



UNIVERSIDAD  
DE PIURA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Programas educativos aplicados en la enseñanza de la  
escritura en el nivel Secundaria en un colegio público de  
Piura de Educación Básica Regular (EBR)**

Tesis para optar el Título de  
Licenciado en Educación. Nivel Secundaria. Especialidad Lengua y Literatura

**Karina del Carmen Ramírez Calle**

**Asesor(es):  
Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda**

**Piura, febrero de 2023**

NOMBRE DEL TRABAJO

**TESIS\_RAMÍREZ CALLE\_KARINA\_VERSIÓN FINAL.pdf**

AUTOR

**Karina Ramírez**

RECUENTO DE PALABRAS

**28713 Words**

RECUENTO DE CARACTERES

**158799 Characters**

RECUENTO DE PÁGINAS

**112 Pages**

TAMAÑO DEL ARCHIVO

**1.8MB**

FECHA DE ENTREGA

**Jan 24, 2023 1:38 PM GMT-5**

FECHA DEL INFORME

**Jan 24, 2023 1:40 PM GMT-5****● 9% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 9% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 7% Base de datos de trabajos entregados
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

**● Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 12 palabras)

## Dedicatoria

A mis padres, Petronila y Santos, por impulsarme desde pequeña a cumplir con todas mis metas; a mi esposo, Félix Brayan, por brindarme su apoyo incondicional en cada uno de los proyectos que tengo que realizar; y a mi hijo, Santhiago, por ser mi fortaleza y motor para siempre seguir adelante luchando y enfrentando cada uno de los retos de la vida.





## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a Dios por brindarme la oportunidad de culminar mi carrera con éxito para ahora elaborar mi tesis y de esta manera obtener mi título de licenciada en educación.

Infinitas gracias a mis padres, hermanos, esposo, hijo y a toda mi familia por brindarme su apoyo incondicional e impulsarme a seguir cumpliendo cada una de mis metas trazadas durante toda mi época de estudiante.

También, reconozco y agradezco la paciencia y tiempo de la Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda, quien además de mi docente fue mi asesora de tesis y estuvo perseverante brindándome sus conocimientos para hacer realidad la elaboración de este trabajo.

A la Universidad de Piura (UDEP), en donde pasé cinco años de formación en conocimientos y también algo de gran importancia, en valores; gracias a cada uno de los integrantes de esta prestigiosa universidad, quienes siempre demostraron su respeto y gran corazón para acogernos y hacernos sentir como en familia.

Por otro lado, al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), que me brindó la posibilidad de obtener y financiar mi carrera universitaria a través de la Beca Vocación de Maestro. Es una extraordinaria oportunidad la que brindan a todos los jóvenes talentos y de bajos recursos de nuestro país.

Finalmente, agradezco a mis compañeros de la especialidad de Lengua y Literatura, por haber compartido momentos inolvidables que siempre quedarán grabados en el recuerdo de cada uno de nosotros. Asimismo, a los compañeros de las demás especialidades con quienes tuvimos la oportunidad de conocernos y compartir diferentes experiencias.

A cada uno de ustedes, ¡infinitas gracias!



## Resumen

El presente trabajo de investigación aborda el tema de los programas educativos para la enseñanza de la escritura en el nivel Secundaria. La parte teórica está fundamentada con aportes de diversos estudios que se han realizado respecto a dicha temática, lo cual es fundamental para el logro del objetivo principal que es describir el desarrollo de la habilidad de escritura en el área de Comunicación en Educación Secundaria de la Educación Básica Regular (EBR, Perú).

La metodología utilizada es de carácter cuantitativa de tipo no experimental, pues se realiza una explicación objetiva del tema y se utiliza instrumentos de recogida de información como la rejilla de observación de datos y cuestionarios aplicados tanto a docentes como estudiantes sobre su práctica pedagógica y planificación curricular en producción de textos utilizados en las instituciones educativas de Educación Básica Regular.





## Tabla de contenidos

<b>Introducción</b> .....	13
<b>Capítulo 1. Planteamiento del problema</b> .....	15
1.1 Descripción del problema .....	15
1.2 Formulación y sistematización del problema .....	20
1.3 Revisión de conocimientos relevantes sobre el tema .....	20
1.4 Objetivos de la investigación .....	24
<b>Capítulo 2. Marco teórico</b> .....	25
2.1 Teoría textual .....	25
2.1.1 <i>Competencia comunicativa</i> .....	25
2.1.2 <i>El texto</i> .....	27
2.1.3 <i>Tipología textual</i> .....	29
2.1.4 <i>Propiedades textuales</i> .....	30
2.1.5 <i>Macrohabilidades comunicativas</i> .....	33
2.1.6 <i>Competencia escrita</i> .....	36
2.2 Didáctica de la escritura .....	44
2.2.1 <i>Enfoque comunicativo textual</i> .....	44
2.2.2 <i>Enfoques didácticos para la enseñanza de la producción del texto</i> .....	45
2.2.3 <i>La escritura y la programación curricular</i> .....	48
2.2.4 <i>Programas de escritura en Educación Secundaria</i> .....	51
<b>Capítulo 3. Metodología de la investigación</b> .....	53
3.1 Tipo de investigación .....	53
3.2 Población y muestra .....	53
3.3 Técnicas e instrumentos de recojo de datos .....	53
3.3.1 <i>Cuestionarios</i> .....	53
3.3.2 <i>Rejilla de observación</i> .....	61
<b>Capítulo 4. Resultados de la investigación</b> .....	65
4.1 Los resultados de la investigación .....	65
4.1.1 <i>Cuestionarios para docentes y estudiantes sobre procesos de producción escrita</i> .....	65
4.1.2 <i>Rejilla de observación de documentos curriculares</i> .....	79
<b>Conclusiones</b> .....	83
<b>Lista de referencias</b> .....	85
<b>Anexos</b> .....	87
Anexo 1: Fichas de validación del cuestionario dirigido a docentes .....	89
Anexo 2: Fichas de validación del cuestionario dirigido a estudiantes .....	92

Anexo 3: Fichas de validación de una rejilla de observación documental .....	95
<b>Apéndices</b> .....	99
Apéndice A: Matriz general de operacionalización de variables .....	101
Apéndice B: Matriz de un cuestionario dirigido a docentes y estudiantes .....	103
Apéndice C: Matriz de una rejilla de observación documental .....	107



## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Procesamiento de mensajes .....	33
<b>Figura 2.</b> Clasificación de las habilidades lingüísticas según el código y según el papel en el proceso de comunicación .....	34
<b>Figura 3.</b> Ejes de agrupación de las microhabilidades de escritura .....	37
<b>Figura 4.</b> Tipología de escritores .....	40
<b>Figura 5.</b> Generación de ideas (cuestionario - estudiantes) .....	65
<b>Figura 6.</b> Generación de ideas (cuestionario - docentes) .....	66
<b>Figura 7.</b> Clasificación de las ideas (cuestionario - estudiantes) .....	66
<b>Figura 8.</b> Clasificación de las ideas (cuestionario - docentes) .....	67
<b>Figura 9.</b> Formulación de objetivos (cuestionario - estudiantes) .....	67
<b>Figura 10.</b> Formulación de objetivos (cuestionario - docentes) .....	68
<b>Figura 11.</b> Redacción del borrador (cuestionario - docentes) .....	68
<b>Figura 12.</b> Distribución de ideas (cuestionario - estudiantes) .....	69
<b>Figura 13.</b> Distribución de ideas (cuestionario - docentes) .....	69
<b>Figura 14.</b> Disposición de las ideas (cuestionario - estudiantes) .....	70
<b>Figura 15.</b> Disposición de las ideas (cuestionario - docentes) .....	70
<b>Figura 16.</b> Relación entre párrafos (cuestionario - estudiantes) .....	71
<b>Figura 17.</b> Relación entre párrafos (cuestionario - docentes) .....	71
<b>Figura 18.</b> Revisión del borrador (cuestionario - estudiantes) .....	72
<b>Figura 19.</b> Revisión del borrador (cuestionario - docentes) .....	72
<b>Figura 20.</b> Adecuación textual (cuestionario - estudiantes) .....	73
<b>Figura 21.</b> Adecuación textual (cuestionario - docentes) .....	73
<b>Figura 22.</b> Coherencia textual (cuestionario - estudiantes) .....	74
<b>Figura 23.</b> Coherencia textual (cuestionario - docentes) .....	74
<b>Figura 24.</b> Cohesión textual (cuestionario - estudiantes) .....	75
<b>Figura 25.</b> Cohesión textual (cuestionario - docentes) .....	75
<b>Figura 26.</b> Corrección textual (cuestionario - estudiantes) .....	76
<b>Figura 27.</b> Corrección textual (cuestionario - docentes) .....	76
<b>Figura 28.</b> Estilística (cuestionario - estudiantes) .....	77
<b>Figura 29.</b> Estilística (cuestionario - docentes) .....	77
<b>Figura 30.</b> Presentación (cuestionario - estudiantes) .....	78
<b>Figura 31.</b> Presentación (cuestionario - docentes) .....	78



## Introducción

El presente trabajo de investigación aborda el tema de los programas educativos para la enseñanza de la escritura en el nivel Secundaria, este tiene por objetivo principal describir el desarrollo de la habilidad de escritura en el área de Comunicación en Educación Secundaria de la Educación Básica Regular (EBR, Perú). Para la elaboración de este proyecto se toma como punto de partida la deficiencia que existe y se observa en el desarrollo de la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” por parte de los estudiantes dentro de las actividades de aprendizaje.

Como parte de la metodología de investigación para el logro de los objetivos propuestos, se aplica cuestionarios a los docentes y estudiantes sobre el uso de estrategias para el desarrollo de la habilidad de escritura siguiendo los tres procesos didácticos para el desarrollo de dicha competencia: Planificación, textualización y revisión; del mismo modo, se realiza el análisis de documentos curriculares como la Programación anual, experiencias y sesiones de aprendizaje para corroborar las temáticas trabajadas como parte de la competencia de escritura.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero, se presenta la descripción, formulación y sistematización del problema y también se mencionan los objetivos generales y específicos de la investigación.

En el segundo, se desarrolla el marco teórico que describe teóricamente conceptos básicos sobre la habilidad de escritura, este está dividido en dos apartados: El primero, habla sobre la teoría textual, aquí se desarrollan los temas relacionados a la competencia comunicativa, el texto y su tipología, las propiedades textuales, las macrohabilidades comunicativas y la competencia escrita; y el segundo, está enmarcado a la didáctica de la escritura, la cual desarrolla el enfoque comunicativo textual, los enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura según Daniel Cassany y según Diego Arias, también habla sobre la escritura y la Programación curricular y los Programas de escritura en Educación Secundaria.

En el tercer capítulo, se describe la metodología de la investigación, la cual es cuantitativa no experimental, también se define la población y muestra de estudio, y los instrumentos de recogida de datos (dos cuestionarios, de docentes y de estudiantes, y una rejilla de observación documental).

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados obtenidos después del análisis de datos por un lado de los cuestionarios dirigidos a docentes y estudiantes, los cuales se han analizado tomando en cuenta los procesos de la producción escrita: Planificación, textualización y revisión, cada uno de ellos con sus subprocesos; y por otro lado, la rejilla de observación documental la cual considera tres dimensiones: Aspectos generales sobre Programación curricular, enfoques de la escritura y contenidos de escritura.

Finalmente, se plantean las conclusiones del trabajo de investigación de acuerdo a los objetivos planteados.



## Capítulo 1. Planteamiento del problema

### 1.1 Descripción del problema

Uno de los principales problemas a los que tiene que hacer frente la Educación Secundaria en el Perú está enmarcado en aspectos básicos del área de Comunicación. Esta se plantea en el enfoque comunicativo textual o funcional, considerando el fortalecimiento de las habilidades comunicativas del ser humano: escuchar, hablar, leer y escribir. Por lo tanto, su enseñanza dentro de las aulas concierne al desarrollo de las competencias de comprensión y expresión oral, comprensión lectora y la producción de textos. Sin embargo, los resultados no son beneficiosos en su totalidad, prueba de ello son las deficiencias evidenciadas en los resultados de las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE, Perú).

En lo concerniente a la producción de textos, es evidente que con el pasar del tiempo ha sido dejada en segundo plano frente a la comprensión lectora. Se olvida que dicha competencia tiene el mismo nivel de relevancia, puesto que aprender a escribir es imprescindible desde temprana edad y, además, acompaña a la persona a lo largo de toda su vida.

Respecto a la definición de la habilidad de escritura, un informe sobre la ECE, elaborado por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2015), afirma: “es una competencia fundamental que posibilita a las personas seguir aprendiendo tanto en la escuela como fuera de ella; asimismo, esta contribuye al desarrollo de la identidad y favorece la participación en la vida ciudadana” (p. 3).

Por lo tanto, se puede sostener que la escritura forma parte de nuestra vida diaria, puesto que, la podemos desarrollar en los diferentes contextos de diversas actividades, ya sea desde escribir letras independientes, frases, nuestro nombre, luego oraciones, hasta textos completos, para tomar apuntes en todos los ámbitos, como, por ejemplo, el colegio y universidad, entre otros. En otras palabras, la habilidad de escritura es fundamental en la comunicación humana.

Ahora bien, es importante reconocer que las deficiencias en la producción de textos por parte de los estudiantes de Educación Secundaria se deben en parte a la poca exigencia que se tuvo en la Educación Primaria en el desarrollo de esta competencia. Esto se debe a que desde los primeros grados de educación no se recibe la atención suficiente en la elaboración de textos que desarrollen las ideas de manera coherente y cohesionada, el uso de un vocabulario variado adquirido a través de la lectura, la adecuación del texto y registro lingüístico a la situación comunicativa, el adecuado uso de los signos de puntuación, la correcta tildación de las palabras, o simplemente la aplicación de las reglas ortográficas en la producción de textos o aún en actividades de ejecución más frecuentes como el desarrollo de un examen o la toma de apuntes.

