:

- a- el contexto se crea a través de la escritura;
- b- b- en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos;
- c- la escritura de un texto es un proceso situado, que depende de cada situación comunicativa.

La concepción de escritura que sustenta este nuevo enfoque es la de considerarla como un proceso flexible, dinámico y diverso, vinculado con las distintas situaciones comunicativas que le dan origen. El mismo ha sido denominado por diversos autores “*sociocognitivo*”, debido a que aúna los procesos cognitivos que se activan durante la escritura pero siempre en relación con el contexto social.²⁸

Este enfoque implica cambios en la enseñanza de la composición. No sólo se trabajan los procedimientos propios de la planificación, textualización y revisión, la consideración de las exigencias de los distintos niveles del texto sino que, además, enseña a los alumnos a identificar cada una de las situaciones comunicativas a fin de que ajusten su escritura a la misma.

Se procura, además, que a través de la reflexión los alumnos conozcan su propio proceso de composición y puedan mejorarlo para adaptarlo a la producción de un texto concreto inserto en un contexto de comunicación específico.

Para lograrlo las **actividades** que se planifiquen deben reunir, esencialmente, los siguientes requisitos:

- a- *contextualización de la escritura*, es decir, partir de una situación de comunicación auténtica o pactada con los alumnos como si lo fuera.
- b- *funcionalidad*, deben tener un objetivo propio : el logro de escritores competentes.
- c- *reflexión*, los alumnos deben usar “*su conciencia de escritura*” (que es el resultado de las procesos de control metacognitivo)
- d- *evaluación formativa*: que permitan tanto al profesor como al alumno ir valorando sus progresos.²⁹

4.1. La secuencia didáctica.

Para poder concretar todos los aportes teóricos señalados hemos elaborado un modelo didáctico para la enseñanza de la producción escrita en fases interactivas.

²⁸ Cfr. LACON, N. ORTEGA, S (2003) Producción de textos escritos, Mendoza, EDIUNC .

²⁹ Idem

- **Primera fase: “Primera escritura” (pretest).** Antes de aplicar la secuencia didáctica de enseñanza-aprendizaje elaborada en torno a un determinado tipo de texto se toma a los alumnos un pretest con una doble finalidad: a- comprobar su nivel de escritura en ese momento y b- provocar la reflexión del alumno y , en consecuencia, un acto de metacognición, al pedirle que lo confronte, posteriormente, con la producción que realizará al finalizar la secuencia y que, en función de lo aprendido, lo corrija.

- **Segunda fase: “Leemos comprensivamente antes de escribir”** . La denominamos así , en coincidencia con varios autores (Castelló, 2003, Lacon-Ortega, 2003) ya que coincidimos con ellos en que para poder escribir primero hay que tener información acerca de lo que se va a escribir, tanto del tema como del tipo de texto. Al respecto Castelló afirma: *“Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la situación comunicativa”*³⁰. Se deben seleccionar textos similares a los que el alumno debe producir. Su lectura comprensiva debe incluir la interpretación de la situación comunicativa que originó el texto: para quien lo escribió, cuál fue el propósito del autor, cómo empezó su texto, cómo lo termina, está bien logrado, qué parte tiene el texto, los recursos que utilizó el autor, etc.

- **Tercera fase: “Hablamos para escribir”** ³¹El maestro mantiene una conversación con los niños en torno a la actividad que van a realizar: qué saben acerca del tipo de texto, qué quieren lograr, cuál es el propósito de escritura, a quién se lo van a dirigir, qué saben del tema, qué ideas se pueden incluir, si les falta información dónde la pueden buscar, qué recursos se pueden emplear.

- **Cuarta fase: “Escribimos juntos”**. El docente propone a los alumnos concretar todo lo conversado en la escritura colectiva de un texto. Los niños le irán dictando y entre todos se harán los procesos de planificación,

³⁰ CASTELLÓ (2003) p.155

³¹ Tomamos la denominación de Castelló, p:156.

textualización y revisión. El maestro pondrá especial énfasis en “mostrar” a los niños cómo se va elaborando el texto, cómo las ideas se transforman para convertirse en escritura. Para ello “piensa” en voz alta, se detiene, corrige, reelabora, etc.

- **Quinta fase: “Reflexionamos y elaboramos una guía”** el docente promueve la reflexión acerca de todo lo realizado y juntos elaboran una guía de los pasos seguidos con el objeto de que sirva a los alumnos en la producción individual. Esta será solo una guía inicial ya que después de la escritura de distintos textos se les pedirá a los alumnos que vayan “personalizando” su guía hasta lograr una propia, que responda a las necesidades de cada uno.

- **Sexta fase: “Escribimos con un compañero (escritura en díadas)** Se les pedirá a los niños que escriban en parejas un texto, con el apoyo de la guía elaborada. El objetivo es apreciar qué reflexiones efectúan los niños para poder solucionar los problemas que se les presentan al tener que consensuar con un compañero qué se va escribir y cómo. Lo ideal es que el maestro actúe en esta fase como investigador de su propia práctica docente ya que escuchar atentamente a los niños (lo ideal sería grabarlos) le permitirá conocer con precisión cuáles son los problemas más frecuentes para poder luego abordarlos desde el eje de reflexión del lenguaje.

- **Séptima fase “Escribimos solos un ... “(Escritura individual del tipo de texto elegido”)**.Cada niño escribe su propio texto, de manera autónoma. El docente lo pedirá que lo revise empleando para ello la guía elaborada. También se puede solicitar a los niños que se intercambien los textos para la evaluación. Esta escritura la denominaremos en nuestra investigación posttest. Le pediremos a los niños que la confronten con la primera y que, ayudados por su guía, la evalúen y reelaboren. Esta actividad tiende al desarrollo de los procesos metacognitivos.

4.2. Modelo de secuencia didáctica aplicado en los cursos experimentales de la muestra.

4.2.1. Primera fase: Primera escritura (pretest)

- Se entregará a los niños una hoja con la siguiente consigna:

“ESCRIBO UN CUENTO

Puede ser

- a- un cuento inventado
- b- el cuento que más te gusta
- c- el cuento que más recuerdas
- d- el último cuento que leíste”

4.2.2. Segunda fase: : *Leemos comprensivamente antes de escribir*

1. Primer abordaje del texto (*estrategias de prelectura*): se muestra el portador textual de donde se extrajo el cuento (o se les explica a los niños). Se entrega a los niños una fotocopia del cuento “El espantapájaros”.

Observen las marcas paratextuales: título, organización espacial de la escritura, autor, ilustraciones.³²

¿De dónde ha sido extraído este texto?

¿Qué tipo de texto vamos a leer?

Teniendo el cuenta el título ¿de qué puede tratar? ¿han visto alguna vez un espantapájaros?

¿Para qué creen que escribió este cuento el autor?

¿Para quién lo habrá escrito?

2- Estrategias de lectura:

Leamos el texto.

³² El cambio de tipo de letra es para identificar las actividades, orales o escritas, que se pueden realizar con los niños.

A medida que se va leyendo se van haciendo predicciones para verificar la comprensión de los alumnos y se va aclarando el significado del vocabulario por el cotexto, el contexto, etc.

¿Qué quiere decir amarrete? ¿Podrían dar un ejemplo? Y ¿vigilando? ¿Sabes que es una calabaza? ¿Han comido calabaza? ¿Qué es hincar? ¿Por qué dice *lo hincó en la tierra*? ¿Qué es una granada? ¿La conocen? ¿La han probado? ¿Qué es furia? ¿Por qué dice *en un raptó de furia*? ¿Qué es una transformación?

A continuación se trata de establecer el tema del texto con los niños. Primero se trabaja oralmente y luego se puede realizar alguna actividad escrita. Ejemplo:

- Colocá una cruz donde corresponda:

Esta es la historia de

- un campesino trabajador que se transformó
- un campesino loco que se transformó
- un campesino amarrete que se transformó.

- Respondé (los niños pueden tener el texto)

¿Qué hacía el campesino durante el día? ¿Porqué?

¿De qué se dio cuenta? ¿Qué decidió hacer? ¿Cómo? Explicá.

¿Qué le faltaba a su muñeco?

¿Quiénes y qué cosas necesitaron del espantapájaro?

¿Quién se comió el corazón?

¿Qué quiere decir la expresión "se le salió el corazón de piedra"?

Se analizan con los niños las distintas partes del cuento. Si bien la mayoría de los autores consideran que un cuento de estructura canónica posee cinco partes o funciones que recordaremos a continuación, con los niños pequeños se trabaja de manera más simple: introducción, desarrollo o nudo y desenlace.

Las funciones son:

- *Orientación*: consiste en la presentación de los personajes , con sus características esenciales y en especificar el espacio y el tiempo. Son fórmulas habituales : *Había una vez... En un lejano país.... Un día... hace mucho tiempo...*
- *Complicación* (también llamada nudo): supone la ruptura de un estado. Introduce algún hecho destacable, interesante. Consta de uno o varios sucesos. Esto es muy importante trabajarlo con los niños ya que es lo que diferencia un cuento de un relato. En el caso del cuento elegido la transformación es muy evidente. Se pueden recordar otras transformaciones que aparecen en cuentos leídos por los niños, particularmente en los maravillosos. Son fórmulas y/o conectores habituales de este momento Pero de pronto algo sucedió..., *Para peor...* , *Inesperadamente...., Bruscamente.....*
- *Resolución o desenlace*: se produce a partir del cambio de estado . Es el modo como se resuelve la acción. Puede ser positiva para el personaje o actor central y en este caso habrá un desenlace final, o negativa si el protagonista no logra los objetivos que se había propuesto. Formas típicas de anticipar el desenlace: *Finalmente...., Por fin..., Así fue como..., Todo se aclaró y vivieron felices para siempre...*
- *Evaluación*: es la opinión o valoración que realiza el narrador con respecto a los sucesos del cuento o a los personajes. Se aprecia a través de los enunciados.
- Coda: es algún tipo de comentario acerca de la narración. Puede estar explícita o implícita
- ¿Cómo empieza el texto? ¿Quién cuenta este cuento? ¿Cómo me doy cuenta?
- ¿A quien presenta el autor? ¿Qué nos dice de él?
- ¿Qué presenta el autor en la Introducción?
- ¿Cuáles son los principales hechos del desarrollo?
- ¿Dialogan los personajes de este cuento? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Qué marcas se utilizan?
- ¿Qué expresión indica el momento del nudo o conflicto?

- ¿Y el desenlace?
- Marcá en el texto los tres momentos de la narración: introducción, nudo y desenlace.

3. Estrategias de poslectura: se les solicita a los alumnos que resuman el cuento o realicen un esquema o una ilustración o viñeta con los principales acontecimientos del cuento.

También se les puede preguntar qué aprendieron luego de la lectura del cuento. En este caso, dado que el texto la posee, podríamos hablar de la coda o moraleja como una parte más que poseen algunos cuentos.

Para favorecer las actividades metacognitivas se puede terminar la actividad reflexionando con los niños acerca de todo lo que hicieron y de por qué lo hicieron, para qué les sirvió.

4.2.3. Tercera fase: “Hablamos para escribir”

Se les explica a los niños que juntos van a escribir un cuento. Pero que, al igual que hizo el autor en el cuento que han leído, primero hay que pensar para quién lo van a escribir (elegir una audiencia concreta: los compañeros de la escuela de Nivel Inicial, los abuelos del Hogar Santa Marta, los papás en la fiesta del Día de la Familia, etc), qué tipo de cuento quieren escribir, cómo se empiezan los cuentos (recordar varios), cómo terminan, qué partes tienen, etc. Si no se les ocurren ideas se les indica que se pueden leer más cuentos para ver de qué tratan, qué personajes aparecen, dónde transcurre la acción, etc.

Con el propósito de enseñar a los niños que cuando surgen las ideas lo mejor es anotarlas para no olvidarse, el docente puede ir haciendo ,a medida que conversan, un esquema, listado, borrador, etc. que luego será utilizado en el momento de escribir.

También se puede recordar cómo empezó el texto el autor, cómo lo terminó, qué recursos empleó, etc.

4.2.4. Cuarta fase: “Escribimos juntos.

El maestro les dice a los niños que van a escribir el cuento con todas las ideas que consignaron en el esquema o borrador del paso anterior. Les pide que vayan dictando y él escribe. A medida que lo hace relee en voz alta y pregunta a los niños si está bien, si hay que corregir. El también piensa “en voz alta” y aporta ideas, expresiones, propone correcciones o cambios etc. La idea es mostrar cómo se escribe. Una vez terminado se propone una lectura final a efectos de revisar el texto y realizar nuevas correcciones. Termina esta fase con la escritura definitiva del texto (*pasar en limpio*) en el pizarrón o rotafolios; los niños pueden copiarla en sus cuadernos.

4.2.5. Quinta fase: “Reflexionamos y elaboramos una guía

Nuevamente debemos reflexionar con los niños acerca de lo realizado.

¿Qué hicimos antes de escribir?

¿Por qué les parece que primero hay que pensar?

¿Por qué es mejor hacer un borrador?

¿Qué hicimos mientras escribíamos? ¿Por qué?

¿Por qué hay que leer todo lo escrito al final?

¿No les parece que quedó mejor cuando lo pasamos en limpio?

¿Por qué empezamos así nuestro cuento?

¿Respetamos las tres partes?

¿Les parece que el final fue adecuado?

¿Presentamos bien a los personajes?

¿Qué les parece si para no olvidarnos hacemos una guía con los pasos que hay que seguir para escribir un cuento?

Ejemplo:

Primero tengo que pensar qué quiero escribir, a quien le voy a escribir, qué personajes voy a elegir... Para no olvidarme hago un borrador.

Segundo escribo. Si es un cuento sé que tengo que tener tres partes

Introducción: hay que presentar los personajes y decir cómo son. Luego hay que decir dónde viven y cómo es el lugar. Explicar en qué época ocurren los hechos. Revisar si los personajes creados están vestidos de acuerdo con esa época y si en los lugares no describo casas o elementos que no corresponden a ese momento. Puedo emplear fórmulas como: Había una vez.... en un remoto país.... hace años vivía... Al comienzo

Nudo: debo relatar qué fenómeno o fuerza extraña o maravillosa afecta a los personajes y/o lugares y qué efectos o transformaciones produce.

Puedo usar expresiones como: Un día ocurrió algo muy extraño..., Pero de pronto algo sucedió..., Para peor... , Inesperadamente..., Bruscamente.....

Desenlace: relato cómo se resuelve el conflicto. Pienso si el desenlace será feliz o trágico. Puedo usar : Finalmente...., Por fin..., Así fue como..., Todo se aclaró y vivieron felices para siempre, Colorín colorado este cuento ha terminado...

Se escribe la guía. El docente debe orientar el trabajo de manera tal que queden consignados tanto los procesos: planificación, textualización o escritura y revisión, como las partes del cuento, los organizadores y conectores habituales, etc.

4.2.6. Sexta fase: “Escribimos con un compañero” (Escritura en díadas).

Se les propone a los niños que escriban un cuento en parejas. Se le propone una lector concreto (a elección) Una vez conformados los equipos se les da la consigna:

Vamos a contar la misma historia que leímos pero contada por el espantapájaros.

Les doy algunas ayuditas: cómo veía el espantapájaros al campesino, con qué adjetivo lo calificaría, qué sentía cuando venían a pedirle comida, qué pensó antes de morir , se habrá dado cuenta de lo que le iba a pasar al campesino cuando terminara de comer su corazón.

Su título es.....

No olviden utilizar la guía que elaboramos.

Mientras los niños trabajan el maestro está atento a las reflexiones que realizan, a las dificultades que se les presentan. Cuando finalizan se les pide que lo evalúen con la propia guía. Luego se intercambiarán los trabajos con otros grupos y se hará una nueva evaluación. Se les pedirá que indiquen si la guía les ayudó en la construcción del texto, si quieren modificarla, agregarle o quitarle elementos, etc.

4.2.7. Séptima fase “ escribimos solos un cuento” (Escritura individual).

El maestro le indica que ahora van a escribir un texto solos. Que pueden emplear la guía y pedirle ayuda si la necesitan. Da la siguiente consigna: Tienen que escribir un cuento inventado por ustedes. No pueden contar los que ya saben ni los que hicimos juntos o con el compañero. Estos cuentos los vamos a escribir para la familia de cada uno de ustedes (ellos van a ser los lectores) y se los vamos a regalar el Día de la familia. No se olviden de ponerle un título y de utilizar la guía tanto en la escritura como en la revisión final.

Igual que en la fase anterior se les pide que hagan la evaluación mediante la guía elaborada. También se pueden intercambiar los trabajos para evaluarse entre los compañeros.

Al finalizar la secuencia se les pide a los niños que releen el primer trabajo realizado , que lo comparen con el realizado al finalizar, que lo evalúen con su guía y que anoten sus conclusiones. ³³

³³ Nota: para la elaboración de la presente SECUENCIA se tuvieron en cuenta:

- a- Los aportes teóricos seleccionados en lo que hace a modelos cognitivos, sociocognitivos.
- b- Sugerencias de distintos autores para la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de la producción escrita,
- c- La selección de textos y guía de trabajo proporcionada por la investigadora-docente Prof. Silvia Pastrán.
- d- Los aportes del equipo de Investigación.

La producción definitiva es responsabilidad de la Prof. Mgter. Susana Ortega de Hocevar.

Se autoriza el uso del presente material solamente a las docentes e investigadoras que participan en la presente investigación.

5. Bibliografía

- BELINCHÓN, Mercedes y otros (1992), *Psicología del lenguaje*, Madrid, Trotta
- BRUNER, J.S. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- CAMPS, A (1990), “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza”, *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- _____ (1992), “Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes”, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- _____ (1997), “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita” en *Signos*, Año 8, N° 20:24-33
- CAMPS, A., MILIAN, Marta (2000), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario, Homo Sapiens.
- CASSANY, D.(1987), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Bs. As, Paidós.
- _____ (1993), *Reparar la escritura Didáctica de la corrección de lo*
- _____ (1995), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- _____ (2000), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CATACH, Nina (comp.) 1996), *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona, Gedisa.
- CUETOS VEGA, Fernando (1991), *Psicología de la escritura*, Madrid, Editorial Escuela Española.
- FLOWER, Linda, HAYES, John, (1996), “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en contexto 1 Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura y Vida
- GOMBERT, J. (1990), *Le développement métalinguistique*, París: Presses Universitaires de France.
- GRAVES, D. (1991), *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata.
- HAYES, J. (1996), “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo lo emocional en la escritura” en *The Science of Writing*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Capítulo I: 1-27.
- KARMILOFF-SMITH, Annette ((1991), *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.
- LACON de DE LUCIA, G. (2001), *Estrategias para la producción escrita de textos expositivos*, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras (Tesis de Maestría inédita)

- LACON de DE LUCIA, N., ORTEGA DE HOCEVAR, S (2003), *Producción de textos escritos*, Mendoza, EDIUNC
- MATA, Salvador (1997), *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*, Málaga. Aljibe.
- MARINCOVICH, J., MORÁN, P.(1995) “El procesamiento cognitivo en la producción escrita”, *Signos* N° 37, 95-105.
- MARINKOVICH, J. (2003), “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos” en *Revista Signos*, Valparaíso, Chile, Volumen XXXV, N° 52-53, p. 1217-230.
- MARRO, M. y DELLAMEA, A.(1994), *Producción de Textos. Estrategias del escritor recursos del idioma*, Bs.As., Docencia.
- MAYOR et al (1995), *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*, Madrid, Síntesis
- ORTEGA DE HOCEVAR, S. (1993), *Lenguaje oral y escrito. Semejanzas y diferencias*. Mendoza, F.E.E. y E.
- _____ (2000), *Estudio sincrónico de producciones infantiles en el Primer ciclo de la Educación General Básica, desde el punto de vista léxico-semántico*, Tesis de Maestría, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras.UNC.
- _____ (2003), *La problemática de la producción*, Módulos I y II, Mendoza, F.E.E. y E.
- _____ (2003), *Lenguaje y fracaso escolar*, Mendoza, FEEyE.
- PIPKIN EMBON, Mabel (2201), “Interacción entre niños y comunicación escrita” en *Memorias I Coloquio Internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena de Indias.
- POGGIOLI, L. (2003), “Enseñando a aprender” [en línea], *Libro 4*, 12 de junio de 2003. <http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04.htm>.
- ROSENBLATT, Louise (1996), “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, *Textos en contexto 1 Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- SCARDAMALIA, Marlene, BEREITER, Carl (1992), “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” en *Revista Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- TOLCHINSKY, Liliana (1993), *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos.
- van DIJK T. , KINTSCH, W.(1983), *Strategies for discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- Proyecto de Investigación: “*La competencia discursiva y metadiscursiva de alumnos que finalizan el primer ciclo de educación básica común y/o su equivalente en educación especial*” Directora: Mgter. Susana Ortega de Hocevar. Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo.

van DIJK, T. A. (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, (1989, 1a reimpresión en castellano).

_____ (1980), *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Cátedra.

VEGA Manuel de, CUETOS, Fernando (1999), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.

VYGOTSKY, L. S. (1977), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.

VYGOTSKY, L. S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo.

WERTSCH, J.(1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.

COMPETENCIA DISCURSIVA

1.1. ESCUELA CARMEN VERA ARENAS

1.1.1. SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS CON EL PROGRAMA SPSS (PAQUETE ESTADÍSTICO PARA LAS CIENCIAS SOCIALES)

Es una herramienta informática que permite asistir al investigador en la fase del análisis de los datos. Es un programa que refleja, en su uso, una adhesión a la metodología cuantitativa de la investigación.

Utilidad del programa

Este programa posee diversos usos. Entre los más destacados encontramos:

Generales

- Codificar datos para una posterior interpretación.
- Vincular datos.

Específicos

- Permite mostrar datos estadísticos tales como: medidas de tendencia central (media., moda, mediana), distribución de frecuencias y otros de los datos codificados.
- Elaborar una matriz de datos.
- Obtener resultados parciales y totales de los datos, pudiendo especificar sus porcentajes.

Razones de la elección del programa

Decidimos incorporarlo a nuestras herramientas de análisis debido a su especificidad, validez y precisión de resultados, que nos permitieron crear variables y buscar las relaciones entre ellas.

FRECUENCIAS ESC C.V.A

• ENTREVISTA A LOS DOCENTES

PLANIFICA LAS PRODUCCIONES TEXTUALES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

RESPONDE A UNA PROPUESTA INSTITUCIONAL

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NS/NC	1	100,0	100,0	100,0

DENOMINACION DEL PROCESO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos PRODUCCION	1	100,0	100,0	100,0

TIEMPO DE DEDICACION DE LA SECUENCIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos UNA SEMANA	1	100,0	100,0	100,0

FRECUENCIA DE ESCRITURA DE TEXTOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI FRECUENCIA	1	100,0	100,0	100,0

TIPOS DE TEXTOS TRABAJADOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NARRATIVOS, DESCRIPTIVOS, POETICOS	1	100,0	100,0	100,0

AREAS DE PRODUCCION ESCRITA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos LENGUA Y CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE	1	100,0	100,0	100,0

INCLUYE EN SUS ESCRITOS LA AUDIENCIA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A VECES	1	100,0	100,0	100,0

LE AYUDA AL ALUMNO A IMAGINARSE EL POSIBLE LECTOR

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

ESTRATEGIAS QUE USA PARA LA GENERACION DE IDEAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ANOTA EN EL PIZARRON U HOJAS	1	100,0	100,0	100,0

TIPOS DE REGISTROS DE LA GENERACION DE IDEAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos PALABRAS SUELTAS	1	100,0	100,0	100,0

AYUDA A RESOLVER PROBLEMAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

PROBLEMAS MAS FRECUENTES EN LOS ALUMNOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ORTOGRAFIA E IDEAS QUE NO SABEN COMO ESCRIBIRLAS	1	100,0	100,0	100,0

INDICA REALIZAR LA REVISION Y CORRECCION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

TIPOS DE PAUTAS DE REVISION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos GUIA DE TRABAJO	1	100,0	100,0	100,0

REvisa EN CONJUNTO CON SUS ALUMNOS LAS PRODUCCIONES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

RELACION ENTRE LAS DIFICULTADES DE ESCRITURA Y LAS REVISIONES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

REVISION SIMULTANEA EN TODAS LAS PRODUCCIONES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

SISTEMA DE CORRECCION QUE UTILIZA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CONVERSA CON EL ALUMNO LOS ERRORES SI ELLOS NO SE DAN CUENTA	1	100,0	100,0	100,0

EVALUACION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos PROCESO Y PRODUCTO	1	100,0	100,0	100,0

LES HACE PASAR EN LIMPIO EL ESCRITO A LOS ALUMNOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

REFLEXIONAN A CERCA DE LO QUE HAN ESCRITO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

TIPO REFLEXION DE LOS ALUMNOS EN LA ESCRITURA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos QUE LES CUESTA ESCRIBIR	1	100,0	100,0	100,0

REALIZAN ESCRITURAS COLECTIVAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO	1	100,0	100,0	100,0

RESULTADOS DE LA ESCRITURA COLECTIVA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO TIENE EXPERIENCIA DE LA ESCRITURA COLECTIVA	1	100,0	100,0	100,0

LOS ALUMNOS REALIZAN ESCRITURAS EN DIADAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO	1	100,0	100,0	100,0

EXPERIENCIAS DE LA ESCRITURA EN DIADAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos MUY POSITIVO	1	100,0	100,0	100,0

REGISTRO DE LAS OBSERVACIONES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO	1	100,0	100,0	100,0

ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA PARA LA PRODUCCION ESCRITA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos PARTIR DE UN CUENTO, IDENTIFICAR SUS ELEMENTOS Y MOMENTOS	1	100,0	100,0	100,0

ESTIMULA LA BUSQUEDA DE INFORMACION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	100,0	100,0	100,0

• ENTREVISTA A LOS ALUMNOS

GUSTO POR LA ESCRITURA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	8	66,7	66,7	66,7
NO	1	8,3	8,3	75,0
MAS O MENOS	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

PREFERENCIAS POR TEXTOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CUENTOS	4	33,3	33,3	33,3
CUENTOS Y CARTAS	3	25,0	25,0	58,3
NS/NC	5	41,7	41,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

FAMILIA ESCRITORA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MADRE	2	16,7	16,7	16,7
	PADRE	1	8,3	8,3	25,0
	HERMANOS	1	8,3	8,3	33,3
	NS/NC	1	8,3	8,3	41,7
	PARES	3	25,0	25,0	66,7
	FAMILIA	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

QUE SE ESCRIBE EN LA CASA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CUENTOS	1	8,3	8,3	8,3
	TEXTOS RELACIONADOS CON EL TRABAJO	6	50,0	50,0	58,3
	MAIL	1	8,3	8,3	66,7
	OTROS	2	16,7	16,7	83,3
	NS/NC	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

USO DE LA ESCRITURA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DIVERTIR	1	8,3	8,3	8,3
	INFORMAR	1	8,3	8,3	16,7
	NS/NC	1	8,3	8,3	25,0
	COMUNICAR	2	16,7	16,7	41,7
	POR QUE LE GUSTA	3	25,0	25,0	66,7
	APRENDER	3	25,0	25,0	91,7
	PARA ENSEÑAR	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

TODO EL MUNDO ESCRIBE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	41,7	41,7	41,7
	NO	5	41,7	41,7	83,3
	NS/NC	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

SENTIMIENTO ANTE LA ESCRITURA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ENOJO	1	8,3	8,3	8,3
	ABURRIMIENTO	3	25,0	25,0	33,3
	ALEGRIA	4	33,3	33,3	66,7
	NERVIOS	1	8,3	8,3	75,0
	MUCHAS EMOCIONES	1	8,3	8,3	83,3
	CANSANCIO	1	8,3	8,3	91,7
	NADA	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

LUGAR DE ESCRITURA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ESCUELA	2	16,7	16,7	16,7
	ESCUELA Y CASA	9	75,0	75,0	91,7
	NS/NC	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

TIPO DE TEXTO QUE SABE ESCRIBIR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	CUENTOS	5	41,7	41,7	41,7
	CUENTOS Y CARTAS	3	25,0	25,0	66,7
	CUENTOS HISTORIETAS Y CARTAS	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO NARRATIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI (INTRODUCCION - DESARROLLO - DESENLACE)	5	41,7	41,7	41,7
	MAS O MENOS (INTRODUCCION O DESARROLLO O DESENLACE)	3	25,0	25,0	66,7
	NS/NC	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

DIFERENCIA ENTRE ESCRIBIR CUENTOS Y MENSAJES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	LONGITUD DEL TEXTO	2	16,7	16,7	16,7
	NS/NC	4	33,3	33,3	50,0
	IMAGINACION/REALIDAD	3	25,0	25,0	75,0
	LONGITUD E IMAGINACION/ REALIDAD	1	8,3	8,3	83,3
	FUNCION	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

PASOS AL ESCRIBIR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PLANIFICACION - TRADUCCION - REVISION	2	16,7	16,7	16,7
	NS/NC	2	16,7	16,7	33,3
	PLANIFICACION - TRADUCCION	8	66,7	66,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

PIENSA ANTES DE ESCRIBIR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	83,3	83,3	83,3
	NO	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

QUE PIENSA ANTES DE ESCRIBIR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	TEMA DEL TEXTO	9	75,0	75,0	75,0
	NS/NC	2	16,7	16,7	91,7
	PASOS DE CUENTO	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

GENERACION DE IDEAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	50,0	50,0	50,0
	NO	1	8,3	8,3	58,3
	NS/NC	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

CREE QUE HAY QUE PENSAR ANTES DE ESCRIBIR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	12	100,0	100,0	100,0

BORRADOR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	8	66,7	66,7	66,7
	NO	3	25,0	25,0	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

AUDIENCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PADRES	1	8,3	8,3	8,3
	COMPAÑEROS	1	8,3	8,3	16,7
	FAMILIA	2	16,7	16,7	33,3
	FAMILIA Y DOCENTE	1	8,3	8,3	41,7
	NS/NC	3	25,0	25,0	66,7
	FAMILIA Y COMPAÑEROS	3	25,0	25,0	91,7
	FAMILIA Y AMIGOS	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

CONSULTA ANTES DE ESCRIBIR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	75,0	75,0	75,0
	NO	2	16,7	16,7	91,7
	NS/NC	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

COLABORADORES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CONSULTA A DOCENTES	2	16,7	16,7	16,7
CONSULTA A PADRES	1	8,3	8,3	25,0
CONSULTA A MATERIAL	2	16,7	16,7	41,7
CONSULTA A DOCENTES, PADRES Y MATERIAL	1	8,3	8,3	50,0
CONSULTA A PARES Y MATERIAL	1	8,3	8,3	58,3
CONSULTA A PADRES, DOCENTE, PARES Y MATERIAL	1	8,3	8,3	66,7
CONSULTA A DOCENTE Y MATERIAL	3	25,0	25,0	91,7
NS/NC	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

DIFICULTAD AL ESCRIBIR

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO	7	58,3	58,3	58,3
MAS O MENOS	5	41,7	41,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

EJEMPLO DE DIFICULTADES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos REGLAS ORTOGRAFICAS	3	25,0	25,0	25,0
ACENTUACION Y REGLAS ORTOGRAFICAS	4	33,3	33,3	58,3
NS/NC	1	8,3	8,3	66,7
LONGITUD DE LAS PALABRAS	1	8,3	8,3	75,0
PALABRAS	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

REVISION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	POR PALABRAS	3	25,0	25,0	25,0
	POR ORACION	4	33,3	33,3	58,3
	POR PARRAFOS	3	25,0	25,0	83,3
	POR TEXTOS	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

REVISION TOTAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	91,7	91,7	91,7
	NS/NC	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

TIPO DE REVISION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PALABRAS	1	8,3	8,3	8,3
	ORTOGRAFIA	3	25,0	25,0	33,3
	COHESION	1	8,3	8,3	41,7
	SIGNOS Y ACENTUACION	2	16,7	16,7	58,3
	ORTOGRAFIA Y ACENTUACION	3	25,0	25,0	83,3
	NS/NC	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

PASA EN LIMPIO LO ESCRITO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	8	66,7	66,7	66,7
	NO	1	8,3	8,3	75,0
	A VECES	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

TEMOR A LA CORRECCION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	25,0	25,0	25,0
	NO	6	50,0	50,0	75,0
	NS/NC	2	16,7	16,7	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

CORRECCION DEL DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ORTOGRAFIA	2	16,7	16,7	16,7
	NS/NC	7	58,3	58,3	75,0
	ORTOGRAFIA Y ACENTUACION	2	16,7	16,7	91,7
	REPETICION DE PALABRAS	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

PREJUCIO DE SUS ESCRITOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	25,0	25,0	25,0
	NO	7	58,3	58,3	83,3
	MAS O MENOS	1	8,3	8,3	91,7
	NS/NC	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

RAZONES DE SU PREJUCIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	FALTA DE ACCESO A LAS PALABRAS	2	16,7	16,7	16,7
	NS/NC	4	33,3	33,3	50,0
	POR LA EDAD	1	8,3	8,3	58,3
	POCA FRECUENCIA ESCRITORA	1	8,3	8,3	66,7
	PORQUE LE GUSTA	3	25,0	25,0	91,7
	NO ESCRIBE BIEN	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

• DATOS DE LOS ALUMNOS

EDAD DE LOS ALUMNOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8 AÑOS	12	100,0	100,0	100,0

TURNO DE LOS ALUMNOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MAÑANA	6	50,0	50,0	50,0
	TARDE	6	50,0	50,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MASCULINO	7	58,3	58,3	58,3
	FEMENINO	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

NACIONALIDAD DE LOS ALUMNOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ARGENTINO	12	100,0	100,0	100,0

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PRIMARIO INCOMPLETO	1	8,3	8,3	8,3
	PRIMARIO COMPLETO	4	33,3	33,3	41,7
	SECUNDARIO COMPLETO	6	50,0	50,0	91,7
	TERCIARIO COMPLETO	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

ESCOLARIDAD DE LA MADRE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PRIMARIO COMPLETO	4	33,3	33,3	33,3
	SECUNDARIO COMPLETO	7	58,3	58,3	91,7
	TERCIARIO COMPLETO	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

LOCALIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GUAYMALLEN	3	25,0	25,0	25,0
	LAS HERAS	4	33,3	33,3	58,3
	GODOY CRUZ	3	25,0	25,0	83,3
	MAIPU	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

OCUPACION DE LOS PADRES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EMPLEADO	2	16,7	16,7	16,7
	DOCENTE	2	16,7	16,7	33,3
	COMERCIANTE	1	8,3	8,3	41,7
	PROFESIONAL	6	50,0	50,0	91,7
	INDEPENDIENTE	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

OCUPACION DE LA MADRE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DATOS DESCONOCIDOS	12	100,0	100,0	100,0

DATOS DESCONOCIDOS: Estos datos no estaban contemplados en el registro de los alumnos

• PRE TEST

ELIGE EL TEMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	12	100,0	100,0	100,0

MANIFIESTA NO SABER QUE ESCRIBIR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	12	100,0	100,0	100,0

RELACIÓN TÍTULO Y TEMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTAL	7	58,3	58,3	58,3
	PARCIAL	4	33,3	33,3	91,7
	NINGUNA	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

SE OBSERVA EL PLAN DE PRODUCCION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	8	66,7	66,7	66,7
	NO	3	25,0	25,0	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

REVISA SUS PRODUCCIONES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	16,7	16,7	16,7
	NO	9	75,0	75,0	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

RESPETA LA INTENCIONALIDAD DE LA CLASE TEXTUAL SOLICITADA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	75,0	75,0	75,0
	NO	1	8,3	8,3	83,3
	A VECES	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

RESPETA LA ESTURCTURA CANONICA DEL CUENTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	4	33,3	33,3	33,3
	NO	4	33,3	33,3	66,7
	A VECES	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

RESPETA EL TEMA DURANTE TODA LA PRODUCCIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	91,7	91,7	91,7
	NO	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

REALIZA QUIEBRES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MANTIENE EL TEMA SIN REALIZAR QUIEBRES	10	83,3	83,3	83,3
	CON UN QUIEBRE	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

CAMBIA EL TEMA EN FORMA ABRUPTA Y SIN SENTIDO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	16,7	16,7	16,7
	NO	10	83,3	83,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

PRODUCE TEXTOS COHESIONADO RELACIONADO CON EL TEMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	75,0	75,0	75,0
	NO	2	16,7	16,7	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

SE OBSERVAN PARRAFOS AISLADOS SIN RELACION ENTRE SI

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	8,3	8,3	8,3
	NO	10	83,3	83,3	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

UTILIZA CONECTORES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	16,7	16,7	16,7
	NO	3	25,0	25,0	41,7
	A VECES	7	58,3	58,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

OBSERVAN ORACIONES INCOMPLETAS SIN CONTINUIDAD A LO LARGO DE TEXTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	8,3	8,3	8,3
	NO	10	83,3	83,3	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

OMITE INFORMACION RELEVANTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	50,0	50,0	50,0
	NO	5	41,7	41,7	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

INCLUYE INFORMACION NO PERTINENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	41,7	41,7	41,7
	NO	5	41,7	41,7	83,3
	A VECES	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

INCORPORA INFORMACION NUEVA EN CADA PARRAFO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	91,7	91,7	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

MANTIENE EL TEMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	75,0	75,0	75,0
	NO	3	25,0	25,0	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

UTILIZA MARCADORES TEXTUALES DEL CUENTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE APERTURA	5	41,7	41,7	41,7
	APERTURA Y CIERRE	6	50,0	50,0	91,7
	NO LOS USA	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

USA ORACIONES COORDINADAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	83,3	83,3	83,3
	NO	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

USA ORACIONES SUBORDINADAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	16,7	16,7	16,7
	NO	10	83,3	83,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

ESTABLECE CONCORDANCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GENERO/NUMERO/PERSONA	11	91,7	91,7	91,7
	NO ESTABLECE CONCORDANCIA G/N/P	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

USA ADECUADAMENTE LOS TIEMPOS VERBALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	7	58,3	58,3	58,3
	NO	3	25,0	25,0	83,3
	A VECES	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

OMITE PALABRAS FUNCIONALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	8,3	8,3	8,3
	NO	9	75,0	75,0	83,3
	A VECES	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

UTILIZA ORACIONES BIEN CONSTRUIDAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	8	66,7	66,7	66,7
	NO	2	16,7	16,7	83,3
	A VECES	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

UTILIZA VARIEDADS LEXICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	8,3	8,3	8,3
	NO	9	75,0	75,0	83,3
	A VECES	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

UTILIZA UN LEXICO PERTINENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	50,0	50,0	50,0
	NO	1	8,3	8,3	58,3
	A VECES	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

SE OBSERVAN ERRORES EN LA ACENTUACION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	12	100,0	100,0	100,0

RESPETA LAS CONVENCIONES ORTOGRAFICAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	2	16,7	16,7	16,7
NO	8	66,7	66,7	83,3
A VECES	2	16,7	16,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

RESPETA EL USO DE MAYUSCULAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	5	41,7	41,7	41,7
NO	4	33,3	33,3	75,0
A VECES	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

USA CORRECTAMENTE LOS SIGNOS DE PUNTUACION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	8,3	8,3	8,3
NO	5	41,7	41,7	50,0
A VECES	6	50,0	50,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

EMPLEA SIGNOS DE ENTONACION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos INTERROGACION	3	25,0	25,0	25,0
EXCLAMACION	1	8,3	8,3	33,3
INTERROGACION Y EXCLAMACION	2	16,7	16,7	50,0
NO USA	6	50,0	50,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

UTILIZA UN TRAZO LEGIBLE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	75,0	75,0	75,0
	NO	2	16,7	16,7	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

SE OBSERVAN IRREGULARIDAD EN EL TAMAÑO DE LA LETRA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	8,3	8,3	8,3
	NO	10	83,3	83,3	91,7
	A VECES	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

RESPETA MARGENES Y SANGRIAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MARGENES	2	16,7	16,7	16,7
	SANGRIAS	2	16,7	16,7	33,3
	MARGENES Y SANGRIAS	1	8,3	8,3	41,7
	NO RESPETA	7	58,3	58,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

RESPETA LA DIAGRAMACION DEL TEXTO SOLICITADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	83,3	83,3	83,3
	NO	2	16,7	16,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

DISTINGUE EL LIMITE DE LAS PALABRAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	91,7	91,7	91,7
	HIPOSEGMENTACION E HIPERSEGMENTACION	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

LIMITA EL TEXTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	11	91,7	91,7	91,7
	NO	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

MODIFICACIONES EN SUS PRODUCCIONES ESCRITAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	12	100,0	100,0	100,0

CORRECCION DE ERRORES ORTOGRAFICOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	12	100,0	100,0	100,0

CORRIGE ERRORES EN LA PUNTUACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	12	100,0	100,0	100,0

DIADAS

6 = A 12 ALUMNOS DIADAS FUERON ANALIZADAS A MODO DE EJEMPLO

ELIGE EL TEMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

MANIFIESTA NO SABER QUE ESCRIBIR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	6	100,0	100,0	100,0

RELACION TITULO Y TEMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	TOTAL	5	83,3	83,3	83,3
	NINGUNA	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

SE OBSERVA EL PLAN DE PRODUCCION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	50,0	50,0	50,0
	NO	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

REVISAS SUS PRODUCCIONES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	4	66,7	66,7	66,7
	A VECES	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

RESPETA LA INTENCIONALIDAD DE LA CLASE TEXTUAL SOLICITADA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

RESPETA LA ESTRUCTURA CANONICA DEL CUENTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	83,3	83,3	83,3
	A VECES	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

SIGUE LAS INTRUCCIONES ORALES DE LA DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	83,3	83,3	83,3
	NO	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

SIGUE LAS INSTRUCCIONES QUE LE DA SUS COMPAÑEROS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

UTILIZA INFORMACION DE TIPO PROCEDIMENTAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	4	66,7	66,7	66,7
	NO	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

RESPETA EL TEMA DURANTE TODA LA PRODUCCION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

REALIZA QUIEBRES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MANTIENE EL TEMA SIN REALIZAR QUIEBRES	6	100,0	100,0	100,0

CAMBIA EL TEMA EN FORMA ABRUPTA SIN SENTIDO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	6	100,0	100,0	100,0

PRODUCE UN TEXTO COHESIONADO RELACIONADO CON EL TEMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	4	66,7	66,7	66,7
	A VECES	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

SE OBSERVA PARRAFOS AISLADOS SIN RELACION ENTRE SI

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	16,7	16,7	16,7
	NO	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

UTILIZA CONECTORES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	83,3	83,3	83,3
	A VECES	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

3 OBSERVAN ORACIONES INCOMPLETAS SIN CONTINUIDAD A LO LARG DEL TEXTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	16,7	16,7	16,7
	NO	5	83,3	83,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

OMITE INFORMACION RELEVANTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	16,7	16,7	16,7
	NO	4	66,7	66,7	83,3
	A VECES	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

UTILIZA INFORMACION NO PERTINENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	16,7	16,7	16,7
	NO	4	66,7	66,7	83,3
	A VECES	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

INCORPORA INFORMACION NUEVA EN CADA PARRAFO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

MANTIENE EL TEMA UN UN MISMO PARRAFO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

UTILIZA MARCADORES TEXTUALES DEL CUENTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE APERTURA	1	16,7	16,7	16,7
	APERTURA Y CIERRE	3	50,0	50,0	66,7
	NO LOS USA	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

USA ORACIONES COORDINADAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	83,3	83,3	83,3
	A VECES	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

UTILIZA ORACIONES SUBORDINADAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	50,0	50,0	50,0
	A VECES	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

ESTABLECE CONCORDANCIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GENERO/NUMERO/PERSONA	4	66,7	66,7	66,7
	5	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

USO ADECUADO DE TIEMPOS VERBALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

OMITE PALABRAS FUNCIONALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	6	100,0	100,0	100,0

UTILIZA ORACIONES BIEN CONSTRUIDAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	83,3	83,3	83,3
	3	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

UTILIZA VARIEDAD LEXICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	16,7	16,7	16,7
	NO	4	66,7	66,7	83,3
	A VECES	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

UTILIZA UN LEXICO PERTINENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

SE OBSERVAN ERRORES EN LA ACENTUACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	83,3	83,3	83,3
	NO	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

RESPETA REGLAS ORTOGRAFICAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	50,0	50,0	50,0
	A VECES	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

RESPETA EL USO DE MAYUSCULAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	83,3	83,3	83,3
	A VECES	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

USA CORRECTAMENTE LOS SIGNOS DE PUNTUACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	2	33,3	33,3	33,3
	A VECES	4	66,7	66,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

EMPLEA SIGNOS DE ENTONACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	6	100,0	100,0	100,0

UTILIZA UN TRAZO LEGIBLE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	50,0	50,0	50,0
	A VECES	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

SE OBSERVA IRREGULARIDADES EN EL TAMAÑO DE LA LETRA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	50,0	50,0	50,0
	NO	3	50,0	50,0	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

RESPETA MARGENES Y SANGRIAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MARGENES	5	83,3	83,3	83,3
	NO RESPETA	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

RESPETA LA DIAGRAMACION DEL TEXTO SOLICITADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	83,3	83,3	83,3
	NO	1	16,7	16,7	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

DISTNGUE EL LIMITE DE LAS PALABRAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	4	66,7	66,7	66,7
	HIPOSEGMENTACION	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

LIMITA EL TEXTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

MODIFICACIONES EN SUS PRODUCCIONES ESCRITAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

CORRECCION DE ERRORES ORTOGRAFICOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

CORRIGE LOS ERRORES EN LA PUNTUACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	100,0	100,0	100,0

• **POS TEST**

ELIGE EL TEMA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	10	100,0	100,0	100,0

MANIFIESTA NO SABER QUE ESCRIBIR

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NO	10	100,0	100,0	100,0

RELACIONA TITULO Y TEMA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos TOTALMETE	7	70,0	70,0	70,0
PARCIALEMTE	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

SE OBSERVA PLAN DE PRODUCCION

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	5	50,0	50,0	50,0
NO	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

REVISAS SUS PRODUCCIONES

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	10,0	10,0	10,0
NO	8	80,0	80,0	90,0
A VECES	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

RESPETA LA INTENCIONALIDAD DE LA CLASE TEXTUAL SOLICITADA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	7	70,0	70,0	70,0
NO	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

RESPETA LA ESTRUCTURA CANONICA DEL CUENTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	60,0	60,0	60,0
	NO	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

RESPETA EL TEMA DURANTE LA PRODUCCION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	90,0	90,0	90,0
	NO	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

QUIEBRE DEL TEMA.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MAS DE UN QUIEBRE	10	100,0	100,0	100,0

CAMBIA EL TEMA EN FORMA ABRUPTA Y SIN SENTIDO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	10,0	10,0	10,0
	NO	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

PRODUCE UN TEXTO COHESIONADO RELACIONADO CON EL TEMA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	20,0	20,0	20,0
	NO	4	40,0	40,0	60,0
	A VECES	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

SE OBSERVAN PARRAFOS AISLADOS SIN RELACION ENTRE SI

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	10,0	10,0	10,0
	NO	8	80,0	80,0	90,0
	A VECES	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

UTILIZA CONECTORES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	10,0	10,0	10,0
	NO	2	20,0	20,0	30,0
	A VECES	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

SE OBSERVAN ORACIONES INCOMPLETAS CON CONTINUIDAD A LO LARGO DEL TEXTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	10,0	10,0	10,0
	NO	6	60,0	60,0	70,0
	A VECES	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

OMITE INFORMACIÓN RELEVANTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	60,0	60,0	60,0
	A VECES	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

UTILIZA INFORMACIÓN NO PERTINENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	50,0	50,0	50,0
	NO	4	40,0	40,0	90,0
	A VECES	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

INCORPORA INFORMACION NUEVA EN CADA PARRAFO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	90,0	90,0	90,0
	A VECES	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

MANTIENE EL TEMA EN EL MISMO PARRAFO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	90,0	90,0	90,0
	NO	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

UTILIZA LOS MARCADORES TEXTUALES DEL CUENTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	APERTURA	4	40,0	40,0	40,0
	APERTURA-CIERRE	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

USA ORACIONES COORDINADAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	100,0	100,0	100,0

USA ORACIONES SUBORDINADAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	2	20,0	20,0	20,0
	A VECES	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

ESTABLECE CONCORDANCIA GENERO NUMERO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	GENERO/NUMERO/PERSONA	10	100,0	100,0	100,0