Esto sucede debido a que las actividades de escritura en las escuelas se realizan con poca frecuencia o cuando estas se desarrollan se tornan muy aburridas, poco interesantes o se ejecutan de

manera mecánica, lo último se evidencia en ocasiones como el día del Logro, el cual se realiza una o dos veces al año en las instituciones educativas con el objetivo de observar los avances en el aprendizaje de los estudiantes, pero es en estos casos en donde los docentes preparan mecánicamente a los alumnos para tal fecha o eligen a los más destacados de cada aula; es así que se demuestra el poco interés por la competencia de producción textual.

Las consecuencias se pueden evidenciar en los resultados de la Evaluación Muestral de Escritura aplicada en Perú a finales del año 2013 en 357 escuelas a alumnos del sexto grado de educación primaria con el objetivo de mostrar los logros de aprendizaje al terminar el V ciclo de Educación Básica Regular y la fase de paso a la secundaria. De esta prueba se obtuvieron niveles muy bajos en el desarrollo de la escritura, puesto que solamente el 13,5 % se encontraba en el nivel satisfactorio o tercer nivel, según el MINEDU (2016):

Los estudiantes de este nivel logran escribir textos adecuados al contexto comunicativo, con coherencia y un desarrollo apropiado de sus ideas para el grado, a través de detalles, precisiones o aclaraciones. Al mismo tiempo, usan distintos tipos de mecanismos de cohesión de manera apropiada, como los conectores, aunque es posible que encuentren algunas dificultades (por ejemplo, en el uso de referentes). Además, escriben con pocas faltas ortográficas, esperables para el grado. (pp. 45-46)

Luego, el MINEDU aplicó a fines de octubre del 2015 una prueba de escritura en segundo grado de secundaria a una muestra de 5091 estudiantes de 206 escuelas de todo el Perú, para conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes e implementar estrategias de apoyo a fin de que concluyan satisfactoriamente su educación secundaria. La evaluación obtuvo resultados desfavorables, pues solo el 12,6 % alcanzó el nivel satisfactorio (MINEDU, 2015)

Según el MINEDU (2015), “dichos resultados complementan los proporcionados por la prueba de lectura de la Evaluación Censal de Estudiantes 2015, pues, la comunicación debe abordarse de manera integral en las aulas” (p. 3), es decir, dichas evaluaciones se relacionan porque a través de estas se evidencia el desarrollo de las habilidades comunicativas de lectura y escritura que deben ser fortalecidas con el mismo nivel de importancia dentro de las aulas.

Por lo tanto, se puede pensar que la responsabilidad recae principalmente en los docentes por no tomar en cuenta todos los aspectos que involucra la escritura, esto evidente al momento de evaluar las producciones o textos elaborados por los estudiantes. Del mismo modo, se considera como parte de la labor docente ser el ejemplo de los alumnos en la producción de textos. En un artículo de Moisés Ramos, docente de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC, Perú) se afirma lo siguiente:

Los niños no observan a sus maestros escribiendo más allá de sus obligaciones académicas o administrativas; si no los ven escribir, publicar, enviar cartas ¿cómo asimilarán la importancia funcional de la escritura?, lo más probable es que los propios maestros hayan aprendido a leer

y escribir incorporando destrezas estrictamente académicas, descontextualizadas y fuera del ámbito personal; por ello, no logran transmitir aquello que no practican. (Ramos, 2011, p. 9)

Estas debilidades de enseñanza de la escritura nacen de la consideración de dicha competencia de manera global, puesto que, en el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2009, p. 342) se planteaba la competencia de escritura como “Producción de textos” y ahora en el Currículo Nacional (CN, 2016, p.46) aparece como “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”. En el DCN se plantean las capacidades por grados asociadas a los contenidos a desarrollar a diferencia del CN que se enuncian las capacidades en general para todos los grados sin ser asociadas a los contenidos enmarcados en dicha competencia. Puede suceder que el docente no considere a profundidad lo que esta competencia implica, sino que la evalúe de forma superficial, es decir, fijándose solamente en el desarrollo de las ideas y en la estructura externa planteada para los determinados tipos de textos (partes de un texto, ortografía, organización en párrafos, vocabulario adecuado, entre otros), obviando claramente aspectos de la estructura interna de gran relevancia (coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa).

Asimismo, se debe reconocer que los docentes no se encuentran totalmente capacitados para brindar enseñanza en un buen nivel de escritura, pues muchas veces el Estado o las entidades superiores a ellos, los dejan que se preparen por sí solos o consideran que con la formación pedagógica (conocimiento adquirido en un centro de educación superior) que han recibido en las instituciones superiores es suficiente, es decir, se asume que los docentes al ingresar a una institución educativa a brindar enseñanza, este ya cuenta con todos los conocimientos para desarrollar una educación de calidad, sin embargo, esto no siempre es así, puesto que la educación se está actualizando permanentemente. Por lo tanto, hoy en día ya se están tomando medidas en este aspecto y el Estado se está comprometiendo en la capacitación docente sobre el contenido curricular.

Otro factor que impide desarrollar la competencia de escritura en su totalidad es el avance tecnológico, puesto que hoy en día con los aparatos electrónicos los estudiantes ya no quieren realizar los trabajos a lápiz y papel, sino que prefieren elaborarlos escritos a computadora y esto impide corregir los errores ortográficos, ya que las computadoras se encuentran configuradas para corregir la ortografía de manera automática, si bien es cierto, la tecnología es de mucha ayuda, también influye negativamente limitando el desarrollo completo de las capacidades humanas como, el análisis para redactar ideas con coherencia y cohesión, la memoria y atención para estar pendiente en la aplicación de las reglas ortográficas y uso adecuado del vocabulario en los textos elaborados y también, la observación al momento de planificación y revisión del producto final.

Por último, aunque en nuestro país no se toma la debida importancia a la escritura, en otros países como Argentina, Chile y Uruguay buscan la manera de motivar a los alumnos en la lectoescritura:

A partir de un proyecto llamado “Dar la palabra, tres países soñados por sus niños” a iniciativa de Rosstoc (Productora de Cine, TV y documentales, creada por Gastón Pauls y Alejandro Suaya); se espera favorecer el proceso de escritura a través de la lectura dándole lugar al intercambio, la socialización y, en especial a que las puertas de la escuela se abran a la comunidad para compartir los aprendizajes de los alumnos. (UNICEF, 2009, s/p)

Entonces, si el problema de la falta de atención a la macrohabilidad de escribir continúa, no se estarán desarrollando integralmente las competencias planteadas por el Currículo Nacional en el área de Comunicación para los estudiantes de Educación Secundaria (se expresa oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos en su lengua materna y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna), pues se estaría prestando poco interés a la competencia de producción de textos en comparación con las otras.