USO ADECUADO DE TIEMPOS VERBALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	100,0	100,0	100,0

OMITE PALABRAS FUNCIONALES Y/O CONECTORES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	5	50,0	50,0	50,0
	A VECES	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

UTILIZA ORACIONES BIEN CONSTRUIDAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	2	20,0	20,0	20,0
	NO	2	20,0	20,0	40,0
	A VECES	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

UTILIZA VARIEDAD LÉXICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	7	70,0	70,0	70,0
	A VECES	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

UTILIZA LÉXICO PERTINENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	9	90,0	90,0	90,0
	A VECES	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

SE OBSERVAN ERRORES EN LA ACENTUACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	8	80,0	80,0	80,0
	A VECES	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

RESPETA REGLAS ORTOGRÁFICAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	2	20,0	20,0	20,0
	3	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

RESPETA USO DE MAYUSCULAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	50,0	50,0	50,0
	NO	1	10,0	10,0	60,0
	A VECES	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

USA CORRECTAMENTE SIGNOS DE PUNTUACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	4	40,0	40,0	40,0
	A VECES	6	60,0	60,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

EMPLEA SIGNOS DE ENTONACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	EXCLAMACION	1	10,0	10,0	10,0
	EXCLAMACION E INTERROGACION	1	10,0	10,0	20,0
	NO USA	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

UTILIZA TRAZO LEGIBLE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	6	60,0	60,0	60,0
	NO	2	20,0	20,0	80,0
	A VECES	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

IRREGULARIDAD EN EL TAMAÑO DE LAS LETRAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	5	50,0	50,0	50,0
	NO	3	30,0	30,0	80,0
	A VECES	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

RESPETA MARGENES Y SANGRÍA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MARGENES	3	30,0	30,0	30,0
	MARGENES-SANGRIA	2	20,0	20,0	50,0
	NO RESPETA	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

RESPETA LA DIAGRAMACION DEL TEXTO SOLICITADO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	7	70,0	70,0	70,0
	NO	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

DISITNGUE EL LIMITE DE LAS PALABRAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	100,0	100,0	100,0

LIMITA EL TEXTO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	10	100,0	100,0	100,0

MODIFICACIONES EN SU PRODUCCIÓN ESCRITA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	3	30,0	30,0	30,0
	NO	7	70,0	70,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

CORRIGE ERRORES ORTOGRÁFICOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	1	10,0	10,0	10,0
	NO	9	90,0	90,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

CORRIGE ERRORES EN LA PUNTUACION

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	10	100,0	100,0	100,0

**1.1.2 CUADRO SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.
PRE-TEST Y POS-TEST. DÍADAS. ENTREVISTAS: DOCENTE. NIÑOS.**

NIVEL	PRAGMÁTICO			
CATEGORIA DE ANÁLISIS	ADECUACIÓN A LA SITUACIÓN COMUNICATIVA			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POST-TEST	DIADA
Qué piensa antes de escribir Tema del cuento 69,2% Pasos del cuento 7,7% Consulta antes de escribir 69,2% Pasos al escribir 15,4% Piensa antes de escribir 76,9% Qué piensa antes de escribir Tema 69,2% Pasos 7,7% Borrador 61,5% 11. diferencia entre escribir un cuento y un mensaje Longitud del texto 15,4% Imaginación y realidad 23,1% Longitud, realidad, imaginación 7,7%	Planificación del plan de producción 100% 2.Estrategias de generación de ideas 100%	1.Elige el tema 100% 2. Manifiesta saber qué escribir 100% 3.Relación título/tema 61,5% 4. Se observa el plan de producción 61,5% 5. Revisa sus producciones 15,4% 6.Respeta la intencionalidad de la clase textual solicitada 76,9%	1. Elige el tema 84,6% 2. Manifiesta sabe qué escribir 84,6% 3.Relación título/tema 61,5% 4. Se observa el plan de producción 46,2% 5. Revisa sus producciones 7,7% 6.Respeta la intencionalidad de la clase textual solicitada 61,5%	1. Elige el tema 100% 2. Manifiesta sabe qué escribir 100% 3.Relación título/tema 83,3% 4. Se observa el plan de producción 50% 5. Revisa sus producciones 66,7% 6.Respeta la intencionalidad de la clase textual solicitada 100%

Síntesis Nivel Pragmático

El 100% de los alumnos elige el tema y manifiesta saber qué escribir en el pretest y en el trabajo en diada. Solamente el 84 % lo hace en el postest.

El 83% establece una relación entre el título y el tema en la escritura en diada.

Sin embargo, solo el 61% lo realiza en el pretest y postest.

Con respecto al plan de producción el 41% lo realiza en el postest, mientras que

el 50% lo hace en el trabajo en díada y el 61% en el pretest.

El 66% de los alumnos revisa la producción en la escritura en díada. Sin embargo, sólo el 15% lo hace en el pretest y el 7,7% en el postest.

El 100% de los alumnos en el trabajo en díada respeta la intencionalidad de la clase textual solicitada, mientras que el 76,9% lo hace el pretest y el 61,5% en el postest

NIVEL	SUPERESTRUCTURAL			
CATEGORIA DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS CANÓNICAS CATEGORÍAS PROCEDIMENTALES			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POST-TEST	DIADA
Preferencia por algún tipo de texto 53% 4. qué se escribe en la casa 7.7% 9. tipo de textos que sabe escribir 100% 10. conocimiento de la estructura del texto narrativo 38.5% 11. diferencia entre escribir un cuento y un mensaje -longitud 15% -imaginación-realidad 23% -función 7.7%	Textos trabajados Narrativos, descriptivos 100%	7. Respeta la estructura canónica 38 %	7.Respeta la estructura canónica 46,2%	7. Respeta la estructura canónica 83.3% 8. Sigue las instrucciones orales de la docente 83,3% 9. Se apoya en las instrucciones que le dan sus compañeros 100% 10. Solicita información procedimental 66,7%

Síntesis Nivel Superestructural

Ajuste a las categorías canónicas: el 83% de los alumnos respeta la estructura canónica del cuento en la díada, mientras que el 38% lo hace en el pretest y el 46% en el postest.

NIVEL	MACROESTRUCTURAL			
CATEGORIA DE ANÁLISIS	UNIDAD TEMÁTICA			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POST-TEST	DIADA
		11. Respeta el tema durante toda la producción 92,3% 12.Mantiene el tema durante la producción (sin quiebres) 84,6% Con uno	11. Respeta el tema durante toda la producción 76,9% 12.Mantiene el tema durante la producción (sin quiebres) 84,6% Con uno	11. Respeta el tema durante toda la producción 100% 12.Mantiene el tema durante la producción (sin quiebres) 100%

		15,4% 13.Cambia el tema en forma abrupta y sin sentido Si 15,4%	15,4% 13.Cambia el tema en forma abrupta y sin sentido Si 7,7%	13.Cambia el tema en forma abrupta y sin sentido No 100%
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

Síntesis Nivel Macroestructural

Unidad temática

Mantenimiento de la unidad temática: Pretest: 92.3%. Díadas: 100% Postest: 76.9%.

Sin quiebres: Pretest:84.6 %. Díadas: 100% Postest: 84.6%

Con un quiebre: Pretest: 15.4%. Díadas: 0% Postest: 15.4%

Cambia el tema en forma abrupta: Pretest: 15.4%. Díadas: 0% Postest: 7.7%

NIVEL	MACROESTRUCTURAL			
CATEGORIA DE ANÁLISIS	COHESIÓN ENTRE PÁRRAFOS			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POST-TEST	DIADA
		14. Produce un texto cohesionado relacionado con el tema 76,9%	14. Produce un texto cohesionado relacionado con el tema 15,4%	14. Produce un texto cohesionado relacionado con el tema 66,7%
		15. Se observan párrafos aislados sin relación entre sí 7,7%	15. Se observan párrafos aislados sin relación entre sí 7,7%	15. Se observan párrafos aislados sin relación entre sí 16,7%
		16. Utiliza conectores 15,4%	16. Utiliza conectores 7,7%	16. Utiliza conectores 83,3%
		17. Se observan oraciones incompletas sin continuidad a lo largo del texto 7,7%	17. Se observan oraciones incompletas sin continuidad a lo largo del texto 53,8%	17. Se observan oraciones incompletas sin continuidad a lo largo del texto 16,7%

Síntesis nivel macroestructural

Cohesión entre párrafos

El 76,9 % de los alumnos en el pretest logran un texto cohesionado en relación con el tema, mientras que sólo el 66,7% lo hace en el trabajo en díada y el 15,4 en el postest.

Con respecto al uso de conectores, el 80% lo utiliza en la escritura en diada, el 15% en el pretest y el 7% en el postest.

NIVEL	MACROESTRUCTURAL			
CATEGORIA DE ANÁLISIS	COHERENCIA DEL TEXTO			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POST-TEST	DIADA
		18. Omite información relevante 46,2% 19. Incluye información no pertinente 38,5%	18. Omite información relevante 53,8% 19. Incluye información no pertinente 38,5%	18. Omite información relevante 16,7% 19. Incluye información no pertinente 16,7%

Síntesis nivel macroestructural

Coherencia del texto

El 46% de los niños en el pretest omite información relevante, mientras que el 53% lo hace en el postest y sólo el 16% el trabajo en diada.

Con respecto a la incorporación de información no pertinente, el 38% lo hace en el pretest y en el postest, mientras que sólo un 16% se observa en la escritura en diada.

NIVEL	MICROESTRUCTURAL			
CATEGORIA DE ANÁLISIS	ADECUADA PROGRESIÓN TEMÁTICA			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POST-TEST	DIADA
		20. Incorpora información nueva 92,3% 21. Mantiene el tema 76,9%	20. Incorpora información nueva 76,9% 21. Mantiene el tema 76,9%	20. Incorpora información nueva 100% 21. Mantiene el tema 100%

Síntesis Nivel Microestructural

Adecuada progresión temática

El 100% de los alumnos incorpora información nueva en el trabajo en diada, el 92% en el pretest y el 76% se observa en el postests.

El 100% de los alumnos en el trabajo en diada, mantiene en tema en sus producciones, mientras que sólo el 76% lo hace en el pretest y el postest.

NIVEL	MICROESTRUCTURAL			
CATEGORIA DE ANÁLISIS	COHESIÓN INTERORACIONAL			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POST-TEST	DIADA
		22. Utiliza marcadores textuales del cuento 1. De apertura 38,5% 2. De cierre 3. De apertura/cierre 53,8% 23. Usa oraciones coordinadas 84,6% 24. Usa oraciones subordinadas 15,4%	22. Utiliza marcadores textuales del cuento 1. De apertura 38,5% 2. De cierre 3. De apertura/cierre 46,2% 23. Usa oraciones coordinadas 84,6% 24. Usa oraciones subordinadas 15,4%	22. Utiliza marcadores textuales del cuento 1. De apertura 16,7% 2. De cierre 3. De apertura/cierre 50% 23. Usa oraciones coordinadas 83,3% 24. Usa oraciones subordinadas 50%

Síntesis Nivel Microestructural

Cohesión interoracional

Con respecto al uso de marcadores textuales, el 53,5% de los alumnos en el pretest utiliza marcadores de apertura y cierre; el 46,2% lo hace en el postest y el 50% de los niños en la escritura en diada.

Se observa que el 84,6% de los alumnos usa oraciones coordinadas en el pretest y postest, mientras que el 83,3% lo hace en el trabajo en diada.

El 50% de los alumnos en la escritura en diada utiliza subordinadas en sus producciones, mientras que sólo el 15,4% lo hace en el pretest y postest respectivamente.

NIVEL	PROPOSICIONAL	CONDUCTAS		
CATEGORIA DE ANÁLISIS	Estructuración morfosintáctica			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POS-TEST	DIADAS
		25. Establece concordancia: 84,6%	25 Establece concordancia 84.6%	25 Establece concordancia 66.7%
		26. Uso adecuado de tiempos verbales 61,5%	26 Uso adecuado de tiempos verbales 84.6%	26 Uso adecuado de tiempos verbales 100%

		27.Omite palabras funcionales 7,7%	27Omite palabras funcionales 46.2 %	27Omite palabras funcionales 0%
		28.Utiliza oraciones bien construidas 61,5%	28.Utiliza oraciones bien construidas 15.4%	28.Utiliza oraciones bien construidas 83.8%

Síntesis Nivel Proposicional

Estructuración morfosintáctica

En lo respecta al Nivel proposicional y a la categoría de análisis Estructuración morfosintáctica se observa, que en el pretest y el postest el 84.6% de los alumnos son capaces de establecer concordancia de género, número y persona entre las piezas léxicas.

En el pretest el 61,5% usa adecuadamente los tiempos verbales, incrementándose este porcentaje al 84,6 % durante el postest.

En lo que respecta a la omisión de palabras funcionales se advierte que en el pretest sólo el 7,7% de los alumnos realiza alguna omisión, sin embargo durante el postets este valor se incrementa notablemente alcanzando el 46,2%.

Con respecto al uso de oraciones bien construidas se puede observar que durante el pretest el 61.5% de los alumnos utiliza oraciones con una correcta estructuración gramatical, sin embargo durante el postest sólo el 15.4% de los niños construye oraciones de acuerdo con la normativa lingüística.

Los porcentajes obtenidos luego del análisis de las díadas muestran cambios muy significativos en todas las conductas observadas, el 100% de los alumnos usa adecuadamente los tiempos verbales y no realiza omisión de palabras funcionales. El 83.8% utiliza oraciones bien construidas y el 66.7% único valor que no se optimiza logra establecer concordancia género, número y persona.

NIVEL	PROPOSICIONAL			
CATEGORIA DE ANALISIS	Relación semántica			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POS-TEST	DIADAS
		29.Utiliza variedad léxica 7,7%	29.Utiliza variedad léxica 61.5%	29.Utiliza variedad léxica 16.7%

		30.Utiliza un léxico pertinente 53,8%	30.Utiliza un léxico pertinente 76.9%	30.Utiliza un léxico pertinente 100%
--	--	-------------------------------------------------	-------------------------------------------------	------------------------------------------------

Adecuada relación semántica.

En lo referido al Nivel proposicional categoría de análisis Relación Semántica se observa, que en la utilización de variedad léxica en el pretest sólo el 7,7% de los alumnos logra con éxito esa conducta , en el postest cambia notablemente el rendimiento ya que el valor se incrementa al 61.5%, y este porcentaje sufre nuevamente una disminución durante las díadas puesto que únicamente el 16.7% de los alumnos usa adecuadamente sinónimos, antónimos, adjetivaciones, y categorizaciones.

En lo referido al uso de un léxico pertinente los porcentajes muestran un incremento escalonado ascendente en el pretest el 53.8% , en el postest el 76.9% y en las díadas el 100% de los alumnos logró con éxito la conducta.

NIVEL	ORTOGRAFÍA Y PRESENTACIÓN			
CATEGORIA DE ANALISIS	Dominio ortográfico			
		CONDUCTAS		
ENTREVISTA AL DOCENTE	ENTREVISTA AL ALUMNO	PRE-TEST	POS-TEST	DIADAS
-problemas más frecuentes: 100%Ortografía, -pautas de revisión 100% guía de trabajo -sistema de corrección 100% ns/nc -evaluación 100% proceso y producto	-Tipo de revisión 23.1% ortografía -Borrador 61.5% -revisión total 84.6% corrección del docente 53.8% ns/nc 15.4% ortografía	31.Errores acentuación 100%	31.Errores acentuación 69.2%	31.Errores acentuación 83.3%
		32-Reglas ortográficas 15.4%	32-Reglas ortográficas 15.4 %	32-Reglas ortográficas 50%
		33.Uso de mayúsculas 38.5%	33.Uso de mayúsculas 38.5%	33.Uso de mayúsculas 83.3%
		34.Signos de puntuación 7.7%	34.Signos de puntuación 30.8%	34.Signos de puntuación 33.3%
		35.- Signos de entonación 1.23.1% 2.7.7% 3.15.4% 4.53.8%	35.- Signos de entonación 1. 7.7% 2. 7.7% 3. 69.2% 4.	35.- Signos de entonación 100%

Síntesis Nivel Ortografía y presentación.

Respeto por las convenciones ortográficas:

Los porcentajes del nivel ortografía y presentación de la categoría dominio ortográfico arroja los siguientes resultados: durante el pretest el 100% de los alumnos presenta errores de acentuación, este porcentaje disminuye el 69.2 % en el postest y aumenta al 83.3% durante el trabajo en díadas.

Con respecto al respeto de la convenciones ortográficas (reglas y uso de mayúsculas) durante el pretest y el postest los valores se mantienen idénticos sólo 15.4% escribe sin dificultades ortográficas y el 38.5% respeta el uso de mayúsculas. Durante la tarea en díadas la mitad de los alumnos respeta las convenciones ortográfica, pero el 83.3% utiliza las mayúsculas correctamente.

Empleo de signos:

En lo que se refiere al uso de los signos de puntuación, durante el pretest el 7.7% los usa adecuadamente, esto se incrementa durante el postes al 30.8% y al 33.3% durante las díadas.

NIVEL	ORTOGRAFÍA Y PRESENTACIÓN			
CATEGORIA DE ANALISIS	Dominio gráfico 1. Trazado de grafías			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POS-TEST	DIADAS
		36.Trazo legible 76.9%	36.Trazo legible 53.8 %	36.Trazo legible 50%
		37.Irregularidad tamaño de letras 7.7%	37.Irregularidad tamaño de letras 38.5%	37.Irregularidad tamaño de letras 50%

Dominio gráfico:

En lo referido al nivel ortografía y presentación categoría trazado de grafías se advierte que durante el pretest el 76.9% muestra un trazo legible, pero en el postest y las díadas este porcentaje disminuye el 53.8% y 50% respectivamente.

Con respecto a la irregularidad en el tamaño de las letras se observa un bajo porcentaje en el pretest 7.7%, un incremento al 38.5% durante el postest y un aumento al 50% durante las díadas.

NIVEL	ORTOGRAFÍA Y PRESENTACIÓN			
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Presentación final			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POS-TEST	DIADAS
		38.Márgenes y sangrías 1.15.4% 2.15.4% 3.7.7% 4.61.5%	38.Márgenes y sangrías 1. 30.8% 2. 15.4% 3. 38.5 % 4.	38.Márgenes y sangrías 83.3%
		39. Respeta la diagramación del texto solicitado 61.5%	39. Respeta la diagramación del texto solicitado 61.5%	39. Respeta la diagramación del texto solicitado 83.3%

Presentación final:

Los porcentajes referidos al nivel ortografía y presentación categoría presentación final, se observa que el 61% de los alumnos respeta márgenes y sangrías durante el pretest, durante el postest sólo lo hacen el 38.5% y durante las diadas el 83.3% cumple con la conducta observada.-

En lo que respecta a la diagramación durante pre y postest los valores se mantiene 61.5% y aumentan a 83.3% durante las diadas.

NIVEL	ORTOGRAFÍA Y PRESENTACIÓN			
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Dominio de la Marcación			
ENTREVISTA AL ALUMNO	ENTREVISTA AL DOCENTE	PRE-TEST	POS-TEST	DIADAS
		40.Distingue el límite de las palabras 92.3%	40.Distingue el límite de las palabras 84.6%	40.Distingue el límite de las palabras 66.7%
		41.Limita el texto 92.3%	41.Limita el texto 84.6%	41.Limita el texto 100%

Dominio de la Marcación

Con respecto al nivel ortografía y presentación categoría de análisis Dominio de Marcación, se observa que en el pretest el 92.3 % de los alumnos distingue el límite de las palabras y del texto, En el postest los resultados muestran que sólo 84.6% logra dominio de marcación.

Durante el trabajo en diadas el 66.7% distingue el límite de las palabras y el 100% limita correctamente el texto.-

NIVEL	REVISIÓN			
CATEGORIA DE ANALISIS	Identificación de errores en su producción			
ENTREVISTA AL DOCENTE	ENTREVISTA AL ALUMNO	PRE-TEST	POS-TEST	DIADAS
CONDUCTAS				
3. Indicación de revisión y corrección Sí 100%	Dificultad al escribir No 53.8%	42. Modifica su producción 100% (no)	42. Modifica su producción 23.1 % (sí) 61.5% (no)	42. Modifica su producción 100%
4. Pautas de corrección ya relevado antes	ejemplo de la dificultad 30.8% acentuación y ortografía	43. No modifica su producción 100%	43. No modifica su producción 84.6%	43. No modifica su producción 100% (no)
5. Problemas más frecuentes en las producciones de los alumnos ya relevado antes		44. Corrige errores ortográficos 100% (no)	44. Corrige errores ortográficos 23.1% (si) 76.9 % (no)	44. Corrige errores ortográficos 100%
6. Revisión grupal 100% ns/nc		45. Corrige errores de puntuación 7.7% (si) 92.3% (no)	45. Corrige errores de puntuación 15.4% (si) 84.6 % (no)	45. Corrige errores de puntuación 100%
Relación de la dificultad de lo escrito y la revisión 100% ns/nc		Revisión Ya relevado Revisión total Ya Relevado		
8. revisión de todos los trabajos Sí 100%	Tipo de revisión Ya relevado			
9. sistema de corrección ya relevado	pasa en limpio el escrito Sí 61.5% av 23.1%			
	corrección del docente ya relevado			

Síntesis Nivel Revisión:

Identificación de errores en la producción:

En el nivel revisión categoría de análisis **Identificación de errores en su producción**, se observa que durante el pretest el 100% no realiza modificaciones, ni correcciones ortográficas, sólo el 7.7% corrige errores de puntuación.

En el postest se advierte que sólo el 23.1% modifica su texto, el 76.9% no corrige errores ortográficos y el 84.6% no realiza corrección en los errores de puntuación.

En el trabajo en díadas el 100% de los alumnos modifica su producción y corrige ortografía y puntuación

1.1.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS OBTENIDOS.

1.1.3.1. Interpretación de los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos.

1.1.3.1.1. Nivel Pragmático

Categoría de análisis: Adecuación a la situación comunicativa

El total de los alumnos elige el tema y manifiesta saber qué escribir en el pretest y en la díada. El porcentaje disminuye en el postest pero guarda relación con lo manifestado por los alumnos en las entrevistas.

En la escritura en díada se observa un incremento en la relación título/tema, probablemente los niños tienen más clara la tarea que deben realizar.

Con respecto a la planificación no guarda relación los datos obtenidos en la entrevista docente con el porcentaje visualizado en las producciones escritas de los alumnos. El porcentaje se incrementa en pretest y disminuye significativamente en el postest

1.1.3.1.2. Nivel Superestructural

Categoría: ajuste a las categorías canónicas:

Con respecto a la estructura canónica del cuento se observa un descenso marcado en los porcentajes correspondiente al pretest, con un incremento significativo en el trabajo en díada. Se puede inferir que a pesar de que los docentes manifiestan que los alumnos trabajan textos narrativos, los alumnos muestran escaso conocimiento de los elementos constituyentes del mismo.

1.3.3.1.3. Nivel Macroestructural

Categoría: respeto y mantenimiento del tema:

En general los niños en los tres trabajos realizados han respetado el tema seleccionado durante toda la producción. En el trabajo en díadas alcanza

resultados óptimos ya que todos los alumnos respetan y mantiene el tema. En el pretest y postest se registran la misma cantidad de casos de quiebres del tema. Este valor también se mantiene en el caso de cambio de tema en forma abrupta. Estos resultados demuestran que las dificultades de los alumnos no se observan a nivel macroestructural, sino que los problemas comienzan cuando deben realizar relaciones microestructurales.

Categoría: cohesión entre párrafos

Incremento significativo del porcentaje en el postest con respecto a la presencia de oraciones incompletas sin continuidad a lo largo del texto, probablemente los niños se centran en la superestructura del texto descuidando la relación entre párrafos. Sin embargo, en algunas producciones se observa ausencia de organización, dado que la preocupación está centrada en las palabras o en el nivel sintáctico.

Categoría: coherencia del texto

La omisión de información relevante es muy notoria en el pretest lo que hace que la mayoría de los textos tengan un escaso nivel de coherencia para el lector. Si bien disminuye en la díada y aumenta significativamente en el postest, con lo cual se aprecia un deterioro, el logro de la coherencia textual sigue siendo una dificultad para los niños.

1.3.3.1.4. Nivel Microestructural:

Categoría: adecuada progresión temática:

Con respecto a la progresión temática se observa que la mayoría de los alumnos en el trabajo en díada mantienen un equilibrio entre la información nueva y vieja durante la producción del texto.

En general, se observa que los porcentajes en pretest y postest se mantienen sin modificaciones significativas. Sin embargo, en algunos textos se observa la presencia de quiebres que alteran la coherencia entre las relaciones interoracionales. En las producciones se producen quiebres por exceso de información explícita, por la introducción brusca de un nuevo referente, por la repetición excesiva del conector “y” o empleo inadecuado del mismo.

Categoría: cohesión interoracional:

Con respecto al uso de marcadores textuales del cuento, los de apertura fueron usados por la mayoría de los alumnos. Si bien en los porcentajes disminuye el uso de los marcadores de cierre, a nivel pragmático los niños finalizaron sus textos en forma conclusiva.

Emplean mayor cantidad de oraciones coordinadas, en general con el nexos /y/ aunque se aprecia también un buen uso de pero. Las subordinadas son escasamente empleadas, sólo en la escritura en diadas, los alumnos muestran mayor empleo de este tipo de oraciones.

1.3.3.1.5. Nivel Proposicional

Categoría de análisis: Estructuración morfosintáctica

En el nivel proposicional se observa que en lo que respecta a la estructuración morfosintáctica, los porcentajes del pretest y postest se mantienen sin variaciones significativas en lo relacionado con la concordancia y el uso de los tiempos verbales, sin embargo se observan grandes cambios en lo que respecta a las construcciones sintácticas. Durante el pretest los alumnos se centraron en la cohesión del texto, mientras que en el postest le dieron mayor importancia a la coherencia, descuidando en algunos momentos los aspectos morfosintácticos. En los porcentajes obtenidos del trabajo en diadas, se observa que el trabajo colaborativo permite que el alumno pueda atender simultáneamente a los dos aspectos durante la escritura, es decir otorgar relevancia a los aspectos morfosintácticos sin descuidar la relación semántica de las palabras.

Categoría de análisis : adecuada relación semántica

Por otro lado, los datos referidos a la relación semántica de las palabras muestra una notable curva ascendente.

En el pretest sólo un pequeño porcentaje de alumnos evidencia en sus textos variedad léxica y un uso pertinente del léxico. Se evidencia un ligero incremento en el trabajo en diada, y una mejora notable luego de la aplicación de la secuencia didáctica, es decir en el postest.

1.3.3.1.6. Nivel: Ortografía y presentación

Categoría de análisis: Respeto por las convenciones ortográficas.

En el nivel ortografía y presentación se observa que con respecto al dominio ortográfico los resultados muestran algunos datos significativos: durante la entrevista inicial la totalidad de los docentes argumentó que el problema más frecuente de escritura de sus alumnos era la ortografía, sin embargo ninguno explicitó un sistema de corrección. Por otro lado los alumnos respondieron que en la instancia de corrección de sus escritos, la ortografía era el ítem que menos les preocupaba. Un gran porcentaje de niños le otorgó importancia a la revisión total de sus producciones. Esto podría explicar por que a la hora de escribir pretest y díadas los alumnos se preocuparon por los aspectos no formales de la lengua, descuidando completamente ortografía y puntuación. Sin embargo luego de la aplicación de la secuencia didáctica y de la reflexión sobre la importancia de escribir correctamente según la normativa lingüística, se observó un mayor dominio ortográfico.

Categoría de análisis: dominio gráfico

Categoría: diagramación textual

Los datos relacionados con el dominio gráfico y la presentación final reflejan una discrepancia entre lo manifestado por un amplio porcentaje de alumnos en la entrevista, con respecto al uso del borrador y el producto final analizado (pretest y postest). Ya que no se advirtieron en los resultados lo dicho por los alumnos en la entrevista, un alto porcentaje de alumnos entregó como texto final una producción en la que no medió la revisión de los aspectos gráficos ni espaciales. Esto nos permite advertir que existe una diferencia significativa entre lo que alumno y docente consideran sobre ¿cómo se escribe? y lo que realmente se realiza en el trabajo áulico.

1.3.3.1.7. Nivel: Revisión

Categoría de análisis: identificación de errores en la producción escrita.

En el Nivel Revisión también se observan diferencias entre las respuestas de alumnos y docentes durante las entrevistas y los resultados de pre, postest y díadas. Durante las entrevistas los alumnos manifiestan que la ortografía es una

dificultad de la escritura, es decir visualizan la necesidad de atender a este aspecto, sin embargo durante sus producciones no realizan ningún tipo de modificación, ni de corrección ortográfica, o de puntuación, en el pre test y postest, el texto terminado es entregado directamente al docente. Sólo en el trabajo en díadas se pudo observar claramente que el trabajo de a dos permite que luego de la escritura los alumnos hagan la pausa necesaria para la revisión, el porcentaje de modificación de los escritos y corrección aumentó al 100% en todas las producciones entregadas.

1.1.4. CONCLUSIONES PARCIALES

El análisis y la triangulación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos elaborados permiten establecer por una parte conclusiones sobre las producciones escritas y por otra sobre el nivel de competencia alcanzado por los alumnos de la muestra.

Producciones:

- Las producciones revelan que los niños logran la macroestructura propia del texto narrativo.
- Se observa dificultad en el dominio de los elementos constitutivos del texto narrativo, ya que un alto porcentaje se traduce por una parte, en descripciones o relatos de hechos cotidianos y por otra, en textos con ausencia de conflictos o resolución de los mismos.
- Las producciones muestran dificultad en el empleo de conectores de enlace entre párrafos.
- En la mayoría de las producciones se observa uso de marcadores de apertura y cierre. Sin embargo, son frecuentes los finales abruptos, marcados sólo por la palabra fin.
- La dificultad en el uso de los signos de puntuación se refleja en las producciones, a través del uso exagerado del conector “y”, para establecer relación entre las oraciones. El conector “y” se usa con frecuencia con valor causal o consecucional. Lo mismo se observa en algunos textos con el conector “después”
- La presencia de quiebres por la incorporación exagerada de información explícita, introducción brusca de un nuevo referente y/o el uso reiterado

del conector “y” altera la coherencia en un porcentaje significativo de las producciones analizadas.

- La repetición o reiteración es usada como un recurso frecuente para mantener la cohesión y podría ser analizado como un indicador positivo de la planificación.
- La presencia de elipsis (omisión de elementos lingüísticos) en los textos que impacta sobre la cohesión y la coherencia, no siempre obedece, al parecer, a una estrategia discursiva.
- Las dificultades en cuanto al uso de un léxico pertinente y a la variedad léxica, demuestran que los alumnos reciben y almacenan los conocimientos lingüísticos relacionados con el sistema (sinonimia, antonimias, categorizaciones, etc.,), pero que no son capaces de transferirlos a sus producciones escritas.
- Las producciones revelan dificultad en el nivel ortográfico con errores propios del proceso de alfabetización: acentuación incorrecta o ausencia de tilde, uso de “b” por “v”, de “s” por “c” así como escritura correcta de una palabra alternada con escritura con errores en el mismo texto.
- Las producciones revelan algunos indicadores de intentos de corrección: palabras remarcadas o borradas aunque persiste el error ortográfico. No se observan en general, correcciones en la estructura sintáctica ni en el nivel léxico (sinonimia).
- Los resultados obtenidos en el pre y el posttest no muestran una curva ascendente como se esperaba. El equipo de investigadoras estima que la motivación para la tarea fue un elemento positivo a la hora de escribir el pretest. Por el contrario el momento de aplicación (último mes del ciclo lectivo) del posttest fue un factor que influyó negativamente en la elaboración del mismo.

Competencia:

- La mayoría de los niños tienen internalizado el esquema narrativo aunque presentan dificultad con las partes constituyentes del mismo en los textos escritos.

- Realizan un proceso de planificación que se visualiza en los protocolos verbales del trabajo en díada, aunque no se refleja en la mayoría de las producciones escritas. No obstante, se observan en las producciones algunos indicadores de planificación durante la ejecución de la producción, como es la repetición o reiteración en el nivel léxico y/o gramatical.
- Presentan un desempeño acorde con el proceso de alfabetización alcanzado, lo que se traduce en una preocupación más centrada en el contenido semántico que en la cohesión del texto.
- En la mayoría de los niños la influencia del lenguaje oral obstaculiza la aplicación de las reglas del código escrito. Sin embargo, los niños muestran conocer las diferencias entre lo oral y lo escrito, a través de las verbalizaciones obtenidas en el trabajo en díadas con respecto a la importancia de utilizar la guía aportada por el docente.
- El uso exagerado del conector “y” en la mayoría de los niños manifiesta, también, la influencia del lenguaje oral en las narraciones. El conector aparece, algunas veces, con un valor aditivo y otras, causal para establecer relaciones interoracionales. Sin embargo, se podría inferir que el uso de “y” no sólo enlaza oraciones sino que les permite mantener el tema durante toda la narración.
- Las dificultades para leer su propio texto, acorde al nivel de alfabetización alcanzado por la mayoría de los niños investigados y, la insuficiente internalización de las reglas del código escrito, influyen en el proceso de autocorrección. La revisión se limita en la mayoría de los niños a la ortografía de las palabras.

1.2. ESCUELA SARMIENTO

1.2. 1. CUADRO SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS. PRE-TEST Y POS-TEST. ENTREVISTAS: DOCENTE. NIÑOS.

NIVEL	CATEGORIA DE ANALISIS	CONDUCTAS			
		PRE-TEST	POS-TEST	Entrevistas al docente	Entrevistas al niño
N I V E L P R A G M Á T I C O		Se observa el plan de producción No - 100%	Se observa el plan de producción SI - 50% No- 50%	Planificación del plan de producción 100%	Pasos al escribir Planificación y traducción 41% Piensa antes de escribir 83% Qué piensa antes de escribir Tema 50% Borrador 58%
	Adecuación a la situación comunicativa	Respeto la intencionalidad de la clase textual solicitada 92%	Respeto la intencionalidad de la clase textual solicitada 75%	2.Estrategias de generación de ideas Anota en el pizarrón u hoja 50% Ns/nc 50%	Diferencia entre escribir un cuento y un mensaje imaginación / realidad 41%
		Elige el tema 100% Manifiesta saber sobre qué escribir 100%	Elige el tema 100% Manifiesta saber sobre qué escribir 91%		Qué piensa antes de escribir Tema 50% Consulta antes de escribir 100%

Síntesis Nivel Pragmático

Categoría de Análisis: Adecuación a la Situación Comunicativa

Se observa que el 100% de los alumnos no realizó el plan de producción en el PRE-test, mientras que en el post-test el 50 % pudo realizarlo

En el pre-test el 92% de los alumno respetó la intencionalidad de la clase textual solicitada. Sin embargo este índice disminuye durante la aplicación del post-test donde sólo el 75% respetó este aspecto.

En cuanto a la elección del tema, el 100% de los alumnos, pudo realizar esta elección en forma correcta, tanto en el pre-test como en el post-test. Además manifestaron saber qué escribir el total de los alumnos en el pre-test, y el 91 % en el post-test.

Mientras que en la entrevista al docente el 50% utiliza estrategia para favorecer la selección del tema, utilizando el pizarrón u otros recursos.

Por otro lado, el 50 % de los alumnos manifiesta que piensan el en “tema” antes de escribir. Y el 100% consulta antes de realizar la actividad de producción.

NIVEL	CATEGORIA DE ANALISIS	CONDUCTAS			
		PRE-TEST	POS-TEST	Entrevistas al docente	Entrevistas al niño
SUPER ESTRUCTURAL	Ajuste a las categorías canónicas	Respetan la estructura canónica 33%	Respetan la estructura canónica 50%	Textos trabajados 50% narrativos, 50% instructivos, poéticos, ideológicos	¿Qué se escribe en la casa? 33% textos relacionados con el trabajo. ¿tipos de textos que sabe escribir? 57 % cuentos conocimiento de la estructura del texto narrativo 33 % no tiene el conocimiento total de la estructura canónica el 25% conoce parcialmente alguna parte de la estructura narrativa (introducción, conflicto, desenlace)

Nivel Superestructural

Categoría: Ajuste a las categorías canónicas

El 33% de los alumnos respetaron la estructura canónica en el pre-test, mientras que este índice aumenta en el post-test, ya que el 50% de los niños respetó dicha estructura.

Con respecto a los resultados arrojados en el análisis de las entrevistas a los docentes, el 50% trabajó con sus alumnos textos narrativos y el resto trabajó otras tipologías textuales.

En el 33% de los hogares se trabaja con textos relacionados con el trabajo.

El 75% de los niños manifestaron que saben escribir cuentos, aunque sólo el 33% de estos tiene un conocimiento parcial sobre la estructura canónica.

NIVEL	CATEGORIA DE ANALISIS	CONDUCTAS			
		PRE-TEST	POS-TEST	Entrevistas al docente	Entrevistas al niño
MACRO-ESTRUCTURAL	MANTENIMIENTO DE LA UNIDAD TEMÁTICA	Respeto el tema durante toda la producción 91 %	Respeto el tema durante toda la producción 83.3 %	Tipos de pautas de revisión	Piensa antes de escribir? 83% Qué piensa antes de escribir? Tema: 50% Título: 33.3% Pasos del cuento: 8.3%
		Mantiene el tema durante la producción sin realizar quiebres 41.7%	Mantiene el tema durante la producción sin realizar quiebres 16.7%		
		Mantiene el tema durante la producción realizando un quiebre 8.3%	Mantiene el tema durante la producción realizando un quiebre 33%		
		Mantiene el tema durante la producción realizando más de un quiebres 50%	Mantiene el tema durante la producción realizando más de un quiebres 50%		
		Cambia el tema en forma abrupta y sin sentido 0%	Cambia el tema durante la producción realizando más de un quiebres 50% Cambia el tema en forma abrupta y sin sentido 25%		

Síntesis Nivel Macroestructural

Categoría: Mantenimiento de la unidad temática

- La mayoría (91%) de los alumnos respetó el tema de su producción, tanto en el pre como en el post-test . Esto confirma lo respondido por los alumnos en la entrevista, ya que el 83% manifestó que piensan lo que

van a escribir antes del acto propiamente dicho y el 50% de los alumnos entrevistados expresaron que piensan en el tema del texto antes de escribir.

- Durante el pre-test el 41% de los alumnos mantuvo el tema, sin realizar quiebres, mientras que sólo el 16% pudo realizar este aspecto en el post-test.
- El 50% de los alumnos mantiene el tema de sus narraciones y realiza más de un quiebre, tanto en el post-test como en el pre-test
- Sólo el 25% de los alumnos cambió el tema en forma abrupta y sin sentido durante el post-test, mientras que en el pre-test no se observó esta conducta.

NIVEL	CATEGORIA DE ANALISIS	CONDUCTAS			
		PRE-TEST	POST-TEST	Entrevista al docente	Entrevista al niño
MACRO-ESTRUCTURAL	Cohesión entre párrafos	Produce un texto cohesionado relacionado con el tema 66%	Produce un texto cohesionado relacionado con el tema 58%		
		Se observan párrafos aislados sin relación entre sí 0%	Se observan párrafos aislados sin relación entre sí 25%	----- -	----- ----
		Omite información relevante 66%	Omite información relevante 58%		
		Incluye información no pertinente 0%	Incluye información no pertinente 8.3%		

		Utiliza conectores temporales, de relación causa efecto, ejemplificaciones 100%	Utiliza conectores temporales, de relación causa efecto, ejemplificaciones 58.3%		
		Se observan oraciones incompletas sin Continuidad a lo largo del texto 25%	Se observan oraciones incompletas sin Continuidad a lo largo del texto 33.3%	-----	-----

Síntesis Nivel Macroestructural

Categoría de Análisis: Cohesión entre párrafos

- Respecto a la producción de un texto cohesionado relacionado con el tema, se observa mejor rendimiento en el pre-test, donde el 66 % de los alumnos logró un texto cohesionado relacionado con el tema.
- Mientras que en el post-test sólo el 58% pudo respetar la cohesión en relación al tema del cuento.
- Con respecto a la información relevante, hubo un grupo de alumnos, el 66% que omitió información relevante durante el pre-test, este índice mejora levemente en el post-test donde el 58% omitió esta información.
- Respecto al uso de conectores el total (el 100%) de los alumnos utilizó conectores en las producciones en el pre-test. Sólo la mitad de los alumnos (50%) utilizó conectores temporales, de relación causal, ejemplificaciones, etc. en el post-test.
- Con respecto al uso de oraciones con una continuidad en el texto, se observa en general que tanto en el pre-test como en el post-test el 30 % de los alumnos produce textos con oraciones incompletas, sin continuidad.

NIVEL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CONDUCTAS			
		PRE-TEST	POS-TEST	Entrevistas al docente	Entrevistas al niño

MICRO ESTRUCTURAL	Adecuada progresión temática	Incorpora información nueva en cada párrafo Sí – 50%	Incorpora información nueva en cada párrafo Sí- 58.3%	Estrategias que usa para la generació n de ideas. Anota en el pizarrón 50%	Generació n de ideas. Sí – 58.3%
		Mantiene el tema Sí-100%	Mantiene el tema Sí-83.3%	----- --	----- -
	Cohesión interoracional	Utiliza los marcadores textuales del cuento -De apertura 41.7% -De cierre 16.7% -Apertura y cierre 33.3% -No usa 8.3%	Utiliza los marcadores textuales del cuento. -De apertura 16.7% -De cierre 16.7% -Apertura y cierre 58.3%	----- ----	----- -

Síntesis Nivel Microestructural

Categoría de Análisis: Adecuada Progresión temática

Durante el pre-test, el 50% de los alumnos incorpora información nueva a cada párrafo, mientras que en el post-test hay un incremento poco significativo, ya que el 58% logra esta conducta.

Con respecto a las estrategias de generación de ideas utilizadas por los docentes, el 50% manifiesta utilizar anotaciones en el pizarrón para desarrollar las mismas.

El 100% de los alumnos mantiene el tema de sus cuentos en el pre-test, y en el post-test se visualiza una leve disminución, ya que el 83.3 % puede mantener el tema en sus escritos.

Categoría: Cohesión Interoracional

En el pre-test, el 41% utiliza marcadores textuales de apertura, en el post-test, sólo el 16%

En el pre-test el 16% utiliza marcadores de cierre, al igual que en el post-test.

El 33 % utiliza marcadores tanto de apertura como de cierre en el pre-test, pero en el post-test existe un incremento en este dato, ya que el 58% logra utilizar marcadores de apertura y de cierre.

NIVEL	CATEGORIA DE ANALISIS	CONDUCTAS
-------	-----------------------	-----------

		PRE-TEST	POS-TEST	Entrevistas al docente	Entrevistas al niño
PROPOSICIONAL	Estructuración morfosintáctica	Establece relación género-número-persona 92%	Establece relación género-número-persona 66%	-----	-----
		Uso adecuado de tiempos verbales 75%	Uso adecuado de tiempos verbales 58%	-----	-----
		Omite palabras funcionales 83%	Omite palabras funcionales 75%	-----	-----
		Utiliza oraciones bien construidas 66%	Utiliza oraciones bien construidas 58%	-----	-----
		Utiliza variedad léxica 66%	Utiliza variedad léxica 33%	-----	-----
		Utiliza un léxico pertinente 100%	Utiliza un léxico pertinente 83%	-----	-----

Síntesis Nivel Proposicional

Categoría: Estructuración morfosintáctica

Conductas:

Durante el pre-test el 92% establece relación género-número-persona

Mientras que en el post-test sólo el 66%

Con respecto al uso adecuado de tiempos verbales, el 75% lo realizó en el pre-test, pero en el post-test sólo el 58% lo realizó en forma correcta.

En el pre-test el 83% omitió palabras funcionales, pero en el post-test este índice disminuyó a un 75%

Con respecto a la utilización de oraciones bien construidas, el **66% pudo realizarlo en el pre-test**, mientras que en el post-test sólo el 58% lo pudo lograr.

Categoría: Nivel léxico

El 66% de los alumnos utiliza variedad léxica en el pre-test. En el post-test disminuye significativamente a un 33%

En el pre-test el 100 % utiliza un léxico pertinente, pero en el post-test sólo el 83%.

NIVEL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CONDUCTAS			
		PRE-TEST	POS-TEST	Entrevistas al docente	Entrevistas al niño
ORTOGRAFÍA Y PRESENTACIÓN	Respeto por las convenciones ortográficas	-errores acentuación 66%	-errores acentuación 41%	-problemas más frecuentes: Ortografía, acentuación repetición.	-Tipo de revisión 41% ortografía
		-reglas ortográficas 25%	-reglas ortográficas 66%		-Borrador 58%
		-uso de mayúsculas 91%	-uso de mayúsculas Sí 41% av 50%	-pautas de revisión coherencia	-revisión total 91%
	Empleo de los signos de puntuación	-signos de puntuación 0%	-signos de puntuación Sí 16% av 50%	-sistema de corrección coherencia y puntuación	corrección del docente 41% ns/nc 33% ortografía
		-signos de entonación INT. 8.3% EXC. 91.7	-signos de entonación no 75%		-evaluación 50% proceso y producto 50% coherencia, puntuación y Ortografía
	Grafía	-trazo legible 83%	-trazo legible 83%		
		-irregularidad tamaño de letras 0%	-irregularidad tamaño de letras 0%		
		-márgenes y sangrías 0%	-márgenes y sangrías 25%		

Presentación final	-respeta la diagramación del texto solicitado 0%	-respeta la diagramación del texto solicitado 41%
	- distingue el límite de las palabras 83%	- distingue el límite de las palabras 75%
	-limita el texto 75%	-limita el texto 100%

Síntesis Nivel Ortografía y presentación

Categoría de análisis: Respeto por las convenciones ortográficas.

Se observan errores en la acentuación: En el pretest un 66% de la muestra presenta errores en la acentuación, aminorándose el porcentaje, a un 41% en el post test.

Respeto las reglas ortográficas: En el pretest un 25% de la muestra respeta las convenciones ortográficas mientras que en el post test hay un incremento al 66%.

Uso de las mayúsculas: En el pre-test un 91% de la muestra utiliza las mayúsculas, sin embargo, en el post-test un 41% lo hace siempre y un 50% a veces.

Categoría de análisis: Empleo de los signos de puntuación.

Conducta:

Usa correctamente los signos de puntuación: En el post test no hay ningún alumno en toda la muestra relevada que emplee correctamente los signos de puntuación, mientras que en el post-test hay un 16% que lo hace siempre y un 50% que lo hace a veces.

Categoría de análisis: Empleo de los signos de entonación.

Conducta:

Usa correctamente los signos de interrogación y exclamación: En el pre-test se emplean signos de entonación diferenciándose un 8.3% para los signos de entonación y un 91.7% para los signos de exclamación. Sin embargo en el post-test hay un 75% de la muestra que no utiliza signos de puntuación. El 25% restante un 8% utiliza signos de interrogación, mientras que un 16% usa ambos.

Categoría de análisis: Grafía.

Utiliza un trazo legible: Tanto en el pretest como en el post-test un 83% de la muestra presenta un trazo legible. Esta paridad nos hace inferir que son los mismos casos puntuales los que no presentan trazos legibles, debido a diversas causas que desconocemos.

Se observa irregularidad en el tamaño de la letra: Tanto en el pretest como en el post-test un 0% no presenta irregularidad en el tamaño de la letra. Esta paridad nos hace inferir que no hay casos en la muestra, más allá de la intervención del docente, que manifiesten esta dificultad.

Respeto márgenes y sangría: En el pretest no hay individuos que respeten los márgenes y las sangrías, mientras que en el post-test se manifiesta un 25%.

Las modificaciones en positivo se podrían explicar debido a la aplicación de la secuencia didáctica, del trabajo en díadas o por la concientización del proceso escritor.

NIVEL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	CONDUCTAS			
		PRE-TEST	POS-TEST	Entrevistas al docente	Entrevistas al niño
REVISIÓN	Modificaciones en su producción escrita.	Modifica su producción escrita 0 %	Modifica su producción escrita 16%	3. Indicación de revisión y corrección Sí 50% av 50% 4. Pautas de corrección ya relevado antes 5. Problemas más frecuentes en las producciones de los alumnos ya relevado antes 6. Revisión grupal Sí 50% no 50% Relación de la dificultad de lo escrito y la revisión 100% 8. revisión de todos los trabajos Sí 50% no 50% 9. sistema de corrección ya relevado	Dificultad al escribir No 75% ejemplo de la dificultad 40% acentuación y ortografía Revisión Ya relevado Revisión total Ya Relevado Tipo de revisión Ya relevado pasa en limpio el escrito Sí 75% av 25% corrección del docente ya relevado
	Identificación de los errores ortográficos	Corrige los errores 33%	Corrige los errores Av 8.7% No 91.3		

	Identificación de errores en la puntuación	Corrige errores en la puntuación 16%	Corrige errores en la puntuación 0%		
--	--------------------------------------------	------------------------------------------------	-----------------------------------------------	--	--

Nivel: Revisión

Categoría de análisis: Modificaciones en su producción escrita.