Por otro lado, seguiremos en los últimos puestos en las pruebas aplicadas a nivel internacional (tal es el caso de PISA) y demostraremos bajos desempeños a nivel nacional en la ECE, ya sea en las evaluaciones de comprensión lectora, matemáticas, ciencias y escritura. Asimismo, con el mayor avance tecnológico de los últimos tiempos, la escritura a mano o con lápiz y papel va desapareciendo poco a poco, es decir, los alumnos prefieren elaborar un trabajo escrito a computadora antes que redactarlo por sí mismos sin ser apoyados en un aparato electrónico. Cabe recalcar que el escribir en una computadora también implica un dominio amplio de la habilidad de escritura, sin embargo, este medio electrónico facilita en cierto modo la tarea de producción textual, puesto que la mayoría de las personas frecuentemente escriben con abreviaciones, faltas ortográficas y uso no adecuado de los signos de puntuación. Sucede que los aparatos electrónicos suelen venir configurados para corregir algunos errores de ortografía, mecanismos de cohesión gramatical (por ejemplo, de concordancia entre las ideas) y empleo adecuado de los signos de puntuación, lo cual impide la mejora en aspectos básicos de la producción de textos como la caligrafía, al preferir escribir a computadora antes que hacerlo a mano con lápiz y papel, ortografía, coherencia y cohesión, y uso correcto de los signos de puntuación.

Por ello, se deben considerar propuestas de mejora para la competencia de producción de textos, como el desarrollo de estrategias de motivación para la escritura en todos los grados de Educación Secundaria, puesto que los estudiantes necesitan partir de algo que les llame la atención o que sea de su interés. De este modo, los docentes podrían usar eso a su favor y diseñar sus sesiones de aprendizaje incluyendo actividades que ayuden a los alumnos a estar activos y con ánimos de aprender. Otra de las propuestas sería estimar por parte del MINEDU, la aplicación de la ECE en la cual se considere también la producción de textos, sumada a la comprensión lectora y el área de Matemática para todos los grados de la Educación Secundaria, pues todos los estudiantes deben

conocer su nivel de aprendizaje en dicha competencia, esto haría que los docentes consideren la enseñanza de la producción textual con mayor rigor en la escuela.

También es de gran importancia brindar la capacitación necesaria a los profesores sobre el desarrollo de las competencias del Currículo Nacional en los estudiantes. Esto ayudará en la práctica pedagógica cuando el docente realice su planificación anual, y, del mismo modo, cuando ejecute sus sesiones de clase en las aulas, esto es, ya sabrá el enfoque con el que debe abordar los contenidos. Esto sería un primer paso para que posteriormente se realice una evaluación periódica a los maestros sobre las estrategias metodológicas que están utilizando para la enseñanza de la escritura, pues tanto docentes como estudiantes deben conocer su nivel de desempeño en la enseñanza de la asignatura.

Además, a nivel de institución educativa se podría evaluar los aprendizajes en la competencia de producción de textos. De acuerdo a los resultados obtenidos, en cada grado y sección se deberían dedicar más horas del área de Comunicación a desarrollar la habilidad de escritura, dado que lo usual es que los docentes designen poco tiempo a esta dejando por ejemplo solamente un trabajo que involucra dicha competencia al final del bimestre.

Finalmente, en el informe de la ECE en Escritura del año 2015 se plantean una serie de sugerencias pedagógicas para la mejora de la enseñanza de la escritura, las cuales se mencionan a continuación:

Enseñar a través de situaciones comunicativas reales, promover la escritura de distintos tipos de texto y géneros, enseñar la importancia del proceso de escritura, ayudar a los estudiantes a mejorar en cohesión y ortografía a partir de textos concretos, evaluar distintos aspectos de los textos escritos por nuestros estudiantes y promover la equidad de género a partir de la escritura, pues afirman que los alumnos tanto hombres como mujeres tienen los mismos derechos de producir todos los tipos de texto y a participar en cualquier actividad que incluya esta competencia. (MINEDU, 2015, pp. 18-19)

Lo mismo ocurre en el informe presentado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra sobre la Evaluación de la producción de textos en Educación Primaria, perteneciente a un curso académico de los años 2006 y 2007 en Lengua Castellana. De acuerdo al análisis de resultados, se plantean un conjunto de orientaciones para establecer líneas de mejora respecto a la producción de textos escritos, como las siguientes:

Establecer claramente los niveles que se deben trabajar y exigir en cada ciclo respecto a la producción de textos escritos, establecer líneas metodológicas comunes para trabajar la producción de textos en cada ciclo, homogeneizar la corrección de la expresión escrita, llegar a acuerdos dentro de los ciclos sobre la práctica y la evaluación de la producción de textos escritos y, por último, hacer un seguimiento individualizado y documentado de cada alumno. (pp. 48-49)

## 1.2 Formulación y sistematización del problema

- Problema general:

¿De qué manera se promueve el desarrollo de la habilidad de escritura en el área de Comunicación en la Educación Básica Regular (EBR, Perú)?

- Problemas específicos:

- ¿De qué manera se consideran los contenidos de la enseñanza de la escritura en el plan anual de Comunicación?
- ¿En qué enfoques y métodos se desarrollan la habilidad de escritura como parte de los programas curriculares en el área de Comunicación en estudiantes de Educación Secundaria?
- ¿Qué conocimientos domina el profesor de Comunicación para la enseñanza de la escritura en la Educación Secundaria de Educación Básica Regular (EBR, Perú)?
- ¿Qué estrategias promueven el aprendizaje de la escritura dentro de los programas curriculares del área de Comunicación en Educación Secundaria?

## 1.3 Revisión de conocimientos relevantes sobre el tema

Se presentan cuatro artículos de autores que han realizado estudios sobre la enseñanza de la escritura en la realidad educativa. Dentro de los cuales se menciona el tema, las causas que han originado el problema en cuestión, los objetivos de la investigación, la metodología utilizada, población y muestra y finalmente los aportes de estos en relación con el trabajo de investigación que se está realizando.

Se debe reconocer que saber escribir es fundamental en la comunicación de todas las personas. A pesar de las deficiencias que se suelen tener en su utilidad, esta no deja de adquirir relevancia, puesto que, como lo afirman Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006) en su artículo titulado «Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura»: “la escritura es una fuente de creación de conocimiento por parte de quien la utiliza” (p. 29). Por ello, el desarrollo de la competencia de producción de textos forma parte importante del área de Comunicación en los estudiantes.