Conducta:

Modifica su producción escrita: en el pretest se presenta un error en el análisis con el programa ya que tanto en modifica como en no modifica sus producciones hay una frecuencia del 100%, por lo que no se puede arribar a una conclusión. En el post-test hay una modificación de sus producciones en un 16%. Esto queda como dato inconcluso y se espera aclarar en reunión con las grillas e análisis en mano.

Nivel: Revisión

Categoría de análisis: Identificación de los errores ortográficos.

Conducta:

Corrige los errores ortográficos: En el pre-test un 33% de la muestra corrige sus errores ortográficos, mientras que en el post-test un 8.7 % los corrige y un 91.3 % no lo hace.

Se baraja la posibilidad de que en este caso haya influido la variable tiempo, por lo que los alumnos, en el post-test, no tuvieron tiempo físico suficiente, según las observaciones de los investigadores que participaron en el momento de la toma del post-test, para finalizar su proceso de revisión.

Corrige los errores de puntuación: En el pre-test un 16% corrige los errores de producción. Sin embargo en el post-test ningún alumno de la muestra hace correcciones de esta índole. Se repite la interpretación anterior.

1.2.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS OBTENIDOS.

1.2.2.1. Interpretación de los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos.

1.2.2.1.1. Nivel: Pragmático

Categoría de análisis: Adecuación a la situación comunicativa

Elección del tema: tanto en el pre como en el postest los alumnos eligieron el tema del cuento sin dificultad. Este aspecto se relaciona con lo contestado por los niños en las entrevistas, donde manifiestan saber sobre qué escribir.

Conocimiento acerca de qué escribir. en general los alumnos demostraron saber sobre qué escribir. Esto podría verse favorecido por la estrategia utilizada por el docente durante la generación de ideas: uso del pizarrón u hoja para anotar sobre el tema que se quiere escribir.

Plan de Producción: el total de los alumnos, durante el pre-test demostró no presentar un plan de producción antes escribir el texto solicitado, ya que no se visualizó el uso de un borrador o esquema que demostrara su planificación en forma escrita de sus cuentos. Este dato es significativo, puesto que en la entrevista realizada a los mismos ellos manifestaron conocer los pasos que deben seguirse durante la escritura, y decían "planificar" antes de escribir. Sin embargo, esto se contradice con lo observado anteriormente.

Durante el postest se observó un cambio significativo, ya que, la mitad de los alumnos investigados realizó el plan de producción, donde se pudo ver: el esquema del cuento y sus elementos (personajes, espacio, tiempo).

. Este dato podría aportar información respecto al uso de planes por parte de los alumnos.

Categoría de análisis: Respeto la intencionalidad de la clase textual solicitada

La mayoría de los alumnos respetó la intencionalidad de la clase textual solicitada, no obstante, sus escritos en el pretest tenían características de relatos de experiencias vividas o eran una reproducción de cuentos clásicos ya conocidos.

Estos resultados no fueron óptimos durante el postest. En el primer caso, los alumnos se hallaban en una situación nueva, tenían muchas expectativas en relación a la investigación, por lo tanto el factor "motivación" cumplió un rol muy

importante durante la elaboración del pretest, mientras que durante el postest se observó que la motivación había decaído. Esto podría explicar las diferencias en los resultados obtenidos.

1.2.2.1.2. Nivel: Superestructural

Categoría de análisis: continuidad entre párrafos

Respecto a la producción de un texto cohesionado relacionado con el tema, se observa mejor rendimiento en el pretest en relación a lo observado en el postest.

Por otro lado, un dato muy significativo fue lo relacionado con la producción de párrafos relacionadas entre sí. En general se pudieron observar oraciones relacionadas o conectadas por el uso de punto y seguido, pero no se visualiza una relación entre los párrafos.

Por consiguiente, se concluye que los alumnos recurren poco al uso de elementos lingüísticos que cumplan la función de conectar las ideas de cada párrafo (uso de conectores causales, ejemplificaciones, etc.).

1.2.2.1.3. Nivel Macroestructural

Categoría de análisis: Adecuada progresión temática

Con respecto a la información relevante, hubo un grupo de alumnos que omitió dicha información durante el pretest y el postest.

Con respecto al uso de conectores el total de los alumnos utilizó conectores en las producciones del pretest. Sólo la mitad de los alumnos utilizó conectores (y, entonces, pero, después) en el postest.

Con respecto al uso de oraciones con una continuidad en el texto, se observa en general que tanto en el pretest como en el postest, algunos (un porcentaje menor) alumnos producen textos con oraciones incompletas, sin continuidad.

En general las respuestas positivas se centran en el pretest, esto podría obedecer a dos factores importantes: la motivación y la novedad de la tarea.

Categoría de Análisis: Mantenimiento de la unidad temática

La mayoría de los alumnos respetó el tema de su producción, tanto en el pre como en el postest. Esto confirma lo respondido por los alumnos en la entrevista, ya que la casi el total de niños manifestó que piensan lo que van a escribir

antes del acto propiamente dicho y la mitad de los alumnos entrevistados expresaron que piensan en el tema del texto antes de escribir.

En general sus producciones han mantenido el tema, realizando sólo un quiebre. Solamente en el postest se observó que una minoría de alumnos cambió el tema en forma abrupta y sin sentido. Esta conducta no fue observada durante el trabajo en el pretest.

En general los alumnos manifestaron muy buen desempeño en este nivel macroproposicional (coherencia).

Categoría de análisis: Cohesión entre párrafos

Respecto a la producción de un texto cohesionado relacionado con el tema, se observa mejor rendimiento en el pretest que en el resto de las pruebas. Se podría analizar considerando lo mencionado anteriormente, los factores motivacionales y de novedad fueron muy importante en el pretest.

Categoría de análisis: Coherencia del texto

En general, más de la mitad de los alumnos omitió información relevante durante sus producciones. Si bien hubo cambios en el postest, éstos no fueron muy significativos.

1.2.2.1.4. Nivel: Proposicional

Categoría de análisis: Estructuración morfosintáctica

En general no se visualizan dificultades en ésta categoría, ya que, tanto en el pretest como en el postest los alumnos, en su mayoría, establecen concordancia género – número – persona.

Uso de tiempos verbales

Se observó un buen rendimiento en este aspecto.

Uso de palabras funcionales

En ambas instancias la mayoría de los alumnos no omite palabras funcionales.

Variedad léxica

Se observa un desfasaje en cuanto a la variedad léxica analizada en el pretest en relación al postest ya que, los alumnos produjeron sus narraciones con menos variedad léxica en el postest. Este

Léxico pertinente

En ambas instancias la mayoría de los alumnos utiliza un léxico pertinente. Se destaca la influencia que ejerce el código oral en los escritos de los alumnos.

Se observa que en la primera instancia de escritura las producciones demuestran buena estructuración morfosintáctica, con un uso correcto de los tiempos verbales, con variedad léxica y uso de un léxico pertinente a la situación comunicativa.

Sin embargo en el postest, el rendimiento disminuye notablemente en la variedad léxica específicamente, esto se podría analizar considerando que los alumnos durante la instancia final, no hicieron uso del plan de producción realizado para tan fin, de esta manera no contaban con un recurso necesario que le permitiera recuperar todos los elementos léxicos del cuento planificado previamente.

1.2.2.1.5. Nivel: Ortografía y presentación

Categoría de análisis: Respeto por las convenciones ortográficas.

Acentuación: Existen diferencias significativas entre el pretest y el postest, ya que se observa un mejor rendimiento en la última prueba.

Respeto de las convenciones ortográficas: Se observa un incremento del respeto por las reglas ortográficas en el postest. Esto se podría explicar por el hecho de que los alumnos se hallan en proceso de alfabetización. Se observó en general que los niños fueron más sensibles a las diferencias ortográficas de las palabras, a la aplicación de las reglas, al respeto por las convenciones.

Uso de mayúsculas: En el pretest los alumnos respetaron el uso de las mayúsculas, mientras que en el postest hubo una disminución en el mismo.

Las modificaciones en positivo se podrían explicar debido a la aplicación de la secuencia didáctica, del trabajo en díadas o a la toma de conciencia del proceso escritor.

Categoría de análisis: Empleo de signos de puntuación.

En el postest ningún alumno en toda la muestra empleó correctamente los signos de puntuación, mientras que en el pretest un grupo minoritario respetó el uso de los signos de puntuación.

Categoría de análisis: Empleo de signos.

En el pretest los alumnos emplearon signos de entonación diferenciándose un uso mayoritario de signos de exclamación.

Sin embargo en el postest hubo un porcentaje alto de alumnos que no utilizó signos de puntuación. Y una minoría que utilizó tanto signos de exclamación como de interrogación.

Categoría de análisis: Dominio Gráfico

Tanto en el pretest como en el post-test, en general los alumnos realizaron sus producciones utilizando un trazo legible, sin irregularidad en el tamaño de las letras.

Categoría de análisis: diagramación textual

En el pretest ningún alumno realizó la diagramación correcta del texto, ya que no respetaron sangría ni márgenes, mientras que en el postest una minoría mejoró este aspecto.

Categoría de análisis: dominio de la marcación

En general los alumnos pueden indicar el límite del texto. Pero se observan muchos casos de hipo e hipersegmentación. Esta información confirmaría la consideración de que aún los niños no han desarrollado la conciencia léxica, ya que se hallan en proceso de adquisición del código escrito. Específicamente los alumnos se hallan en el estadio donde deben realizar la correspondencia entre el código oral y el escrito.

1.2.2.1.6. Nivel: Revisión

Categoría de análisis: Identificación de los errores ortográficos.

Sólo una pequeña minoría corrige sus errores ortográficos tanto en el pretest como en el postest.

Tanto en el pretest como en el postest no hubo modificaciones significativas en la revisión de las producciones. Esto confirmaría lo dicho anteriormente, relacionado con el hecho de que los niños aún se encuentran en proceso de alfabetización. Los alumnos en general demuestran tomar conciencia de las diferencias ortográficas en forma paulatina ya que en las instancias de dictado y escritura colectiva, como así también en lo respondido en las entrevistas, los niños manifestaron ser conscientes de la existencia de una norma o convención que organiza el código, pero este fenómeno no se visualizó cuando debían poner

en marcha dicho aprendizaje, ya que no lo pudieron concretizar en sus producciones.

Cabe aclarar que sus revisiones se centraron específicamente a nivel “palabra” y “regla ortográfica”, ya que cuando revisaban sus producciones no focalizaron su atención en la coherencia, ni en la adecuación a la situación comunicativa, ni a la relación entre párrafos.

Otro factor muy significativo, es la importancia que asume en este nivel la comprensión lectora, ya que cuando los alumnos deben revisar, deben leer para corregir, no solamente para comprender y, estos niños aún se hallan en proceso de aprendizaje del código escrito, por lo tanto, la revisión aún se encuentra en vías de desarrollo.

1.2.3 CONCLUSIONES PARCIALES

El análisis y la triangulación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos elaborados, permite concluir lo siguiente:

PRODUCCIÓN

- Realizan muy buena generación de ideas y planificación del mensaje, pero en el proceso de la textualización, el escaso respeto por la diagramación (sangría, márgenes) y por las convenciones ortográficas y de puntuación deslucen el producto final.
- Lograron organizar sus producciones atendiendo a las convenciones respecto a: estructura canónica, organización título-tema y diagramación convencional del cuento, marcadores textuales (había una vez, fin, colorín-colorado).
- En el proceso de revisión, los alumnos se centran sólo en el nivel microestructural, específicamente sus correcciones se focalizan en la “ortografía” de la palabra y no en la relación de esta palabra con las otras, ni en la relación entre un párrafo y otro.
- La mayor parte de los alumnos, aunque demostraron conocer varios conectores, emplearon sólo algunos de uso más frecuente: “y”, “entonces”, con distintos valores semánticos.
- Se visualiza una pronunciada influencia del código oral sobre el escrito. Esto se ejemplifica con el escaso uso de signos de puntuación, numerosos casos de hipo e hipersegmentación, como así también los errores ortográficos que no fueron solamente omisiones de acentos, o grafemas, sino que hubo numerosas sustituciones de grafemas que admiten doble grafía o cuyos fonemas son muy similares auditivamente (b por f, t por d).
- Estos datos nos confirmarían lo planteado: “los alumnos se hallan en proceso de aprendizaje del código escrito, por lo que aún no han

automatizado las representaciones ortográficas y las convenciones propias del código escrito”.

COMPETENCIA

- Los alumnos de las muestras, correspondientes al 3° año de EGB de escolaridad común tienen internalizado el esquema narrativo.
- Cabe aclarar que aún los alumnos dependen del control y guía por parte del docente, quien proporciona herramientas para favorecer la organización de sus escritos, según la tipología textual. (uso de guías, planes de producción, lectura de cuentos, entre otros).
- Existe una marcada discrepancia entre lo manifestado por los alumnos durante las entrevistas y lo observado en los productos finales (pre y postest). Los niños dicen conocer y aplicar los pasos para escribir, pero en la instancia de escritura, no hacen borradores y el plan de producción proporcionado por el docente no es utilizado como herramienta favorecedora.
- Los alumnos denotan cierto grado de inflexibilidad a la hora de volver atrás en sus escritos, no pueden reflexionar por sí solos dónde se halla el problema. Por ejemplo: cuando sus producciones son poco especificadas, o contienen ideas redundantes; o la idea generada no tiene continuidad a lo largo del texto.
- Con respecto a lo mencionado anteriormente, los resultados obtenidos en la escritura en díada, lo respondido en las entrevistas, como así también lo observado por las investigadoras en la clase de escritura colectiva, reflejarían que los alumnos se hallan en “proceso” de adquisición de dominios de niveles superiores tales como: cohesión, coherencia, adecuación a la situación comunicativa y revisión de los niveles macro y superestructurales.

- La revisión estuvo centrada en el nivel microestructural, especialmente en el nivel de ortografía y presentación. Una posible explicación de este fenómeno es que los niños aún no están alfabetizados. Otra explicación estaría dada por el hecho de que cuando revisan sus escritos deben “leer comprensivamente” para corregir, y ellos sólo pueden “leer para comprender”, por lo que se requerirá de un mayor desarrollo de este aspecto para que la lectura comience a funcionar como herramienta para revisar niveles más superiores como el macroestructural o superestructural

- No se visualizó una curva ascendente si tenemos en cuenta comparativamente los resultados del pretest y del postest. El equipo de investigadoras considera que este factor obedece al papel primordial que ejerce la “motivación” en el proceso de producción escrita. Ya que las instancias del pretest, escritura colectiva y escritura en díada fueron muy significativas y motivantes para los alumnos. Por otro lado, cabe aclarar, que la disminución en los logros en el postest sería atribuible a la influencia de factores externos (la aplicación del postest se realizó durante el último mes de clase) que afectaron el interés y predisposición de los niños.

1.3 ESCUELA PEDRO DEL CASTILLO

1.3.1. SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LOS INSTRUMENTOS: PRETEST, POSTEST, DÍADAS

1.3. 2. CUADRO SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS. PRE-TEST Y POS-TEST. DÍADAS. ENTREVISTAS: DOCENTE. NIÑOS.

NIVEL	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS				
		PRE-TEST	POS-TEST	DÍADAS	Entrevistas al docente	Entrevistas al niño
		CONDUCTAS				
NIVEL PRAGMÁTICO	Adecuación a la situación comunicativa	Elige el tema Sí: 100%	Elige el tema Sí: 100%	Elige el tema El tema en las díadas fue fijado	Trabaja en conjunto con los alumnos acerca de lo que va a escribir. Se apoya en textos leídos previamente o en viñetas. Los niños no están en condiciones todavía de hacer búsquedas de información solos.	Piensa antes de escribir: Sí 100% Qué piensa antes de escribir Tema: 80% Título:20% Consulta antes de escribir Sí: 100% A quien? Docente: 20% Padres y/o material: 20% Docente y padres: 40%
		Manifiesta saber sobre qué escribir Sí: 100%	Manifiesta no saber sobre qué escribir Sí: 100%	Manifiesta no saber sobre qué escribir El tema fue fijado	Estrategias de generación de ideas Conversación Escritura en la pizarra	Estrategias de generación de ideas Sí 20% No: 80%
		Relación título-tema No: 100% (no colocan título)	Relación título-tema Sí: 80% No:20%(no coloca título)	Relación título-tema Sí: 33% No: 67%		
		Se observa el plan de producción No se aprecia: 100%	Se observa el plan de producción No se aprecia: 100%	Se observa el plan de producción No se aprecia: 100%	Planificación del plan de producción Sí: 100% Responde a propuesta institucional No: 100%	Pasos al escribir Planifi/text/revi/ pasar en limpio: 20% Planf./text: 40% No S: 40%

		Respeto la intencionalidad de la clase textual solicitada Sí: 20% No: 40% AV: 40%	Respeto la intencionalidad de la clase textual solicitada Av: 100% (parcialmente)	Respeto la intencionalidad de la clase textual solicitada Sí: 67% Av: 33% (parcialmente)	Tipos de textos trabajados: Cuentos, noticias del diario, poesías, lecturas informativas (sólo oralmente)	Diferencia entre escribir un cuento y un mensaje Sí: 100% Función cuento: No Mensaje Sí
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Síntesis Nivel Pragmático

Elección del tema: el 100% de los alumnos eligió su tema en el trabajo del pre y postest. Coincide con lo expresado en la entrevista al docente y a los niños. El 100% expresa que piensa antes de escribir. El 80% el tema y el 20% el título.

Manifiesta saber sobre qué escribir: el 100% de los niños tanto en el pre como en el postest. No coincide con lo que han respondido en las entrevistas ya que sólo el 20% contesta afirmativamente. Sí coincide con lo expresado por el docente.

Relación título/tema: los porcentajes que arroja del cuadro deben ser interpretado teniendo en cuenta que ninguno de los niños colocó título a sus trabajos en el pretest (NO 100%). El 80% sí lo hizo en el postest y el 67% en el trabajo en diadas. En estos casos la relación es adecuada.

Se observa plan de producción: No: 100% en los tres trabajos. El docente expresa que sí se trabaja. Un 60% de los niños entrevistados manifiesta conocer los pasos para escribir un texto.

Respeto la intencionalidad de la clase textual solicitada: Pretest: Sí: 20%, No: 40%, Parcialmente: 40%. Diadas: Sí: 67%. Parcialmente: 33%. Postest: Sí 100% . el docente expresa haber trabajado el cuento oralmente el 100% de los niños manifiesta saber cuál es la diferencia entre un mensaje y un cuento pero desconoce cuál es la función del cuento .

<p>NIVEL</p> <p>SUPER ESTRUC TURAL</p>	<p>Ajuste a las categorías canónicas</p>	<p>Respeto la estructura canónica No: 40% Av: 60%</p>	<p>Respeto la estructura canónica Av: 100% (parcialmente)</p>	<p>Respeto la estructura canónica Sí: 67% Av: 33% (parcialmente)</p>	<p>Cómo trabaja: Identifica datos relevantes: personajes, tiempo, lugar, conflicto, cambios...</p>	<p>Qué se escribe en la casa Textos relacionados con el trabajo: 40% Cuentos: 20% Otros: 20% No sabe: 20% Tipo de textos que sabe escribir Cuentos 40% Cartas y cuentos: 20% No sabe: 20% Conocimiento de la estructura del texto narrativo No s/nc: 100%</p>
------------------------------------------------	------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Síntesis Nivel Superestructural:

Ajuste a las categorías canónicas: Pretest: Sí 40%, Parcialmente: 60%. Díadas: Sí 67%, Parcialmente: 33%. Posttest: Parcialmente 100%. La docente trabaja los datos relevantes a partir de un texto modelo. En la entrevista el 60% señaló que sabía escribir cuentos.

N I V E L M A C R O E S T R U C T U R A L	Mantenimiento de la unidad temática	Respetar el tema durante toda la producción Sí: 100%	Respetar el tema durante toda la producción Sí: 100%	Respetar el tema durante toda la producción Sí: 67% Av: 33% (parcialmente)		
		Mantiene el tema durante la producción con quiebres Sin quiebres: 40% Un quiebre: 20% Más de un quiebre: 40%	Mantiene el tema durante la producción con quiebres Sin quiebres: 60% Un quiebre: 40%	Mantiene el tema durante la producción con quiebres Sin quiebres: 67% Un quiebre: 33%		
		Cambia el tema en forma abrupta y sin sentido Sí: 20% No: 60% AV: 20%	Cambia el tema en forma abrupta y sin sentido Sí: 20% No: 80%	Cambia el tema en forma abrupta y sin sentido No: 100%		
	Cohesión entre párrafos	Produce un texto cohesionado o relacionado con el tema Av: 100%	Produce un texto cohesionado o relacionado con el tema Sí: 40% AV: 60%	Produce un texto cohesionado relacionado con el tema Sí: 33% No: 33% AV: 33%		
		Se observan párrafos aislados sin relación entre sí Sí: 80% No: 20%	Se observan párrafos aislados sin relación entre sí Sí: 40% AV: 60%	Se observan párrafos aislados sin relación entre sí No: 100%		

		Utiliza conectores temporales, de relación causa efecto, ejemplificaciones Sí: 80% No: 20%	Utiliza conectores temporales, de relación causa efecto, ejemplificaciones Sí: 80% AV: 20%	Utiliza conectores temporales, de relación causa efecto, ejemplificaciones Sí: 33% AV:67		
		Se observan oraciones incompletas sin continuidad a lo largo del texto Sí: 80% No:20%	Se observan oraciones incompletas sin continuidad a lo largo del texto Sí: 60% NO: 40%	Se observan oraciones incompletas sin continuidad a lo largo del texto Sí: 33% No: 33% AV: 33%		
	Coherencia del texto	Omite información relevante Sí: 100%	Omite información relevante Sí: 40% No: 40% AV: 20%	Omite información relevante Sí: 67% NO: 33%	Problemas más frecuentes Falta de coherencia : 100%	
		Incluye información no pertinente Sí: 20% No: 80%	Incluye información no pertinente Sí: 20% No: 80%	Incluye información no pertinente No: 100%		

Síntesis Nivel Macroestructural:

Mantenimiento de la unidad temática: Sí : 100% en los tres trabajos.

Sin quiebres: Pretest: 40%. Díadas: 67% Postest: 60%

Con un quiebre: Pretest: 20%. Díadas: 33% Postest: 40%

Más de un quiebre: Pretest: Parcialmente 40%. Díadas: Sí: 33%, No: 33%, Parcialmente: 33% Postest: 0%

Cohesión entre párrafos:

Producción de un texto cohesionado: Pretest: 40%. Díadas: 60% Postest: Sí: 40%, No:60%

Párrafos aislados: Pretest: Sí: 80%, No:40%. Díadas: No: 100% Postest: Sí: 40, AV: 60% .

Utiliza conectores: Pretest: Sí: 80%, No: 40%. Díadas: Sí: 33%, Parcialmente: 67% Postest: Sí: 80%, Av: 40%

Oraciones aisladas: Pretest: Sí:80%, No:20%. Díadas: Sí:33%, No:33%, Av:33%
 Postest: Sí: 60%. No: 40%

Coherencia del texto:

Omite información relevante: Pretest: Sí 100%. Díadas: Sí: 67%, NO: 33%
 Postest: Sí: 40% , No:40%, Av:20%

Información no pertinente: Pretest: Sí: 20%, No:80%. Díadas: No: 100% Postest:
 Sí: 20% , No: 80%.

N I V E L M I C R O E S T R U C U R A L	Adecuada progresión temática	Incorpora información nueva en cada párrafo No: 100%	Incorpora información nueva en cada párrafo Sí: 20% No: 20% AV: 60%	Incorpora información nueva en cada párrafo Sí: 67% Av: 33%		
		Mantiene el tema Sí:60% Av:40%	Mantiene el tema Sí: 100%	Mantiene el tema Sí: 67% No: 33%		
	Cohesión interoracional	Utiliza los marcadores textuales del cuento Apertura: 100% Sólo cierre: 60%	Utiliza los marcadores textuales del cuento Apertura: 100% Sólo cierre: 60%	Utiliza los marcadores textuales del cuento Apertura y cierre: 100%		
		Usa oraciones coordinadas Sí: 100%	Usa oraciones coordinadas Sí:80% Av:20%	Usa oraciones coordinadas Sí: 100%		
		Usa oraciones subordina das Sí: 40% No: 40% Av: 20	Usa oraciones subordina das No: 20% AV: 80%	Usa oraciones subordina das Sí: 33% No: 67%		

Síntesis Nivel Microestructural:

Adecuada progresión temática

Incorpora información nueva: Pretest: No 100%. Díadas: Sí: 67%, Parcialmente:
 33% Postest: Sí: 20%, No: 20%, Av:40%.

Mantiene el tema: Pretest: Sí: 60%, Av: 40%. Díadas: Sí: 67%, AV: 33% Postest: Sí: 100%.

Cohesión interoracional:

Marcadores textuales: en los tres trabajos el 100% de los niños utiliza marcadores de apertura. De cierre: 60%

Oraciones coordinadas: Pretest: Sí: 100%. Díadas: Sí: 100%. Postest: Sí: 80% , Escasas:20%

Oraciones subordinadas: Pretest: Sí: 40%, No: 40%, Escasas:20%. Díadas: Sí: 33%, No: 67%. Postest: No: 20%, Escasas:80%

N I V E L P R O P O S I C I O N A L	Estructu ración morfosis Táctica	Establece relación género- número- persona Sí: 80% No: 20%	Establece relación género- número- persona Sí: 80% No: 20%	Establece relación género- número- persona Sí: 67% Av: 33%		
		Uso adecuado de tiempos verbales Sí: 100%	Uso adecuado de tiempos verbales Sí: 60% AV: 40%	Uso adecuado de tiempos verbales Sí: 100%		
		Omite palabras funcionales Sí: 60% No: 40%	Omite palabras funcionales Sí: 60% No:40%	Omite palabras funcionales Sí: 67% No:33%		
		Utiliza oraciones bien construidas AV: 100%	Utiliza oraciones bien construidas AV: 100%	Utiliza oraciones bien construidas Sí: 100%		
		Utiliza variedad léxica No: 100%	Utiliza variedad léxica No: 100%	Utiliza variedad léxica Av: 100%		
		Utiliza un léxico pertinente Av: 100%	Utiliza un léxico pertinente Sí: 40% No: 20% AV: 40%	Utiliza un léxico pertinente Sí: 67% Av: 33%		
	Adecuada relación semántica					

Síntesis Nivel Proposicional:

Estructuración morfosintáctica:

Relación género/número/persona: Pretest: Sí: 80%, No: 20%. Díadas: Sí: 67%,
Con dificultad: 33% Posttest: Sí: 80% , No:20%.

Uso adecuado tiempos verbales: Pretest y díadas: Sí 100%. Posttest: Sí: 60% ,
Av:40%

Omisión palabras funcionales: Pretest: Sí: 60%, No: 40%. Díadas: Sí: 67%, No:
33% Posttest: Sí: 60% , No:40%.

Utiliza oraciones bien construidas: Parcialmente: 100% en todos los trabajos.

Adecuada relación semántica.

Variedad léxica: el 100% carece de variedad léxica en los tres trabajos.

Léxico pertinente: Pretest: Parcialmente: 100%. Díadas: Sí: 67%, Av: 33%
Posttest: Sí: 40% , No: 20%, Parcialmente:40%

N I V E L O R T O G R A F Í A Y P R E S E N T A C I Ó N	Respeto por las convenciones ortográficas	Comete errores de acentuación Sí: 100%	Comete errores de acentuación Sí: 100%	Comete errores de acentuación Sí: 100%		
		Respeto convenciones ortográficas No: 100%	Respeto convenciones ortográficas No: 100%	Respeto convenciones ortográficas No: 100%	Problemas más frecuentes Escritura Correcta de las palabras y pronunciación	Ejemplo de la dificultad Acentuación: 20% Errores ortográficos: 20% Letras: 20% Tema: 20% No s.: 20%
		Respeto el uso de mayúsculas No: 100%	Respeto el uso de mayúsculas No: 100%	Respeto el uso de mayúsculas No: 100%		
	Empleo de signos	Usa adecuadamente los signos de puntuación No: 100%	Usa adecuadamente los signos de puntuación NO: 80% AV: 20%	Usa adecuadamente los signos de puntuación Sí: 33% NO: 67%		
		Emplea adecuadamente los signos de entonación No: 100%	Emplea adecuadamente los signos de entonación No: 100%	Emplea adecuadamente los signos de entonación No: 100%		
	Dominio gráfico	Utiliza un trazo legible Sí: 100%	Utiliza un trazo legible Sí: 100%	Utiliza un trazo legible Sí: 100%		
		Se observa irregularidad tamaño de letras No: 100%	Se observa irregularidad tamaño de letras No: 100%	Se observa irregularidad tamaño de letras Sí: 67% No: 33%		
	Trazado de grafías					
	Diagramación textual	Respeto márgenes y sangrías No: 100%	Respeto márgenes y sangrías No: 100%	Respeto márgenes y sangrías No: 100%		

	Dominio de la marcación	Respeto diagramación del texto solicitado No: 100%	Respeto diagramación del texto solicitado No: 100%	Respeto diagramación del texto solicitado Sí: 33% No: 33% AV: 33%		
		Distingue el límite de las palabras Hiposegmenta:60% Hiper+hipo: 40%	Distingue el límite de las palabras Hipo+hiper: 100%	Distingue el límite de las palabras Hipo: 67% Hipo+hiper: 33%		
		Limita el texto Sí: 100%	Limita el texto Sí: 60% NO: 40%	Limita el texto Sí: 100%		

Síntesis Nivel Ortografía y presentación.

Respeto por las convenciones ortográficas:

Acentuación: 100% de los niños no coloca ningún acento en los tres trabajos. El 20% de ellos lo reconoce como dificultad.

Convenciones ortográficas: comete errores 100% de los niños en los tres trabajos.

Coincide con lo expresado por la docente y los niños

Uso de mayúsculas: prácticamente la totalidad de los niños escribió el trabajo en letra imprenta mayúscula, hecho que impide conocer si las saben emplear. En dos trabajos escritos en imprenta minúscula no utilizan mayúsculas.

Empleo de signos:

Puntuación: Pretest: No: 100%. Díadas: Sí: 33%, No: 67 % Posttest:, No: 80%, Av:40%.

Entonación: No 100%

Dominio gráfico:

Trazo legible: sí el 100%.

Irregularidad tamaño: No: 100%

Diagramación textual:

Márgenes y sangrías: No: 100%

Diagramación del texto: pre y posttest: No: 100%. Díadas: Sí: 33%, No: 33%, Parcialmente: 33%

Límite de palabras: el 100% de los niños presenta problemas de segmentación.

Límite del texto: el 100% limita el texto en el pretest y en las diadas. Postest: Sí 60%. No: 40%

R E V I S I Ó N	Identificación de errores en la producción escrita	Modifica su producción No se aprecia: 100%	Modifica su producción No se aprecia: 100%	Modifica su producción No se aprecia: 100%	Indicación de revisión y corrección Sí: 100% Pautas de corrección Sí: 100% Revisión grupal Sí: 100% Revisión alumno-profesor No: 100% Relación de la dificultad de lo escrito y la revisión Sí: 100% Revisión de todos los trabajos Sí: 100% Sistema de corrección Coherencia : 100%	Revisión Por palabras. 40% Por oración: 20% Por párrafos: 20% Otros 20% Revisión total Sí: 100% Tipo de revisión Oración: 20% Ortografía: 20% Puntuación : 20% Palabra: 20% Acentuación: 20% Pasa en limpio el escrito Sí: 40% No:20% Av:20% No c: 20% Corrección del docente No s/NoC: 80% Ortografía: 20% Temor a la Corrección: No: 100%
	Identificación de los errores ortográficos	Corrige los errores ortográficos No: 100%	Corrige los errores ortográficos No: 100%	Corrige los errores ortográficos Sí: 67% No :33%		Sí: 20%

	Identificación de errores en la puntuación	Corrige errores de puntuación No: 100%	Corrige errores de puntuación No: 100%	Corrige errores de puntuación No: 100%		Sí: 20%
--	--------------------------------------------	--------------------------------------------------	--------------------------------------------------	--------------------------------------------------	--	----------------

Síntesis Nivel Revisión:

Identificación de errores en la producción:

Modificación del texto: en el 100% de los casos no se aprecia. El docente sostiene que ha enseñado a revisar el texto. El 100% expresa que hay que hacer una revisión total. También sostienen que realizan revisiones parciales.

Errores ortográficos: no hay corrección en el pre ni en el protext. En las diádas: Sí: 67%, No: 33%. En la entrevista el 20% sostiene que hay que corregirlos.

Errores de puntuación: no el 100%. En la entrevista el 20% sostiene que hay que corregirlos.

1.3.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS OBTENIDOS.

1.3.3.1. Análisis de las producciones: pre y postest, por caso.

1.3.3.1.1. CECILIA

El primer texto que produce (**pretest**) es una breve textualización conformada por cuatro líneas escrita en imprenta mayúscula sobre las rayas marcadas en el papel, sin dejar espacios en blanco.

A nivel superestructural no respeta la estructura canónica del cuento ya que el texto producido no posee la diagramación propia del texto solicitado. Posee un solo párrafo, sin sangrías, ni puntuación. Si bien los tres grandes momentos del cuento se pueden señalar están escasamente desarrollados. La omisión de información relevante a lo que se suman dos quiebres importantes en la temática, impide una correcta interpretación del trabajo realizado por la niña. Ha empleado solo marcador de apertura (*aviaunve*)

A nivel microestructural presenta varios problemas. No emplea nexos de ningún tipo y omite las palabras funcionales. Tiene dificultades para establecer la concordancia de género y número y número y persona. Carece de variedad léxica.

El nivel *ortográfico* registra también una gran cantidad de problemas: no ha logrado aún la alfabetización convencional lo que hace que confunda grafemas de sonidos semejantes, omita los grafemas sin fonema, falten grafemas en las palabras. Se evidencian problemas de segmentación, tanto de hipo como hipersegmentación. No usa ningún signo de puntuación ni de entonación.

El **postest** de Cecilia es un trabajo que posee 8 líneas, escritas en imprenta minúscula. Si bien persisten los problemas de diagramación del texto: no utiliza sangría y sólo un punto, se pueden distinguir, por los espacios en blanco, tres párrafos, en correspondencia los tres momentos del cuento. Emplea marcador de apertura (*aviauna ves*) y aunque no hay un cierre categórico termina con un enunciado conclusivo: “*y stava muy vin*” por y estaba muy bien.

Logra mantener el tema sin quiebres y se nota un avance en la información. Hay un conflicto y su resolución. Alcanza mayor nivel de coherencia y cohesión.

En el nivel ortográfico se mantienen los problemas señalados.

La confrontación entre ambos trabajos permite asegurar que se nota un avance en los distintos niveles excepto en el ortográfico.

1.3.3.1.2. EVA

El primer texto escrito por esta niña está constituido por 11 líneas y la palabra Fin, escrita un renglón más abajo. Utiliza imprenta mayúscula.

A nivel *pragmático* se advierte que no logra respetar la intencionalidad del texto solicitado. Es un relato de la vida cotidiana. No titula su trabajo.

Superestructural: el texto está constituido por un solo párrafo y no se aprecian con claridad los distintos momentos del cuento.

Macroestructural: omite información relevante y hay una escasa progresión temática.

Microestructural: su texto está parcialmente cohesionado. Utiliza escasos conectores y se aprecian enunciados sin relación entre sí.

Proposicional: la reiteración de varios vocablos a lo largo del texto evidencia su carencia de variedad léxica y su incapacidad de realizar sustituciones.

Ortográfico: no acentúa las palabras, gran cantidad de errores ortográficos, omite grafemas, sustituye un grafema por otro, tiene problemas de segmentación.

El **postest** está titulado: "Amigo y Roberto" y cierra con la palabra Fin. El texto posee 7 líneas escritas en letra imprenta mayúscula.

A nivel pragmático y superestructural persisten los problemas señalados en el pretest aunque se perfilan los momentos del cuento y hay un claro cambio de estado.

En el nivel macroestructural logra mayor coherencia y cohesión. Emplea más conectores. Disminuye la cantidad de vocablos reiterados y hay un léxico más adecuado. El nivel ortográfico evidencia los mismos problemas.

En síntesis podemos decir que ha logrado superar algunos problemas en los niveles macro, micro y proposicional.

1.3.3.1.3. MIRIAM

El pretest está constituido por 9 líneas y la palabra Fin, escrita un renglón más abajo.

No respeta ni la intencionalidad ni la superestructura del texto solicitado. A nivel macroestructural la omisión de información relevante y la realización de dos quiebres en el tema dificultan la comprensión del texto.

Microproposicional: tiene dificultades para establecer la concordancia de género y número y número y persona. No posee variedad léxica.

Ortográfico: no acentúa, omite grafemas, sustituye grafemas, no emplea signos de puntuación, hipo e hipersegmenta las palabras.

Postest: el texto posee 17 líneas Está titulado: “El cumpleaños de mamá” y lo Cierra con la palabra Fin(en gran tamaño).Ha realizado previamente una breve introducción que constituye una dedicatoria para su familia (3 renglones).

Probablemente esto se deba a la indicación dada en la consigna “*Este cuento lo vas a escribir para tu familia (ellos van a ser los lectores) y se lo vas a regalar el Día de la Familia.*”

Salvo esta breve introducción el resto del texto no presenta quiebres y si bien se mantiene dentro de la temática de acontecimientos de la vida cotidiana, se evidencia una superación en todos los niveles excepto en el ortográfico.

1.3.3.1.4. DANIEL

El texto producido posee 6 líneas y a continuación la palabra Fin. El niño ha numerado sus renglones al finalizar cada uno de ellos. Dado que repite dos veces el número 3 llega hasta el renglón 5.

No coloca título a su trabajo. Respeta la intencionalidad de la clase textual solicitada y aunque escasamente desarrollados, se pueden apreciar los tres momentos del cuento. En la orientación ubica su relato en el tiempo “colonial” y su personaje es una “señora que se llamaba Alejandra” . El desenlace está incompleto. Se advierte omisión de información relevante pero logra mantener el tema . Los problemas más graves están en el nivel ortográfico.

Postest: el texto está constituido por 8 líneas y a continuación la palabra Fin(en gran tamaño y con tres colores) .Escribe dos o tres renglones seguidos y luego deja uno en blanco.

Coloca título a su trabajo: *El casamiento*. La calidad de su producción es muy similar a la del pretest en todos los niveles.

1.3.3.1.5. LEANDRO

Pretest: esta conformado por seis líneas. No coloca título. Abre el texto con el marcador “una vez...” y cierra con la palabra Fin.

Tanto a nivel pragmático como superestructural se aprecia un respeto parcial de lo solicitado por la docente. El desarrollo de cada uno de los momentos es mínimo. A nivel macro omite información relevante sobre todo en la orientación en la que sólo presenta un personaje. Ya en el desarrollo incorpora otros dos y, posteriormente, produce un quiebre en el relato con la introducción de otros dos nuevos personajes que no se adaptan al relato que estaba produciendo, lo que hace que el texto resulte casi incomprensible.

A nivel micro aparecen oraciones sin cohesión a lo largo del texto. No hay un buen avance en la información.

Nivel proposicional: omite palabras funcionales, carece de una adecuada relación semántica y las oraciones no están bien construidas.

En el nivel ortográfico se registran la mayor cantidad de problemas: omisión de grafemas, cambio de un grafema por otro, no acentúa ninguna palabra, hipo e hipersegmenta, no emplea signos de puntuación ni de entonación.

Postest: escribe un texto de 9 líneas. Titula su trabajo: “Una familia en el...” (borró cuvo. Quería escribir campo. Escribe un renglón, una o dos palabras en el renglón siguiente y luego deja un renglón en blanco para continuar de la misma manera.

A nivel macro se evidencia un ligero avance ya que en la orientación presenta, sintéticamente, a todos los personajes. Mantiene la unidad temática pero la omisión de información relevante nuevamente dificulta la comprensión del texto.

En el nivel micro la utilización de algunos conectores mejora levemente la Calidad del texto pero persiste el problema de incorporación de nueva información.

Los niveles proposicionales y ortográfico no difieren mayormente del pretest.

En síntesis, se evidencia que este niño ha mejorado en los niveles que implican un mayor grado de conocimiento del tipo de texto que está produciendo, pero al no estar alfabetizado carece de los elementos

necesarios para realizar una buena textualización.

1.3.3.2. Análisis de las producciones realizadas en díadas.

1.3.3.2.1 CECILIA – JONATHAN (estuvo ausente cuando se realizaron las producciones individuales motivo por el cual no aparece su análisis)

Ambos niños producen un texto de 7 líneas, sin título, en el que respetan las directivas de la consigna: contar la historia leída pero desde la perspectiva del espantapájaros. La omisión de información relevante hace que el texto no sea comprensible para quienes previamente no han leído la versión original. Se registran los problemas ya señalados en todos los niveles. Positivo: mantenimiento de la unidad temática, mayor variedad léxica

1.3.3.2. 2 MIRIAM – EVA

Producen un texto de 15 líneas titulado “El espantapájaros” estructurado en tres párrafos que coinciden con los tres momentos del cuento. Han respetado la consigna dada. Emplean marcadores de apertura y cierre. Si bien no proporcionan toda la información sí está presente la mínima necesaria para comprender la historia recreada por las niñas.

Positivo: el trabajo en colaboración les ha permitido superar algunos problemas que presentan en sus producciones individuales: respeto de la super y de la macroestructura, mayor variedad léxica, oraciones mejor construidas, mayor nivel de conciencia léxica.

1.3.3.2.3. DANIEL – LEANDRO

El texto producido por estos niños posee 9 líneas. No escriben todos los renglones sino que dejan líneas intermedias a intervalos irregulares.

Respetan la consigna y también la subestructura del cuento aunque omiten en la orientación la inclusión de un elemento necesario para el desenlace.

Los niños han utilizado como estrategia la reiteración de un mismo enunciado para cada una de las partes: *y me puso...*, *y me pidió...* Esta estrategia si bien les permite resolver el tema del mantenimiento del tema y la introducción de la nueva información, le resta calidad a la construcción de cada enunciado,

al empleo de conectores variados y a la riqueza léxica.

Positivo: el esfuerzo de ambos permitió la construcción de un texto leíble y la superación de algunos de los problemas del nivel ortográfico.

1.3.3.3. Interpretación de los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos.

1.3.3.3.1. Nivel Pragmático

Categoría de análisis: Adecuación a la situación comunicativa

Elección del tema: tanto en el pre como en el postest todos los niños eligieron el tema de su cuento excepto en el trabajo en díadas, en que el tema fue dado a través de la consigna. Esto se condice con lo manifestado por el docente en el sentido de que se ha trabajado en clase la selección temática. También, en la entrevista, la mayor parte de los niños señala que piensa en el tema antes de escribir.

Se debe destacar, lo señalado por la docente en lo que hace a lo actitudinal. Cuando comenzó la aplicación se la secuencia didáctica (primera experiencia desde esta perspectiva en una escuela especial de nuestra provincia) los niños no tenían ningún interés por la escritura. Paulatinamente, las distintas actividades los fueron motivando y cuando terminaron todos los trabajos le pidieron a la docente continuar el trabajo. El cuento seleccionado como modelo, “*El espantapájaros*” fue ilustrado por todos los niños y, en conjunto confeccionaron un espantapájaros

Conocimiento acerca de qué escribir: la totalidad de los niños evidencia saber sobre qué escribir. El docente que trabaja la generación de ideas mediante la conversación grupal con los niños. Por el contrario la casi totalidad de los niños expresa que no sabe como generar las ideas.

En la aplicación de la secuencia, por primera vez, los niños participaron del proceso de planificación, textualización y revisión de un cuento en forma escrita. También vivieron por primera vez la experiencia de producir un texto en díadas.

Relación título/tema: en el pretest no se puede indicar si hay o no relación ya que la totalidad de los niños omitió el título. En el postest la mayor parte de los niños tituló su cuento. En las díadas sucede lo inverso. La docente no indicó si trabaja con los niños esta relación. Un escaso número de alumnos parece tener clara

esta relación. Se puede considerar que la curva favorable se debe a la aplicación de la secuencia y a la insistencia en el uso de la guía elaborada.

Plan de producción: no se visualiza en el pre-test la realización un plan de producción antes de escribir el texto solicitado, ya que ningún niño realizó un borrador o esquema que explicitara su planificación en forma escrita. Este dato es significativo, puesto que en la entrevista realizada a los mismos la mayoría manifiesta conocer los pasos que deben seguirse durante la escritura, y dicen "planificar" antes de escribir. Esta misma conducta se reitera en el trabajo en díadas y en el postest.

En cuanto al docente manifiesta que trabaja los distintos momentos de la producción en forma oral, colectiva, a través del diálogo o conversación consignando las ideas en el pizarrón. Expresa que los niños todavía no producen solos y que el borrador o los esquemas se realizan en la pizarra. Este dato explicaría la actitud de los niños de no registrar el borrador o los esquemas en la hoja.

También se debería a que los niños, por la metodología empleada, consideran como única audiencia válida de su escritura a la docente ya que se trabaja en un ambiente muy pautado, creado para la realización de una tarea específica tal como se desprende de las afirmaciones de la docente y del registro de los investigadores.

Respeto la intencionalidad de la clase textual solicitada

La mayoría de los alumnos no respetó la intencionalidad de la clase textual solicitada, en el pre-test. La totalidad de los trabajos son relatos de experiencias vividas. En el postest, si bien se mantiene esta temática, aumenta el porcentaje de niños que respetan, aunque sea parcialmente, la intencionalidad del cuento. Los mejores niveles se alcanzan en las díadas pero hay que tener en cuenta que los niños trabajaron a partir de un texto previamente analizado.

1.3.3.3.2. Nivel Superestructural

Categoría: ajuste a las categorías canónicas:

Respeto la estructura canónica: en el pretest prácticamente la totalidad de los niños no respetó la estructura canónica del cuento. Nuevamente aparece una contradicción entre lo expresado por los niños en la entrevista en la que un alto

porcentaje expresa que sabe escribir cuentos. Si se condice con lo afirmado por la docente: que sólo han trabajado oralmente y en forma colectiva cuentos, entre otros tipos de textos.

En el postest, aunque parcialmente, la totalidad de los niños se ajusta a la estructura canónica como así también en las díadas. Estos resultados confirmarían la validez de la aplicación de la secuencia didáctica.

1.3.3.3.3. Nivel Macroestructural

Categoría: respeto y mantenimiento del tema:

En general los niños en los tres trabajos realizados han respetado el tema seleccionado durante toda la producción. En el pretest se registran la mayor cantidad de casos de quiebres del tema. En el postest y en el trabajo en díadas disminuye y alcanza los mismos niveles. Sólo se da un caso tanto en el pre como en el postest de cambio de tema en forma abrupta.

Categoría: cohesión entre párrafos

Respecto a la producción de un texto cohesionado relacionado con el tema, se observa mejor rendimiento en el postest .

Debido a que ninguno de los niños efectuó la separación en párrafos no se advierte en las producciones la relación de los párrafos entre sí como así tampoco el empleo de enlaces extraoracionales o pragmáticos. Si bien utilizan conectores estos unen oraciones entre sí. No obstante, la mayor parte de las veces los enunciados están aislados y sin continuidad a lo largo del texto. Si se tiene en cuenta lo expresado por la docente: “*escriben textos muy sencillos y elementales, oraciones...*” se puede atribuir esta falta de cohesión a la escasa o nula práctica de escritura de textos.

Categoría: coherencia del texto

La omisión de información relevante es muy notoria en el pretest lo que hace que la mayoría de los textos tengan un escaso nivel de coherencia para el lector. Si bien disminuye en la díada y el postest, con lo cual se aprecia un avance, el logro de la coherencia textual sigue siendo una dificultad para los niños. Esto está vinculado con dos afirmaciones de la docente en la entrevista: a- que una de las

mayores dificultades para la escritura reside en la coherencia del texto y b- que la práctica de escritura no es muy frecuente y se practica a nivel oracional.