El artículo desarrolla el tema de las teorías o modelos preponderantes en la producción textual. El interés de diversos autores se centra en el gran valor que tiene la lengua escrita para el hombre, puesto que “es una fuente de creación de conocimiento por parte de quien la utiliza” (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 49). Por ello, la intencionalidad del artículo es describir y analizar las teorías o modelos de escritura predominantes en la investigación educativa sobre comprensión y producción de textos, destacando de alguna manera los diferentes factores que intervienen en el proceso de escritura principalmente; asimismo se pretende destacar las posibilidades de proyección didáctica que tienen los modelos de escritura en los contextos académicos referidos principalmente a la educación obligatoria.

Algo muy importante dentro de la investigación es el planteamiento de un conjunto de actividades de producción textual que pueden realizarse dentro del aula, las cuales están orientadas a la mejora de la habilidad de escritura en el ámbito de la educación obligatoria, sin embargo, dichas actividades pueden realizarse en actividades de producción textual ejecutadas dentro y fuera de los contextos educativos.

Finalmente, se llega a la conclusión que la producción de modelos o teorías de escritura sociocognitivos, textuales y didácticos para el fortalecimiento de la construcción de textos es amplia y compleja; puesto que, el propósito, la persona quien escribe el contenido o información que se desea transmitir se incluyen diferentes aspectos en concordancia con los elementos inmersos en la producción de textos, tales como el destinatario; de la misma manera se debe considerar en el proceso de producción todos los elementos discursivos ya que el producto final será leído, comentado, criticado y probablemente aplicado en un determinado ámbito o situación comunicativa. También, debemos reconocer que todos los modelos de escritura son complementarios y de todos ellos se pueden extraer estrategias didácticas y posibilidades para el desarrollo de la habilidad de escritura en las aulas.

El artículo es útil en la investigación para reconocer las teorías y modelos de escritura existentes, los cuales servirán de base para identificar aquellos que ayudan al desarrollo de la habilidad de escritura en la Educación Básica Regular.

Por su parte, Castelló, M. (2002) en su artículo «De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura» señala que una manera de superar las deficiencias en la producción textual es a partir “del cambio de concepción del estudiante acerca de la escritura desde la práctica educativa” (p. 149). Se considera de gran interés conocer la concepción de los alumnos respecto al tema, lo cual ayuda a transformar la práctica de la enseñanza de la producción escrita dentro de las aulas.

El artículo explica el tema del análisis cognitivo del proceso de composición hasta llegar a la enseñanza de la escritura, las causas que dan origen a la investigación es el cambio de perspectiva que se ha ido planteando a lo largo de los años acerca del proceso de composición, lo cual ha generado diversos conocimientos como parte del ámbito educativo. Debido a esto, la autora de la investigación pretende “analizar los principales cambios que en los últimos años han sucedido en la manera de concebir el proceso de composición y en los retos de la concepción sociocognitiva en la enseñanza de la escritura, puesto que plantea la importancia de cambiar de concepción del estudiante acerca de la escritura desde la práctica educativa” (Castelló, 2002, p. 149).

Los aportes de la investigación están enmarcados en la importancia de conocer la concepción de escritura de los alumnos, lo cual servirá de ayuda para transformar la práctica de enseñanza dentro de las aulas; una manera de lograr dicho propósito es a través de la aplicación de algunas técnicas o

procedimientos que evidencien la gran utilidad que tiene el desarrollo de la habilidad de escribir. Por lo tanto, se concluye que se debe realizar el dictado de teoría y complementarla con la parte práctica, pues no deben ser transmitidas por separado sino más bien complementarse en la enseñanza y aprendizaje en la producción de textos.

Este artículo ayuda en la investigación para plantear la reflexión y análisis acerca de la concepción de escritura que tienen los estudiantes, para a partir de ello plantear las orientaciones metodológicas que ayuden a fortalecer la enseñanza de la competencia de producción de textos y, asimismo, ayuda a tener una visión más clara en lo que concierne a la importancia de complementar la parte teórica ligada a la parte práctica para observar mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, Ramos, M. (2011) en su artículo titulado «El Problema de Comprensión y Producción de textos en el Perú», expone que el problema de la lectoescritura surge de la enseñanza que brindan los docentes en las instituciones educativas, pues, ellos no se muestran como ejemplo en la realización de dicha actividad mostrando de esta manera el poco interés que se le brinda a la competencia de producción textual, lo cual conlleva a evidenciar deficiencias en la escritura desde los primeros niveles de educación.

El artículo aborda el tema del problema de comprensión y producción de textos en el Perú, puesto que el autor plantea que existen muchas dificultades respecto al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura como parte de la educación en las escuelas. Se enfoca en la carencia de información respecto a cómo los niños aprenden o adquieren el sistema de escritura que posibilita la alfabetización inicial. Los objetivos se centran en explicar el problema de la lectoescritura en el Perú, para lo cual, el autor toma como referencia la educación recibida principalmente en los primeros siete años y de alguna manera abarca la Educación Primaria y Secundaria.

El autor concluye “las prácticas tradicionales de lectoescritura van en contra del desarrollo neuronal, emocional y lingüístico de los niños, asimismo afirma que el sistema de lectoescritura se consigue de manera regular y sistemática” (Ramos, 2011, pp. 20-21), por ello, propone a las universidades e institutos pedagógicos incorporar en sus currículos un enfoque más próximo al desarrollo del niño; concretamente, al periodo de los primeros siete años, cruciales para su formación como lector y redactor e invoca a declinar las prácticas tradicionales, que condicionan el fracaso de lectores activos y reflexivos desde la educación inicial y que explican, por qué los universitarios y profesionales peruanos leen poco o se limitan a escribir textos breves.

El artículo ayuda en la investigación a reconocer el origen del problema de la escritura en los estudiantes del Perú, lo cual, es la base para diseñar orientaciones metodológicas que ayuden a enriquecer los programas educativos con la finalidad de mejorar dicha situación, puesto que se busca la mejora en la enseñanza de la escritura en el área de Comunicación principalmente, puesto que

escribir es una habilidad humana que se desarrolla de manera transversal en todas las áreas de la Educación Básica Regular.

Por otro lado, Sánchez, A., Verónica, S. y Borzone, A. (2010) en su investigación «Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula», explican que el desarrollo de la producción de textos debe abordarse desde los modelos de escritura en la práctica pedagógica dentro de las aulas, a partir de procesos de intervención que ayuden al fortalecimiento de la habilidad de escritura.

La investigación expone el tema de la enseñanza de la escritura de textos, abordados desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. Para ello, las autoras parten de la necesidad de mejorar las prácticas de producción textual en el aula a partir de la integración de los diferentes modelos de escritura. La finalidad con la que se realiza esta investigación es “analizar y discutir algunos modelos de escritura relevantes para la enseñanza, asimismo se busca determinar la incidencia de los aportes teóricos de los modelos de escritura en el aprendizaje de los estudiantes” (Abchi & Borzone, 2010, p. 40).

Las autoras parten de una propuesta pedagógica integradora o de alfabetización que tiene por objetivo promover el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos respectivamente.

Entonces, se realiza la aplicación de una prueba de renarración de un cuento breve con estructura canónica, la cual fue aplicada a un grupo de 77 alumnos del primer grado de una escuela pública urbana de la provincia de Córdoba en Argentina, de los cuales 34 eran varones y 43 mujeres frente a un grupo de comparación formado por 59 niños entre los que se encontraban 35 varones y 24 mujeres de una escuela privada urbana de la misma ciudad. En el análisis de las producciones escritas de los niños se consideraron diversos aspectos relacionados con la calidad de la superficie del texto como la coherencia y cohesión textual (Abchi & Borzone, 2010, pp. 44-45)

Por lo tanto, los aportes que realiza esta investigación son de gran interés dentro del ámbito educativo, puesto que las autoras concluyen “es necesaria la integración de los modelos cognitivos e interaccionistas en el proceso de enseñanza de la escritura de textos” (Abchi & Borzone, 2010, p. 47), esto debido a que los resultados de la práctica de intervención realizada con los estudiantes mostraron importantes diferencias entre el grupo experimental y el grupo de comparación en la extensión y en la calidad de las producciones, entonces se debe reconocer que “la experiencia en una intervención pedagógica que atienda simultáneamente a los procesos involucrados en el aprendizaje de la escritura y maestros comprometidos con la tarea puede ser la clave para mejorar la producción escrita en el aula y ayudar a revertir las dificultades en el aprendizaje” (Abchi & Borzone, 2010, p. 47).

El artículo es útil en la investigación para la identificación de los diferentes modelos de escritura que existen con la finalidad de mejora de las prácticas educativas dentro del aula. Asimismo,

ayuda a comprender la importancia de un proceso de intervención educativa en donde debe existir la atención integral del estudiante y una labor comprometida del maestro como elementos esenciales para el progreso en los niveles de producción de textos.

En definitiva, diversos autores (Castelló, M. (2002), Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006), Sánchez, A., Verónica, S y Borzone, A. (2010) y Ramos, M. (2011) consideran que las deficiencias o éxitos alcanzados respecto a la competencia de escritura parten en un inicio, de la práctica pedagógica o enseñanza recibida en las aulas. Es allí donde los estudiantes principalmente desarrollan sus habilidades comunicativas, las cuales se fortalecen a lo largo del tiempo.

#### **1.4 Objetivos de la investigación**

- **Objetivo general**

Describir el desarrollo de la habilidad de escritura en el área de Comunicación en Educación Secundaria de la Educación Básica Regular (EBR, Perú).

- **Objetivos específicos**

- Describir los contenidos de enseñanza de la escritura en el plan anual del área de Comunicación, mediante la revisión sistemática de documentos curriculares, para determinar los ámbitos de la escritura que se plantean en dichos documentos.
- Identificar los enfoques y métodos que desarrollan la habilidad de escritura como parte de los programas curriculares del área de Comunicación, mediante la revisión sistemática de documentos curriculares, para identificar el marco del contexto didáctico desde los cuales se aborda la competencia de producción de textos en Educación Secundaria.
- Determinar los conocimientos que domina el profesor del área de Comunicación, mediante la aplicación de un cuestionario, para conocer el nivel de preparación respecto a la competencia de producción textual para su enseñanza en la Educación Básica Regular (EBR, Perú).
- Identificar un conjunto de estrategias que promuevan el aprendizaje de la escritura, mediante la revisión sistemática de los programas curriculares del área de Comunicación en Educación Secundaria, para conocer la manera en que los docentes facilitan la enseñanza de la producción textual en la Educación Básica Regular (EBR, Perú).

## Capítulo 2. Marco teórico

La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer. De esta forma se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de estos dos aspectos. Un escritor debe conocer y saber utilizar ambos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción. (Cassany: 1989 “El código escrito y la composición del texto”, párr. 3).

El sustento teórico de esta investigación tiene como pilares los contenidos que abarcan la didáctica de la escritura. Abordan temas de la teoría textual y del enfoque didáctico que es posible concretar en la planificación curricular para su enseñanza en las aulas. Se acerca, por tanto, a lo que se entiende como el saber escribir y sus implicancias pedagógicas.

### 2.1 Teoría textual

El conocimiento de la lengua requiere de un estudio complejo y exhaustivo, puesto que, para poder evidenciar un adecuado uso de la misma, resulta necesario, en primer lugar, poseer los fundamentos teóricos que la expliquen, para posteriormente recién realizar su aplicación a través de las diferentes actividades de la vida cotidiana, ya que, por ejemplo, a diario leemos y escribimos.

#### 2.1.1 Competencia comunicativa

La competencia comunicativa es uno de los conceptos más completos que existe, debido a que incluye todo lo que el hombre como ser social necesita para realizar de manera efectiva el proceso de comunicación. De esta manera, desde décadas atrás este término ha sido estudiado por diversos autores.

Carlos Lomas (s.f), citando a Hymes y Gumperz (1972), define la competencia comunicativa como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (...). La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar” (p. 25).

Este autor complementa la definición afirmando que:

La competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no solo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de las lenguas en nuestras sociedades. (Lomas, s.f., p. 26)

Aplicando el término competencia comunicativa al ámbito educativo y considerando su importancia en la vida cotidiana, Lomas (s.f.) amplía la definición señalando que:

La competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). A medida que nos vamos relacionando con otras personas, en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos y textuales, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana. (p. 26)

Por su parte, Canale y Swain (1996) se refieren al mismo término como una “relación e interacción entre competencia gramatical, o el conocimiento de las reglas gramaticales, y la competencia sociolingüística, o el conocimiento de las reglas que rigen la utilización de la lengua” (Canale y Swain, 1996, Competencia y actuación, párr. 19).

A partir de esta afirmación consideran importante “distinguir entre la competencia comunicativa y la actuación comunicativa, que consiste en la ejecución de esas competencias, así como en su interacción en el marco de la comprensión y producción de enunciados concretos” (Canale y Swain, 1996, Competencia y actuación, párr. 19).

Otros autores, como Pilleux (2001), siguiendo la teoría de Hymes (1972), conceptualiza la competencia comunicativa como “un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (Pilleux, 2001, La competencia comunicativa, párr. 2).

De esta manera, señala que “la competencia comunicativa resulta ser una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística” (Pilleux, 2001, La competencia comunicativa, párr. 3).

Del mismo modo, Lomas (s.f.), basándose en Canale y Swain (1980); Canale (1983) y Hymes (1984), coincide con la misma clasificación, sin embargo, considera fundamental añadir también la competencia literaria y la competencia semiológica o mediática como subcompetencias de la competencia comunicativa.

Por lo tanto, siguiendo la clasificación de Lomas (s.f., p. 27) se describen a continuación cada una de las competencias o también llamadas subcompetencias de la competencia comunicativa:

- a) **Competencia lingüística o gramatical:** es una capacidad innata, referida al conocimiento del código de una lengua.
- b) **Competencia sociolingüística:** es la capacidad de adecuación al contexto comunicativo, referida al uso adecuado de la lengua.
- c) **Competencia estratégica:** es la capacidad para regular la interacción, referida a la eficacia comunicativa.