1.3.3.3.4. Nivel Microestructural:

Categoría: adecuada progresión temática:

Ya se ha señalado que los niños omiten mucha información. En el pretest la totalidad de los niños no incorpora información nueva que permita el avance del texto. Esta situación mejora parcialmente en el posttest y alcanza sus mejores logros en el trabajo en diadas. Nuevamente hay que señalar que esto se ve favorecido por el hecho de que los niños poseían un conocimiento previo del tema.

El mantenimiento del tema al interior del párrafo u oración es logrado por un buen número de niños.

Categoría: cohesión interoracional:

Con respecto al uso de marcadores textuales del cuento, los de apertura fueron usados por todos los niños en los tres trabajos. Si bien en los porcentajes disminuye el uso de los marcadores de cierre, a nivel pragmático los niños finalizaron sus textos en forma conclusiva.

Emplean mayor cantidad de oraciones coordinadas, en general con el nexos y aunque se aprecia también un buen uso de pero. Las subordinadas son escasamente empleadas.

1.3.3.3.5. Nivel Proposicional

Categoría de análisis: Estructuración morfosintáctica

Establece relación género-número-persona

Tanto en el pretest como en el posttest los alumnos en su mayoría establecen concordancia género – número – persona aunque algunos la logran con dificultad.

Uso adecuado de tiempos verbales

En el pretest y posttest la mayoría de los alumnos usa adecuadamente los tiempos verbales.

Omite palabras funcionales

En las tres instancias de trabajo la mayor parte de los alumnos omite las palabras funcionales. Esta omisión está vinculada con la alfabetización de los

niños que aún no está consolidada. En el proceso de alfabetización emergente los niños consideran que las palabras funcionales no se deben escribir.

Utiliza oraciones bien construidas

Los alumnos emplearon, en general, oraciones breves, simples, pero bien construidas.

Categoría de análisis : adecuada relación semántica

En el pret se aprecia que la mayor parte de los alumnos carece de un léxico variado No emplean mecanismos de sustitución nominal de ningún tipo. La mayor variedad léxica se aprecia en el trabajo en diadas, nuevamente en relación con un tema previamente trabajado.

La mayoría de los alumnos utiliza un léxico pertinente en todas sus producciones aunque se advierte una marcada influencia de la oralidad en la escritura.

1.3.3.3.6. Nivel: Ortografía y presentación

Categoría de análisis: Respeto por las convenciones ortográficas.

Acentuación: la totalidad de los niños, en los tres trabajos, omitió los acentos.

Respeto de las convenciones ortográficas: se aprecia en esta categoría la mayor parte de dificultades: omisión, sustitución e incorporación de grafemas que no corresponden (se han explicitado minuciosamente en cada una de las grillas de registro de datos). Tanto la docente como los niños, en las entrevistas manifestaron que una gran dificultad radica en la escritura correcta de las palabras. La mayor parte de estos errores se deben a lo señalado anteriormente: los niños aún no están alfabetizados. No han logrado la relación fonema-grafema. Debido a ello no *“saben con qué letras se escribe las palabras”*, tal como ellos mismos expresan. De las expresiones de la docente y del registro de las clases realizados por los investigadores también se desprende que la consulta que con mayor frecuencia realizan los niños es acerca de la *“letra”* que tienen que escribir. Por otra parte también se registran numerosos problemas a nivel de correcta pronunciación de los fonemas. Dado que los niños inicialmente escriben como pronuncian se registran errores atribuibles a esta causa: *“gueno”* por bueno”, *“jue”* por fue, entre otros.

Esto puede atribuirse, desde la perspectiva de las investigaciones realizadas, entre el 1970 y 1980 (Myklebust (1965, 1972) Deno, Marston y Mirkin (1982),

Hermeck(1979), Poteet (1979), Poplin, Gray, Larsen, Banikowski y Mehring (1980) a que los sujetos con dificultades de aprendizaje se desempeñan en un nivel inferior en tres años, comparados con grupos sin dificultades en la escritura. De manera similar consideran que los niños con dificultades en el aprendizaje se desempeñan más pobremente en sintaxis, ideación, cantidad total de palabras y palabras por oración que los niños sin dificultades en el aprendizaje. También encontraron que el desempeño de los niños levemente discapacitados es significativamente más pobre en una variedad de indicadores, que los no discapacitados. Investigaciones recientes, centradas en cada caso, no establecen estas tendencias generales.

Desde nuestra perspectiva consideramos que puede tanto deberse al inicio tardío y poco sistemático de la enseñanza del lenguaje escrito en las escuelas especiales como enfoques discutibles en la enseñanza, centrados en un paradigma netamente conducista. Por ejemplo, hubo controversias sobre la naturaleza de la relación entre lenguaje oral, la lectura y la escritura, que se han estado investigando durante un tiempo. Estos enfoques descontextualizados, inconexos, jerárquicos, de la lectura y la escritura reflejan una conceptualización del lenguaje escrito que no se condice con la que surge de enfoques cognitivos que consideran a la escritura como un proceso complejo en cuyo dominio inciden factores cognitivos, tanto psico como sociolingüísticos.

Uso de las mayúsculas: la mayor parte de los trabajos fueron escritos en imprenta mayúscula lo que impide apreciar si los niños distinguen su uso o no. En el caso de los textos escritos en imprenta minúscula no las emplearon.

Categoría de análisis: empleo de signos.

Los niños prácticamente no han empleados signos de puntuación. Sólo se registran algunos casos de punto final. Tampoco han empleado ningún signo de entonación

Categoría de análisis: dominio gráfico

Tanto en el pretest como en el post-test y la escritura en díadas la totalidad de la muestra utiliza un trazo legible. Tampoco presentan irregularidad en el tamaño de la letra., excepto en el trabajo en díadas en el que los niños decidieron escribir por turnos.

Categoría: diagramación textual

En ninguno de los trabajos realizados los alumnos han realizado una correcta diagramación del texto respetando márgenes y sangrías.

Categoría: dominio de la marcación:

La segmentación convencional es un dominio no logrado por los niños. Se han registrado numerosos casos tanto de hipo como de hipersegmentación, abundantemente ejemplificados en las grillas de registro. La falta de conciencia léxica es otro de los indicadores que demuestra que los niños aún están en el proceso de alfabetización emergente.

La mayor parte de los niños si es capaz de marcar el límite del texto.

1.3.3.3.7. Nivel: Revisión

Categoría de análisis: identificación de errores en la producción escrita.

En ninguno de los trabajos producidos por los niños se puede apreciar que hayan realizado modificaciones al texto tales como agregar palabras, sustituir una por otro, incorporar conectores, signos de puntuación, entre otras. Esto se contradice con lo que sostiene la docente en el sentido de que trabaja pautas de corrección, le otorga importancia al proceso de revisión y realizan la revisión de todos los trabajos. También se contradice con lo expresado por los mismos niños quienes dicen revisar su trabajo totalmente, por palabras, por oraciones, que pasan en limpio sus trabajos, etc. Cuando se los interrogó acerca de cómo corrige el docente la mayor parte lo ignora y afirma no tener temor de la corrección. Esto llevaría a pensar que conocen lo que deben hacer pero no lo llevan a la práctica por no ser totalmente conscientes de su importancia.

Los alumnos no han efectuado correcciones de errores ortográficos, excepto un caso en las díadas. Tampoco han corregido los errores de puntuación. Esto se explica por lo afirmado anteriormente con respecto a su propio proceso de alfabetización. El hecho de que no hayan logrado la alfabetización convencional impide que tengan conciencia ortográfica. La observación realizada por el investigador presente en las clases señala que la revisión se realiza focalizando la mirada en si la palabra está escrita correctamente. No tienen en cuenta si lo escrito es comprensible, si se ha comunicado lo deseado ni si es coherente. No

se aprecia interés de cambiar o añadir palabras, preocupados en colocar Fin. Los niños tienen muchas dificultades para leer su propia producción.

1.3.4. CONCLUSIONES PARCIALES

El análisis y la triangulación de los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos elaborados permite determinar las siguientes conclusiones parciales:

PRODUCCIÓN

- Son capaces de efectuar breves producciones escritas en un contexto organizado.
- En este contexto el docente es un componente esencial para promover la producción escrita. Los alumnos piden ayuda sistemáticamente para poder elaborar los textos, particularmente en la fase de textualización
- Las producciones revelan que los niños logran con dificultad la macroestructura propia del texto narrativo.
- Hay un logro parcial en los textos escritos de la superestructura y la intencionalidad del cuento ya que la mayoría son relatos de la vida cotidiana.
- No han logrado aún de la marcación textual debido a ello no realizan ni la separación del texto en párrafos, ni respetan, en consecuencia, la superestructura.
- En la totalidad de las producciones se observa uso de marcadores de apertura en un porcentaje menor, de cierre. No obstante ello, estos últimos generalmente lo efectúan a través de la escritura de la palabra Fin, que responde, la mayor parte de las veces, a su deseo de terminar el texto y no al cierre lógico que éste debe tener.
- No han empleado signos de puntuación ni de entonación.
- El uso de los conectores es escaso y hay un predominio del conector “y”, para establecer, generalmente una aditiva relación entre las oraciones.
- La presencia de quiebres por la carencia de información relevante es una constante en los textos que dificulta la coherencia de los mismos.
- Carecen tanto de variedad léxica como de un léxico pertinente a producciones escritas. Esto mejora en las diadas, como consecuencia de

un mayor conocimiento del tema. Si bien en las producciones realizadas en forma conjunta se trabajó este tema (sinonimia, otras formas de sustitución léxica, antonimia) al parecer los niños todavía no son capaces de transferirlo a su escritura. Esto probablemente esté relacionada con la metodología de trabajo: por un lado el sistema y por otro la producción.

- Las producciones revelan graves dificultades en el nivel ortográfico con errores propios de un proceso de alfabetización incipiente: ausencia de tilde, omisión de grafemas, sustitución de un grafema por otro, inclusión de grafemas no pertinentes. Es decir, se evidencia que los niños no tienen un logro pleno de la relación fonema-grafema.
- A esto debe sumarse que la totalidad de los niños aún no ha logrado la conciencia léxica. Se advierten numerosos casos de hipo e hipersegmentación. El uso exagerado del conector “y” en la mayoría de los niños manifiesta, también, la influencia del lenguaje oral en las narraciones. El conector aparece, algunas veces, con un valor aditivo y otras, causal para establecer relaciones interoracionales. Sin embargo, se podría inferir que el uso de “y” no sólo enlaza oraciones sino que les permite mantener el tema durante toda la narración

COMPETENCIA

- Tienen internalizado el esquema narrativo. En general han usado fórmulas de apertura y cierre y logran aunque con dificultad desarrollar los momentos básicos del cuento.
- Realizan un proceso de planificación que no se condice con el de textualización debido a las graves dificultades que poseen en el nivel ortográfico. Esto hace que el proceso de escritura sea muy lento y resulte poco agradable a los niños.
- La mayor parte de estas dificultades radica en el hecho de que aún no han logrado la alfabetización convencional. Son niños que, por las características de su escritura aún no logran plenamente la relación fonema-grafema. Se detectan problemas de conciencia lingüística: fonológica, grafémica, léxica, semántica y morfosintáctica.

- Hay una fuerte influencia del lenguaje hablado que incide negativamente en el aprendizaje del escrito. Los errores de articulación de fonemas, grupos consonánticos y silábicos complejos se reflejan en su escritura.
- El uso exagerado del conector “y” en la mayoría de los niños manifiesta, también, la influencia del lenguaje oral en las narraciones. Se podría inferir que el uso de “y” no sólo enlaza oraciones sino que les permite mantener el tema durante toda la narración
- Todo esto hace que la escritura, compleja en sí misma, lo sea aún más para estos niños que aún no han automatizado el uso de la escritura como instrumento para la comunicación.
- La triangulación de los datos nos permite afirmar que ha habido en los niveles más complejos: pragmático, super, macro y microestructural, proposicional, una notable curva ascendente. Como se ha anticipado, estimamos que esto se debe a la aplicación de la secuencia didáctica, que implicó un cambio metodológico para la docente.
- El nivel ortográfico y de presentación se mantienen en los mismos logros ya que, al no estar los niños alfabetizados, es imposible que en el escaso tiempo de aplicación de la secuencia se obtengan avances significativos.
- Esto se evidencia también en el proceso de revisión. Las dificultades para leer su propio texto y la no internalización de las distintas convenciones ortográficas impiden que hagan un proceso de autocorrección.
- Los mejores logros en los niveles super, macro y microestructural se dan el trabajo en díadas. En este caso el proceso de producción, al ser compartido, tiene que ser previamente verbalizado, lo que lleva a mayores intercambios que favorecen la reflexión.
- Estos avances también evidencian que hay una estrecha relación entre el conocimiento del tema y los logros en la textualización. A mejores conocimientos del tema mejor rendimiento.

2. COMPETENCIA METADISCURSIVA

2.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos más fuertes de la investigación fue encontrar una forma clara para sistematizar y, posteriormente tratar de tipificar, los enunciados metalingüísticos en la escritura en díadas o colectivas de niños de 3º EGB y su equivalente en educación especial.

Las opciones metodológicas que adoptamos consistieron en el uso de entrevistas a los docentes y a los alumnos sobre distintos aspectos implicados en la composición escrita y el análisis de las interacciones verbales mantenidas por los niños y el docente durante el proceso de composición en díadas y colectivo, como así también el análisis de los textos que escribían durante el proceso.

Por lo que el análisis de los protocolos propuestos, no se basó en un análisis meramente lingüístico, sino que las verbalizaciones del escritor se consideraron como pistas para la interpretación de su discurso en cada momento del proceso.

Dada la cantidad de técnicas aplicadas, el número de datos obtenidos adquirió tanta importancia que fue necesario diseñar grillas que nos permitieran volcar los datos de forma organizada.

Partimos del concepto que el trabajo en colaboración, al promover la verbalización de las reflexiones, nos permitiría conocer la actividad metalingüística realizada por los alumnos durante el proceso de composición escrita.

Consideramos que la escritura en díadas y colectiva nos permitiría conocer un poco más sobre los procesos de toma de conciencia y sobre los objetos que constituyen el centro de esta toma de conciencia.

El trabajo entre compañeros implica la necesidad de hacer explícitos algunos de los conocimientos sobre la lengua y sobre el discurso y también algunos conocimientos sobre las operaciones requeridas por la actividad de escritura.

Nuestro interés en este caso se dirigió más a la actividad reflexiva orientada a la conciencia de los procesos implicados en el acto de escribir que a las características del lenguaje escrito, es decir, tratar de acceder al conocimiento

del escritor sobre su propio proceso de composición y relacionarlo con las estrategias que pone en marcha durante el proceso.

Coincidimos con Camps, Milian (1990) y otros tantos investigadores, en que la actividad metalingüística aparece con distintos niveles de conciencia durante el uso del lenguaje, observándose en algunos casos como una operación específica de atención, que se manifiesta de forma explícita e incluso a través del uso de un metalenguaje, mientras que en el otro extremo aparecen fenómenos como las reformulaciones y las autocorrecciones, en las que la actividad es automática.

Al tratar de sistematizar los datos de las verbalizaciones de los niños, vimos la necesidad de clasificarlos según distintos niveles de toma de conciencia:

Por un lado los enunciados metalingüísticos (EM) en los que se explicita el conocimiento sobre los aspectos discursivos de la tarea, y por otro, las reformulaciones sobre el texto sin ninguna explicitación, lo que constituye el nivel más implícito de conciencia, pero aún así representa una forma de manifestación externa de la actividad metalingüística.

A su vez, los EM pueden realizarse con el uso de un metalenguaje o a través de expresiones cotidianas, pero el sólo hecho de referirse al lenguaje y a los modos del discurso es una manifestación de que el texto es considerado como un objeto.

Y por otro lado, tanto los EM como las reformulaciones pueden ser consideradas apropiadas o inapropiadas, sin que esto les quite su valor de metalingüístico.

Algunos autores han distinguido entre trabajo metalingüístico y reflexión metalingüística:

- *Trabajo metalingüístico*: denota volver sobre un hecho lingüístico en cualquier nivel de conciencia.
- *Reflexión metalingüística*: es cuando se presta atención explícita a un conjunto particular de rasgos lingüísticos o a ciertos rasgos discursivos específicos.

La actividad metalingüística puede ser entonces automática o deliberada, desplegarse en la acción o en la reflexión, expresarse con o sin verbalización. A

su vez esa verbalización puede o no ser metalingüística y puede ser apropiada o inapropiada.

De esto se desprende que encontraríamos distintos niveles y manifestaciones de la actividad metalingüística en los registros de interacciones verbales entre alumnos en el proceso de composición en díadas y colectivo.

ENUNCIADOS CON FUNCIÓN METALINGÜÍSTICA	REFORMULACIONES
Obtenidos de las grabaciones y de las verbalizaciones	Obtenidos tanto de las verbalizaciones como de la textualización
CONSIDERADOS AMBOS COMO MANIFESTACIÓN DE LA ACTIVIDAD METALINGÜÍSTICA	

ENUNCIADOS CON FUNCIÓN METALINGÜÍSTICA			
Con metalenguaje	Sin metalenguaje	APROPIADOS	INAPROPIADOS

Grilla Nº 1 Tipos de enunciados metalingüísticos

Consideramos también dentro del análisis de los enunciados, las siguientes variables:

Variables	Valor asignado
Referido a la grafía	1
Referido a la superestructura del texto	2
Referido a las convenciones ortográficas	3
Referido a la planificación	4
Referido a la revisión general	5
Referido a la revisión léxica	6
Referido a los tiempos verbales	7
Referido a la identificación de clases de palabras	8
Referido a la coherencia de contenido	9
Referido al uso de conectores	10

Grilla Nº 2 Variables y valores asignados

Por otro lado cuando los alumnos escriben en colaboración realizan cambios en los textos que llamamos reformulaciones. Coinciden con las actividades implícitas que suponen una actividad metalingüística pero que no se expresa a través de enunciados con metalenguaje.

Se trata de pequeños cambios que se introducen por distintos alumnos progresivamente en el texto a partir de la propuesta inicial. Cabe aclarar que estos cambios no se dan linealmente sobre los mismos aspectos, dado que en ocasiones se producen simultáneamente propuestas de distintos alumnos sobre diversos aspectos. A veces rechazan las propuestas, otras veces las modifican y otras veces las comparan o califican. Por todo ello, las reformulaciones pueden tener distintos objetivos o funciones agrupadas por Camps, Guasch, Milian y Ribas(1990) en su investigación y que consideramos importante tener en cuenta.

Funciones del texto tentativo y texto escrito	
Funciones del TT	Funciones del TE
<ul style="list-style-type: none"> - Proponer texto - Aceptar la propuesta - Repetir la propuesta para tomarse el tiempo de evaluarla - Aceptar la propuesta tras leves modificaciones - Sustituir la propuesta por una nueva 	<p>Dictado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar la propuesta - Dictarla al que escribe - Enfatizar algunos rasgos fonográficos <p>Autodictado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control del propio acto de escritura - Mantener a los demás alumnos atentos a la tarea - Mantener a los demás alumnos informados acerca del texto que se está escribiendo <p>Relectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar lo ya escrito - Retomar lo ya escrito para enlazar con la nueva producción

En la misma investigación, con respecto a las causas que provocan los cambios en los textos, se menciona que luego del estudio de las reformulaciones realizadas en el proceso de escritura de textos argumentativos, las causas se podrían agrupar del siguiente modo:

- *Hallar un registro estándar más formal, eliminando las redundancias y elementos innecesarios*
- *Adecuar el texto a las características del género*
- *Expresar ideas con mayor precisión y hallar palabras y expresiones que convengan mejor a los contenidos.*

Nuestra propuesta de sistematización a partir de estos aportes quedó de la siguiente manera:

Texto Inicial	Reformulación	Función de la reformulación

Por otra parte, tomamos en cuenta que, la redacción final es el resultado de la colaboración de todos o, por lo menos, de más de un miembro del grupo y que por un lado encontraríamos reformulaciones directas, sin ningún comentario o justificación, a menudo expresadas por el mismo alumno o retomadas por otro integrante del grupo, y en el otro extremo encontraríamos reformulaciones acompañadas de una argumentación con términos metalingüísticos. En este último caso fueron volcadas en la grilla correspondiente a enunciados metalingüísticos.

Observamos además, que cualquiera de los niveles del lenguaje hablado o escrito (fonético, fonológico, léxico, morfosintáctico, discursivo, contextual, etc.) pueden ser objeto de un trabajo metalingüístico con distintos grados de conciencia. Cada uno de estos niveles del lenguaje pueden llegar a ser objeto de la actividad metalingüística directa o indirectamente.

Por lo que decidimos incorporar también a la grilla el nivel del lenguaje afectado por la transformación: palabra, frase, texto. De tal modo que la grilla terminada fue la siguiente:

Texto Inicial	Reformulación	Función de la reformulación	Nivel de lenguaje

Grilla N° 3 para el análisis de las funciones de las reformulaciones

Función de la reformulación	Valor asignado
Rechazar la propuesta	1
Proponer texto	2
Aceptar la propuesta	3
Repetir la propuesta para tomarse el tiempo de evaluarla	4
Aceptar la propuesta tras leves modificaciones	5
Sustituir la propuesta por una nueva	6
Eliminar las redundancias y elementos innecesarios	7
Expresar ideas con mayor precisión	8
Coherencia en relación al contenido.	9
Recordar la propuesta	10
Dictarla al que escribe	11
Enfatizar algunos rasgos fonográficos	12
Evaluar lo ya escrito	13
Retomar lo ya escrito para enlazar con la nueva producción	14
Lectura completa del texto	17
Planificación sobre la marcha	15
Recuperación de lo planificado	18
Corrección léxica	16
Valoración sobre el lector	19

Según a qué nivel afecte en la última columna colocamos

VALOR 1 : si afecta a la palabra

VALOR 2 : si afecta al enunciado

VALOR 3 : si afecta al texto

Como conclusión, podemos destacar que la ubicación de los enunciados y de las reformulaciones en las respectivas grillas, nos permitió:

- Identificar los elementos sobre los que los niños reflexionan con mayor frecuencia,
- Ubicar estas reflexiones en los modelos teóricos que sirvieron de sustento a esta investigación e
- Indicar el tipo de unidades en las que se centra la atención del escritor.

Esto arrojó luz sobre los propósitos que guían el control que ejerce el escritor en la composición escrita de narraciones.

2.2. CUADRO SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS. Análisis de los enunciados metalingüísticos y de las reformulaciones

VALORES DÍADAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total de enunciados	Número de renglones
FRANCISCO-HANNA	3	5	7			1	2		2	2	22	15
AGUSTINA-ANDREA	1	2	8	3							14	25
LAUTARO-SUYAI	2	9	13	8							32	14
GIULIA-PAULA		3	7	8	5	1	4			3	31	39
AILÉN-ROCÍO	3	24	2	14	4	7		2	5	6	67	27
JEREMÍAS-J.MANUEL	3	3	15	1	1	2					25	14
CLASE COLECTIVA 1		15	3	6	1	3	1	5	9	4	47	
CLASE COLECTIVA 2		5	3				1				9	
TOTALES POR VALOR	12	66	58	40	11	14	8	7	16	15	247	
PORCENTAJE	4.8	26.7	23.5	16.2	4.5	5.6	3.2	2.8	6.5	6		

TABLA N° 1: Análisis de enunciados metalingüísticos Escuela Carmen Vera Arenas.