- d) **Competencia textual o discursiva:** es la capacidad de producción y comprensión de diversos tipos de textos.
- e) **Competencia literaria:** es la capacidad de producción y comprensión de textos literarios.
- f) **Competencia semiológica o mediática:** son los conocimientos, habilidades y actitudes en el análisis y en el uso de los lenguajes audiovisuales y multimedia.

### 2.1.2 El texto

La comunicación es primordial para la interrelación de las personas, es decir, el hombre utiliza principalmente la palabra oral o escrita para transmitir un mensaje. Por ello, no se expresa a través de palabras sueltas e incoherentes, sino que utiliza un conjunto de palabras organizadas y con sentido completo, en otras palabras, el hablante se comunica a través de textos.

**2.1.2.1 Definición y características.** En la actualidad, se trabaja con el enfoque comunicativo textual; por lo tanto, se considera el texto como la unidad fundamental para el estudio de la lengua. Bernárdez (1982) lo define de la siguiente manera:

“Texto” es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (p. 85)

A partir de la definición, en palabras de Bernárdez (1982, p. 85), se consideran tres factores o características fundamentales del texto y Alexopoulou (2010, p. 99) complementa lo expuesto considerando una triple dimensión del texto:

- a) **Carácter comunicativo:** debido a que es producto de la actividad.

“Un texto posee siempre carácter social, puesto que es el resultado de la interacción entre el productor y el receptor con toda la información e implícita que incluye el acto comunicativo” (Alexopoulou, 2010, p. 99).

- b) **Carácter pragmático:** puesto que, responde a la intención del hablante y a una determinada situación comunicativa.

Todo texto se encuadra en una situación de comunicación constituida por los componentes extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. El contexto condiciona tanto la forma como la interpretación de un texto. En la estructura textual interviene un variado conjunto de factores: se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos –espacio-temporales, situacionales, socioculturales y cognitivos– del uso de la lengua. Un texto fuera de su contexto no tiene sentido. (Alexopoulou, 2010, p. 99)

**c) Carácter estructurado:** debido a que se rige por la existencia de un conjunto de reglas propias del nivel textual.

Todo texto tiene una organización interna y se atiene, por un lado, a un conjunto de reglas gramaticales y de coherencia que garantizan su significado y, por otro, a la estructuración textual global que representa el esquema de composición del texto. una secuencia de oraciones que carece de estructura no se percibe como texto, sino como un conjunto incoherente de enunciados. (Alexopoulou, 2010, p. 99)

En otras palabras, el texto “no es la suma de palabras, tampoco de oraciones y enunciados, es más que una adición de unidades menores (...) un texto se percibe siempre como una unidad de sentido global y local de las partes que lo constituyen” (Mezones, 2015, p. 28).

Por su parte, Arnao (2015) ofrece otra definición respecto al texto sosteniendo la idea de que: El texto es una unidad específica de estudio superior a la oración a la cual engloba; es un corpus escrito de cierta extensión, compuesto por un determinado número de oraciones y que es resultado de la actuación lingüística y de la interacción social. Ofrece un mensaje delimitado en sí mismo en el que operan los diversos componentes que intervienen en el proceso de la comunicación lingüística, ajustado a la realidad o situación. (p. 249)

Amplía la definición afirmando que el texto “es la unidad lingüística máxima que engloba todas las demás; cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producidos en una situación concreta por el hablante y dotado de una intencionalidad comunicativa específica y de una determinada función cultural” (p. 249).

De ello se desprende que los textos “siempre son empleados en determinados contextos sociales y, por lo tanto, cumplen funciones comunicativas” (Alexopoulou, 2010, p. 100).

En resumen, el texto es la unidad fundamental de comunicación, pues, se trata de una construcción con sentido completo, utilizado de acuerdo a la situación y contexto comunicativos y que presenta una estructura determinada.

**2.1.2.2 Dimensiones.** “Todo texto tiene cuatro dimensiones lingüísticas (...) las cuales se manifiestan tanto en el plano de la oralidad como en la escritura” (Arnao, 2015, p. 250). Este autor sostiene que “estas dimensiones lingüísticas son aquellas en las que se puede segmentar un texto solo con fines didácticos con la finalidad de estudiarlo mejor (...), según sus dimensiones *semántica, gramatical, fonológica y pragmática*” (pp. 252-253).

**a) La dimensión semántica:** se refiere a la relación con las cosas y realidades extralingüísticas e indica las condiciones para que los enunciados sean “interpretables” (tanto en lo relativo al significado como a la referencia).

**b) La dimensión gramatical:** se refiere a la organización *sintáctica*. Es la unión de signos lingüísticos entre sí; especifica en qué condiciones y según cuáles reglas los enunciados están “bien formados”.

**c) La dimensión fonológica:** aborda la relación entre el sonido (entonación y fonemas) y su representación escrita (ortografía y normativas).

**d) La dimensión pragmática:** se refiere a la intencionalidad del hablante al usar un texto; al significado que debemos interpretar en relación con los hablantes y el contexto. Es decir, se ocupa del lenguaje en uso.

Las dimensiones lingüísticas están íntimamente relacionadas con las propiedades textuales que se desarrollarán en un apartado posterior.

### 2.1.3 Tipología textual

Debido a la abundancia de textos y para lograr una mejor comprensión de estos, ha sido necesaria su clasificación de acuerdo con características que los convierten pertenecientes a un grupo específico.

“Los tipos de texto, concebidos como modos de organización del discurso, tienen sus características lingüísticas y estructurales específicas que hacen que todo texto se estructure de acuerdo con las convenciones que impone el contexto en que aparece” (Alexopoulou, 2010, p. 100).

Por ello, la autora sostiene: “son muchos los modelos textuales que intentan dar cuenta de las regularidades que se observan en la organización de los textos, tanto en cuanto al contenido como en cuanto a la forma” (p. 99).

De la diversidad de clasificaciones de los textos, cabe destacar la propuesta por López y Encabo (2016, p. 153), quienes distinguen ocho modalidades o tipos de textos:

- a) Descriptivos:** alude a la evocación, representación y situación de objetos. En él se incluyen los catálogos o los diarios, mantienen una estructura genérica y se caracterizan por poseer un gran orden en dicha representación.
- b) Narrativos:** se identifican con el relato de hechos, actuaciones o acontecimientos. Suelen ser representados como noticias periodísticas, cuentos o novelas. Atienden a la estructura: presentación – nudo – desenlace.
- c) Conversacionales:** representan por escrito conversaciones, suelen mostrarse en forma de manuales de idiomas, piezas teatrales o entrevistas y debates. Su registro es coloquial y su estructura se identifica con: saludo – tema – despedida.
- d) Instructivos:** dan instrucciones, recomiendan operaciones o indican procedimiento acerca de cómo se hacen las cosas. Suelen ser manuales de instrucciones o recetas. Su estructura viene casi siempre representada en forma de esquema.