DÍADAS VALORES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL DE ENUNCIADOS	Nº de renglones
LEO-DAN		1	10								11	9
JON-CEC		1	2								3	7
MI-E		1	12			1					14	14
CLASE COLECTIVA		5								1	6	

TABLA N°2 :Análisis de los enunciados metalingüísticos Escuela Pedro del Castillo

DÍADAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Nº enunciados
LEO-DAN		34	2		1						4			2		2				45
JON-CEC	1	23	1		8	1				2	5			2						43
MI-E	4	27	1		8	2					5			3						50
	5	84	4		17	3				2	14			7		2				138
Porcentaje	3.6	61	2.9		12.3	2.1				1.5	10			5		1.5				

TABLA N° 3: Análisis de las reformulaciones Escuela Pedro del Castillo

DÍADAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Nº de Enunciados
FRANCISCO-HANNA	2	21	5		6	3		1	3	3	6	4	1	9			1			65
AGUSTINA ANDREA		23	7		6		2	3		3	4		2	8		1		3		62
LAUTARO-SUYAI		26	2		7	5		3			4		1	1	1	1		8		59
GIULIA-PAULA	1	33	7	14	12	6		8		1	2	3	1	2	7		1	7		105
AILÉN-ROCÍO	13	34	1	2	14	3	2	5		10	5		13	4	7	3	3	4		123
JUAN MANUEL-JEREMÍAS	2	28	14	2	4	2		2			1	2	3	8	7	1	1			77
Total por variable	18	165	36	18	49	19	4	22	3	17	22	9	21	32	22	6	6	22		491
Porcentaje	3.6	33.6	7.3	3.6	10	3.9	0.9	4.5	0.6	3.5	4.5	1.8	4.3	6.5	4.5	1.2	1.2	4.5		

TABLA N° 4: Análisis de las reformulaciones Escuela Carmen Vera Arenas

En los **enunciados metalingüísticos** de la Escuela Carmen Vera Arenas se aprecia que:

- ✓ Un 16% de los enunciados estuvieron relacionados con la planificación.
- ✓ Un 4,5 % estuvo dirigido a la revisión general.
- ✓ Un 5,6% de los enunciados fueron respecto a la revisión léxica.
- ✓ Un pequeño porcentaje se refería a los tiempos verbales.
- ✓ El 80 % de los enunciados metalingüísticos, aportó reflexiones apropiadas.
- ✓ El promedio de renglones del texto final es de 22.

En los **enunciados metalingüísticos** de la escuela especial Pedro del Castillo se evidencia que:

- ✓ Más del 90% de los enunciados se referían a la ortografía de las palabras.
- ✓ En todas las díadas, al menos un enunciado se refiere a la superestructura del cuento.
- ✓ Hubo sólo un enunciado respecto a la revisión léxica y
- ✓ Sólo un enunciado relacionado con el uso de conectores.

En las **reformulaciones** de la Escuela Carmen V. Arenas apreciamos que:

- ✓ El mayor porcentaje de enunciados (valor 3) cumple la función de texto inicial, dado que son los enunciados a partir de los cuales los niños propusieron texto.
- ✓ El 10% de los enunciados cumplen la función de aceptar la propuesta tras leves modificaciones.
- ✓ No se observaron reformulaciones en función de la audiencia, en ninguna de las díadas.
- ✓ El 70% de las reformulaciones se dirigía a cambios a nivel de frase (ajuste de las ideas con mayor precisión)
- ✓ Es importante el número de intervenciones cuyo objetivo era la lectura de lo escrito para enlazar con la nueva producción.

- ✓ En la mayor parte de las díadas se realizó, al menos una vez, la lectura completa del texto escrito hasta el momento. Y al menos una vez se detuvieron a evaluar lo ya escrito.
- ✓ Es importante también el número de enunciados referidos a la recuperación de lo planificado por la díada. No obstante el mismo porcentaje se observa en los enunciados que resultan de la planificación sobre la marcha.
- ✓ El menor porcentaje de enunciados se refirió a la coherencia en relación con el contenido y a eliminar redundancias y elementos innecesarios.

En las **reformulaciones** de la Escuela Especial Pedro del Castillo observamos que:

- ✓ El mayor número de intervenciones tienden a realizar aportes de texto inicial.
- ✓ Alrededor del 12% de los enunciados son para aceptar la propuesta tras leves modificaciones.
- ✓ Es considerable el número de veces que se detienen para dictar el enunciado a su compañero y el porcentaje de veces que retoman lo ya escrito para enlazarlo con la nueva producción.

Nota: en el **Anexo IV** se incluyen trabajos de los niños en los que se puede apreciar: a-planificaciones

b-ejemplos de las verbalizaciones

2.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS OBTENIDOS.

El análisis de los enunciados y de las reformulaciones realizadas por los niños durante el proceso de escritura de textos narrativos, nos permitió acceder a los procesos mentales mediante los cuales generan, planifican, codifican y revisan.

Cinco de las seis parejas, de la escuela Carmen Vera Arenas, iniciaron su trabajo con un planteamiento de la planificación en un papel borrador. Durante esta instancia propusieron fundamentalmente los personajes, sus características, el lugar donde se iba a desarrollarse la historia y los momentos de la narración. En esta instancia aparecieron la mayor parte de los enunciados metalingüísticos. La mayoría de ellos referidos a la introducción, el nudo y el desenlace. Algunos de los niños emplearon dicha terminología, mientras que otros se referían al tema sin el empleo de metalenguaje.

Como se puede observar en la Tabla n° 1, el 16,2% de los enunciados están relacionados con la etapa de planificación. En esta situación los niños realizaron actividades metalingüísticas a fin de prepararse en la tarea de escribir una narración.

Con relación a las facetas de autorregulación de la escritura, tales como la recuperación de lo planificado, las evaluaciones parciales y la revisión general, que no se deducen claramente del texto final, hemos podido extraer información significativa de las regulaciones que se producen durante la composición, a partir de las reformulaciones, así como de la lectura de las notas tomadas en el borrador inicial.

Salvo una de las parejas que realizó 13 lecturas parciales de su texto, el resto, presenta un promedio de 2 lecturas parciales, y al menos una lectura del texto terminado. Este indicador coincide con los momentos de la narración. En general, los niños releen lo escrito cada vez que terminan un párrafo (aunque no esté demarcado con punto aparte y sangría), que a su vez coincide con las partes de la narración: introducción, nudo y desenlace. Cabe aclarar que la mayor parte de las narraciones tienen tres párrafos, cada uno de los cuales se ajusta a los momentos citados.

En síntesis, encontramos que los niños aplicaron estrategias de monitoreo, que les permitieron comparar los resultados obtenidos hasta el momento con los planes que se trazaron, como así también estrategias de ajuste, al detectar cualquier diferencia entre los resultados y sus planes previos.

Por otra parte como vimos en la grilla del análisis de las reformulaciones, incluimos una columna en la que consignamos, el nivel al que afecta la reformulación. Encontramos reformulaciones que afectaron a la palabra, a la frase o al texto.

Nivel afectado	porcentaje
Palabra	20%
Frase	70%
Texto	10%

La mayor parte de las transformaciones, fueron realizadas a nivel de palabra y frase, dado que constituyeron aportes de nuevo texto, aceptación del texto tras leves modificaciones y eliminación de partes del texto propuesto.

Sólo un 10% de las transformaciones afectó la reorganización del texto completo. Cabe recordar aquí la consigna, dado que los niños debían renarrar un cuento que ya habían trabajado, cambiando el narrador. Suponemos entonces que su esfuerzo cognitivo y lingüístico se dirigió entonces más hacia el resto de los aspectos, ya que conocían bien el tópico.

Es importante destacar que el mayor número de enunciados y reformulaciones estaban relacionados con los siguientes objetivos: la superestructura, aspectos lingüísticos (lexicales y sintaxis de la frase) y ortografía y puntuación. Lo que demuestra que tratar de adaptar los planes a la estructura propuesta es un motivo de discusión importante.

Por otra parte es significativo dejar constancia de los roles que van asumiendo los miembros de la pareja. En algunos casos, uno de los miembros adoptaba el rol de escritor, mientras el otro dedicaba su esfuerzo al monitoreo tanto de la adecuación léxica, como de la sintaxis, la ortografía, la puntuación y la relación con el contenido. En otros casos se iban alternando los roles. En

general pudimos observar que los niños realizaron la mayor parte de las reformulaciones sin ninguna justificación, es decir sin el empleo de metalinguaje.

En la investigación de Camps, Guasch, Milian y Ribas (1990), tipificaron tres tipos de causas que orientaron las reformulaciones:

- 1- Cambios dirigidos a hallar un registro más formal, eliminando redundancias y elementos innecesarios.
- 2- Cambios destinados a adecuar el contexto a las características del género, y
- 3- Cambios para expresar las ideas con mayor precisión y que se ajuste más al contenido.

En nuestra muestra la tendencia de las diadas arrojó un mayor número de enunciados y reformulaciones dirigidas a

- 1- Adecuar el contexto a las características del género, y
- 2- A realizar cambios para expresar las ideas con mayor precisión.

Esto concuerda con la importancia que se le dio a estos temas en la secuencia didáctica. En consecuencia podemos deducir que su actividad metalingüística concuerda con las metas de aprendizaje propuestas por la docente en la secuencia didáctica. Sin embargo aún se observa la presencia abundante de elementos del código oral en el texto escrito, que coincide con el menor número de reformulaciones dirigidas a encontrar un registro más formal. La mayor parte de las narraciones fueron escritas con un lenguaje cotidiano y si bien el vocabulario fue pertinente, fue poco variado.

Enunciados metalingüísticos	porcentaje
Apropiados	80%
Inapropiados	20%

2.4 CONCLUSIONES PARCIALES

2.4.1. De los enunciados metalingüísticos

2.4.1.1. En la Escuela Carmen Vera Arenas

- Los niños de 3º de EGB realizan actividad metalingüística durante el proceso de escritura de narraciones en díadas.
- La actividad metalingüística conocida a partir de los enunciados metalingüísticos y de las reformulaciones, presentó las siguientes tendencias:
 - ✓ La mayor parte de los enunciados se referían a la superestructura del cuento y a la ortografía de las palabras.
 - ✓ En casi todas las díadas, al menos un enunciado se refiere a la grafía.
- Es notable la incidencia de la propuesta metodológica del trabajo en díadas. Los textos narrativos de las díadas fueron superiores a los textos individuales. La verbalización de las ideas promueve la selección entre distintas alternativas.
- El número de enunciados es muy variable y no guarda estrecha relación ni con la cantidad de renglones de la producción final, ni con la calidad del texto terminado. Esto es así dado que un gran número de enunciados se referían a las convenciones ortográficas.
- La calidad de las narraciones mejoró en las díadas en las que aparecen enunciados relacionados con la planificación, la revisión general y la coherencia de contenido.
- En este sentido, es evidente la importancia de las tareas realizadas durante la secuencia didáctica. Los niños estaban habituados a planificar, tomar notas, realizar al menos un borrador, realizar lecturas parciales y al menos una revisión general.

2.4.1.2. En la escuela Pedro del Castillo:

- No aparecieron en la muestra enunciados relacionados con la planificación, revisión general, tiempos verbales, identificación de clases de palabras y coherencia de contenido.
- Los niños de la escuela especial llevaron toda su atención a la escritura de las palabras y la sintaxis.

2.4.2 De las reformulaciones

2.4.2.1. En la Escuela Carmen Vera Arenas

- La revisión se pone en evidencia con el importante número de intervenciones cuyo objetivo era la lectura de lo escrito para enlazar con la nueva producción.
- En el trabajo en parejas se realizó, al menos una vez, la lectura completa del texto escrito hasta el momento. Y al menos una vez se detuvieron a evaluar lo ya escrito. Estos datos confirman que los niños realizan revisiones globales y parciales del texto con mayor frecuencia cuando trabajan en parejas, que cuando llevan a cabo el proceso de escritura en forma individual.
- El número de enunciados referidos a la recuperación de lo planificado indica el valor que los niños otorgan a sus borradores durante el proceso de escritura en diadas.
- Los enunciados relacionados con la planificación sobre la marcha, se referían a proponer texto, es decir que estarían más relacionados con el tema (contenido) de la narración que con el código.
- El menor porcentaje de enunciados se refirió a la coherencia en relación con el contenido y a eliminar redundancias y elementos innecesarios.

2.4.2.2. En la escuela Pedro del Castillo:

- El mayor número de intervenciones tienden a realizar aportes de texto inicial y en menor cantidad para aceptar la propuesta tras leves modificaciones.
- Es considerable el número de veces que se detienen para dictar el enunciado a su compañero y el porcentaje de veces que retoman lo ya escrito para enlazarlo con la nueva producción.
- Se observó revisiones constantes de la escritura de palabras, pero no se presentó ningún caso de revisiones parciales o globales del texto escrito hasta el momento.

2.4.3. Del proceso de planificación y revisión

El análisis de los datos nos muestra que los niños de 3º de EGB de escolaridad común, realizan revisiones a lo largo de su proceso de producción escrita. Realizan planes o notas a los que luego se ajustan casi en su totalidad y escriben un borrador.

Para escribir este borrador van realizando propuestas y reformulaciones que luego se dictan y vuelcan en el papel. Este borrador es leído en voz alta por alguno de los miembros a lo largo de todo el proceso, la mayor parte de las veces para retomar y enlazar con la nueva propuesta, y al menos una vez, es leído al finalizar la narración. Sin embargo, este borrador, en todos los casos no sufrió transformaciones y fue pasado en limpio (sólo las parejas que dispusieron de tiempo) sin cambios. En la instancia final, al pasar el borrador en la hoja entregada por el docente, los niños fijaban su atención en la caligrafía y en la ortografía. Sólo unas pocas díadas realizaron cambios en los signos de puntuación, y ninguna de ellas modificó aspectos relacionados con la coherencia o la cohesión.

Es importante destacar que a lo largo de todo el proceso de producción escrita de una narración en díadas, se manifestó la actividad metalingüística en diferentes aspectos y con distintos niveles de profundidad. Y que si bien durante algunas instancias del proceso como la de pasar en limpio el borrador, mencionada en el párrafo anterior, pusieron mayor énfasis en la caligrafía y en la ortografía, en otras instancias, la atención de los niños, se dirigió a otros aspectos como la estructura canónica del cuento, el contenido, la coherencia, los tiempos verbales, etc.

Las reflexiones fueron evidentes tanto durante la producción, como durante las sucesivas lecturas y no fueron estimuladas por el docente en ese momento. Sin embargo habían sido estimulados durante la secuencia didáctica.

En la escuela especial la metodología de trabajo empleada habitualmente por la docente limita el uso del borrador a la instancia del trabajo en la pizarra. Esto fue un obstáculo para los niños al momento de realizar sus propios borradores. En virtud de ello no se aprecia en los productos la presencia de borradores o esquemas .

En síntesis

- Los niños de 3º de escolaridad común y especial, realizan actividad metalingüística durante el proceso de escritura.
- La actividad metalingüística no siempre es explícita
- La propuesta didáctica incidió en la regulación de los procesos de escritura, fundamentalmente los siguientes aspectos:
 - Los niños habían sido estimulados a preparar notas con sus planes en los que tenían en cuenta los tres momentos de la narración y qué abarcaba cada uno de ellos.
 - Estaban habituados a realizar al menos un borrador en la escuela de escolaridad común. En la especial el borrador era las ideas generadas en forma conjunta y escritas por la docente en el pizarrón.
 - Habían elaborado en una clase colectiva las pautas de revisión.
- Es posible favorecer el desarrollo de la actividad metalingüística a través de la propuesta didáctica.
- El trabajo colectivo y en díadas favorece la actividad metalingüística.

3. CONCLUSIONES FINALES

La investigación se propuso concretar los siguientes objetivos:

- Establecer si los niños son capaces de efectuar reflexiones metacognitivas y metalingüísticas.
- Analizar si estas reflexiones inciden en el logro de una mayor competencia discursiva.

Los supuestos de partida de la presente investigación fueron:

- a- que la escritura, en tanto “composición” o “redacción” es una actividad sumamente compleja compuesta de muchas subtarefas diferentes en las que intervienen múltiples procesos cognitivos de todo tipo.
- b- que la conciencia acerca de lo que se está realizando tiene un rol central en el mejoramiento del proceso escrito y en la adopción de estrategias para su realización, facilitando el proceso de toma de decisiones en relación a cómo se debe escribir y por qué en distintas situaciones comunicativas

Hipótesis de trabajo: los niños, al finalizar el primer ciclo de la escolaridad básica, deberían estar en condiciones de producir textos escritos coherentes y cohesivos, en distintas situaciones comunicativas, como así también de efectuar, durante el proceso de escritura de los mismos, reflexiones metacognitivas y metalingüísticas de distinta índole que favorezcan el logro de textualizaciones más eficaces.

Teniendo en cuenta los objetivos, de la presente investigación, se arribó a las siguientes conclusiones generales:

3.1. EN CUANTO A LA PRODUCCIÓN:

- La mayor parte de los alumnos, tanto de escolaridad común como especial, logran la superestructura propia del esquema narrativo, aunque no respetan en su totalidad los momentos de la narración.

- Con respecto a la estructura canónica, se observa que en la mayoría de las producciones predomina la ausencia de conflicto o resolución.
- En general los alumnos indican con diferentes manifestaciones los marcadores textuales propios del texto narrativo (de apertura, de cierre).
- Teniendo en cuenta el nivel macroestructural, específicamente lo relacionado con la coherencia, se observó en la mayor parte de las producciones de las escuelas comunes una alteración de la misma provocado por la presencia de numerosos quiebres, atribuibles a la incorporación de información no pertinente al tema del cuento.
- Por el contrario, los resultados obtenidos en la escuela especial, demuestran que la coherencia se ve afectada debido al uso restringido de información explícita.
- En el nivel microestructural, específicamente la cohesión interoaccional se visualizaron dos resultados significativos: a- un grupo de alumnos logró a través de un uso excesivo del marcador de continuidad “y”, mantener la coherencia textual, ya que se le atribuyó distintos valores semánticos (aditivo, acumulativo; causal o consecucional, con valor de pero y como conector metadiscursivo) ; b- por el contrario, el grupo de alumnos que utilizó el marcador “y” con valor aditivo exclusivamente, alteró la coherencia en un porcentaje significativo.
- Este recurso de uso frecuente fue utilizado, en general, para mantener la cohesión, y podría considerarse como un indicador positivo de la planificación, dado el nivel de alfabetización de los alumnos.
- Con respecto al nivel proposicional:
 - En general hay buena estructuración morfosintáctica en todos los textos de las escuelas comunes, mientras que en la escuela especial se apreció una limitación en dichas construcciones debido a las omisiones significativas de palabras funcionales y a la fallas de concordancia género-número y persona.
 - Respecto al componente semántico, las producciones escritas de los alumnos de escolaridad común reflejan una limitación en la variedad léxica. En la escuela especial: carencia de variedad léxica y uso no pertinente del léxico de acuerdo a la situación comunicativa.

- Con respecto al nivel ortografía y presentación:
- Tanto en las producciones de las escuelas comunes como de la escuela especial, persisten las dificultades a nivel ortográfico, con errores propios del proceso de alfabetización, a pesar de las revisiones y de la aplicación de la secuencia didáctica.
- Se visualizan intentos de corrección solamente en las producciones de las escuelas comunes. Los mejores logros se reflejan en el trabajo en díada. Esto se podría explicar por el hecho de que durante este proceso colaborativo los alumnos tienen que verbalizar previo a la producción final del texto. Esto no se observa en las producciones de la escuela especial, ya que los alumnos aún no han logrado la alfabetización convencional; la relación grafema-fonema es inestable lo que impide que hagan un proceso de autocorrección.
- Escaso uso de signos de puntuación como marcadores de límites entre los diferentes momentos del cuento.
- Con respecto a lo mencionado anteriormente, se observa una pronunciada influencia del código oral sobre el escrito, ya que durante las verbalizaciones en el trabajo en díada y escritura colectiva, los signos de puntuación eran marcados solamente por elementos suprasegmentales del habla (entonación, ritmo, acentuación).
- Las producciones revelan algunos indicadores de intento de corrección: palabras remarcadas o borradas aunque persiste el error ortográfico. No se observan en general, correcciones en la estructura sintáctica ni en el nivel léxico (sinonimia).
- El producto final se desluce debido al escaso respeto por la diagramación textual (sangría, márgenes) y por las convenciones ortográficas y de puntuación.
- Con respecto a la grafía no se han evidenciado dificultades significativas.
- Teniendo en cuenta el dominio de la marcación, los alumnos de escolaridad especial, reflejaron dificultades significativas en la distinción del límite de las palabras. Se considera que un factor causal sería el escaso desarrollo de la conciencia léxica y, las fallas en la fijación y recuperación de las representaciones ortográficas.

- Por el contrario, en la escolaridad común la conciencia léxica estaría desarrollada. Los alumnos demostraron poder recuperar las representaciones ortográficas de las palabras sin recurrir totalmente a la conversión grafema/ fonema, sino accediendo en forma directa.

3.2. EN CUANTO A LA COMPETENCIA DISCURSIVA Y METADISCURSIVA

- *Plan de Producción:* hay evidencias de la toma de conciencia paulatina de la importancia de utilizar los planes de producción propuestos por el docente plasmado en el instructivo para escribir el cuento en forma conjunta. Este dato es un indicador importante para reconocer el nivel alcanzado respecto a las diferencias entre el código oral y el escrito. Se considera que los alumnos manifiestan avances en el logro de este dominio.
- *Generación de ideas y planificación:* realizan un proceso de generación de ideas y de planificación que se visualiza en los protocolos verbales del trabajo en díada, aunque no se refleja en la mayoría de las producciones escritas.
- *Verbalizaciones durante la producción escrita:* En general los alumnos no están acostumbrados a verbalizar sus procesos durante la producción escrita: presentan dificultades para explicar los pasos que han realizado para la ejecución del texto, las decisiones tomadas, el texto producido, los cambios o autocorrecciones realizadas, porque están habituados a escribir en silencio y sin interacción con sus pares.
- *Esquema Narrativo:* tanto los alumnos del 3° de EGB común y su equivalente en educación especial, tienen internalizado el esquema narrativo.
- *Coherencia:* Los datos obtenidos en las verbalizaciones durante las díadas y en las entrevistas, como así también durante la clase colectiva, reflejarían que los alumnos se hallan en proceso de adquisición de dominios de niveles superiores tales como la cohesión, la coherencia, adecuación de la situación comunicativa y revisión de los niveles macro y superestructural.
- *Nivel de alfabetización:* los alumnos que finalizan el primer ciclo de escolaridad común y su equivalente en educación especial, presentan un

desempeño acorde con el proceso de alfabetización alcanzado, lo que se traduce en una preocupación más centrada en el desarrollo del tema que en la cohesión del texto, escaso desarrollo de la conciencia léxica (escuela especial), importancia en revisar los elementos ortográficos y de puntuación.

- *Relación código oral/ escrito:* en general se aprecia la influencia obstaculizante del lenguaje oral en la aplicación de las reglas del código escrito. Sin embargo, a través de las verbalizaciones obtenidas en el trabajo en díadas y en las entrevistas, se puede concluir que los alumnos de escolaridad común se encuentran en una etapa de mayor conciencia ortográfica. Mientras que en la escuela especial, aún persisten dificultades del lenguaje oral que inciden negativamente en el registro escrito.
- *Revisión:* Los alumnos aprendices (correspondiente a 3° de EGB y su correspondiente nivel en educación especial), ponen mayor énfasis en los aspectos de la “Textualización” durante la revisión de sus producciones, ya que la gran inquietud reside en la ortografía de sus escritos y la caligrafía. No obstante, los datos obtenidos en una minoría de díadas comienzan a dar indicios de que la actividad metalingüística empieza a centrarse en otros aspectos de niveles mayores de profundidad (aspectos relacionados con la audiencia, a la generación de ideas, y al establecimiento de objetivos, al contenido y a la coherencia) .
- *Leer para corregir:* Los alumnos de escolaridad común y especial sólo aplican estrategias para leer comprensivamente el texto y no para “corregir” el mismo. Este fenómeno se explicaría por el hecho de que los niños aún no han culminado su alfabetización. Se requerirá de un mayor desarrollo de este aspecto para que la lectura se transforme en una herramienta para revisar niveles más superiores.
- *Motivación:* las revisiones constantes sobre los aspectos formales interrumpen el flujo dinámico que debería seguir el proceso de composición generando desmotivación respecto a las actividades de producción escrita. Sin embargo, el trabajo en díada y escritura colectiva favorece la motivación a la hora de realizar actividades de producción escrita, ya que estimula el desarrollo de las competencias discursivas y metadiscursivas.

- **En síntesis:** la conciencia discursiva y metadiscursiva de los alumnos que finalizan el primer ciclo de escolaridad común y especial se halla en proceso de desarrollo.
- El trabajo colectivo y en díadas favorece la actividad metalingüística de los alumnos que finalizan el 3° año de E.G.B. 1.
- La aplicación de la secuencia didáctica en los cursos experimentales fue un factor que incidió favorablemente en las textualizaciones obtenidas.