- e) **Predictivos:** se corresponden con la anticipación de los hechos. Como modelos que nos muestran cómo son estos textos hallamos las predicciones meteorológicas, las proyecciones económicas o incluso los horóscopos. En su estructura solemos encontrar hipótesis o argumentos.
- f) **Explicativos:** tratan de hacer comprender un tema. En ellos se incluyen los libros de texto, las enciclopedias o los libros o artículos divulgativos. Su estructura responde a: presentación – desarrollo – conclusión.
- g) **Argumentativos:** su funcionamiento alude a la expresión de opiniones para convencer al receptor. Suelen ser artículo de opinión, crítica de prensa o publicidad. Su estructura es similar a la de los textos explicativos.
- h) **Retóricos:** tienen la intención de impactar formalmente en el receptor. Colocan su interés en el cómo, la forma que adopta el texto. Sus manifestaciones se identifican con la poesía, la literatura o la creación literaria. En su estructura solemos encontrar figuras retóricas o repeticiones.

Sin embargo, aunque se plantea una clasificación con características peculiares para cada tipo de texto, cabe señalar que existen textos que poseen una tipología mixta.

Aunque se plantea esta distinción de ocho tipologías textuales, la realidad de uso nos muestra que las formas se entremezclan, teniendo el usuario en ocasiones modalidades que no son puras, ya que hay elementos de esta distinción que son comunes a cada uno de los ocho tipos que hemos mencionado. (López y Encabo, 2016, p. 153)

#### 2.1.4 Propiedades textuales

El texto es “una unidad coherente, y como tal posee unas características que lo dotan de personalidad textual, es decir, posee propiedades textuales” (Mezones, 2015, p. 28). Es decir, los textos tanto orales como escritos, “satisfechen siete criterios de textualidad” (Arnao, 2015, p. 254).

Uno de los modelos que ha tenido mayor trascendencia con el pasar del tiempo acerca de las propiedades del texto es el propuesto por De Beaugrande y Dressler (1997). Arnao (2015), siguiendo dicho modelo, señala las siguientes propiedades textuales:

Dos de tipo lingüístico: cohesión y coherencia; dos psicolingüísticos: intencionalidad y aceptabilidad; dos sociolingüísticos: intertextualidad y situacionalidad; y uno de tipo computacional: informatividad. (...). Las dos primeras propiedades, cohesión y coherencia, son nociones centradas en el texto propiamente dicho; las otras cinco son nociones centradas en los usuarios de la lengua. (p. 254)

- a) **Cohesión:** esta propiedad textual hace alusión a la relación existente entre los elementos del texto. Se manifiesta a través de los llamados mecanismos de cohesión como los conectores

textuales, los referentes (anáfora y catáfora), los pronombres, la elipsis, entre otros elementos que eviten la redundancia o repeticiones innecesarias.

En otras palabras, la cohesión se refiere a la armonía que existe entre las ideas a través de elementos que sirven como conexión o enlace entre los componentes de una oración, un párrafo o un texto. En términos de Cassany, Luna y Sanz (2003), esta propiedad textual:

Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto. (p. 323)

**b) Coherencia:** al igual que la cohesión, esta es una de las propiedades textuales centradas en el texto, se manifiesta en la adecuada organización de la información, pues, tiene que ver con el sentido global y armónico del texto. Aquí se requiere que las ideas desarrollen el mismo tema, no sean ambiguas y no muestren contradicciones entre sí.

Asimismo, se refiere “al dominio del procesamiento de la información (...) establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.”. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, pp. 318-319). Así, estos autores determinan que la coherencia textual incluye tres aspectos fundamentales: la cantidad, la calidad y la estructuración de la información.

- **La cantidad de la información:** la información presentada en un texto no debe ser en exceso y tampoco por defecto, para ello, se consideran factores como el contexto, el propósito con el que se escribe el texto y también los conocimientos que tiene el emisor respecto al tema.
- **La calidad de la información:** la información debe resultar esencial para la comprensión del tema, no es necesario sobrecargarlo con datos no sustanciales.
- **La estructuración de la información:** un texto debe seguir una adecuada organización de sus ideas manteniendo el hilo temático entre el tema, los subtemas en cada uno de los párrafos; por ello aquí se destaca la macro y superestructura del texto.

**c) Intencionalidad:** alude a los propósitos que se desea lograr o las expectativas que se quiere satisfacer al redactar el texto.

**d) Aceptabilidad:** hace referencia al grado de acogida que recibe el texto por parte del receptor, puesto que quien lo ha escrito ha tenido que considerar con anticipación las características del destinatario, el contexto, el propósito comunicativo, el registro a utilizar, entre otros; todo ello para que el usuario acepte y comprenda con efectividad su mensaje.

- e) **Informatividad:** se refiere a la sustancialidad de la información ofrecida en un texto de acuerdo a la tipología correspondiente, es decir, hay textos que no requieren sobrecarga de información para ser comprendidos y resultar atractivos para el lector; mientras que otros no presentan la información completa, por lo que son catalogados como poco informativos, aburridos o no interesantes.
- f) **Situacionalidad:** alude al grado de importancia que exige un texto de acuerdo a la situación comunicativa en que se presente.
- g) **Intertextualidad:** pone de manifiesto la relación que tiene el texto con otros con los que comparte características o relaciones de significado, esta propiedad textual ayuda a determinar la tipología a la cual pertenece.

Por su parte, Cassany (1999) propone seis propiedades textuales: la corrección o gramaticalidad, la cohesión, la coherencia, la adecuación, la variación o estilística y la presentación. Por ende, complementando las propiedades propuestas por De Beaugrande y Dressler (1987) citadas en Arnao (2015), se describen las que añade Cassany (1999, p. 53):

- h) **Corrección o gramaticalidad:** incluye el corpus de gramática normativa del español (ortografía, morfología, sintaxis, semántica, etc.), así como el conjunto de reglas lingüísticas de cualquier plano que permiten construir oraciones gramaticales.
- i) **Variación o estilística:** incluye todos los aspectos relacionados con riqueza o pobreza de recursos lingüísticos que se ponen en funcionamiento en un texto: variedad y precisión del léxico, grado de maduración y diversificación sintáctica, grado de riesgo que asume el aprendiente, recursos retóricos o literarios que muestra, etc.
- j) **Presentación:** se refiere a los aspectos formales: diseño (disposición del texto en la hoja, márgenes, membretes, etc.), tipografía (caligrafía, aspectos no verbales -cuadros, gráficos, esquemas, etc.).

En definitiva, existen diversas clasificaciones de las propiedades textuales; pese a ello, se debe reconocer que cada autor tiene sus fundamentos para tal propuesta. En consecuencia, todas las propiedades son indispensables para la elaboración de un texto en condiciones óptimas, por eso, se requiere de su organización de manera integrada.

Ante aquella problemática, Mezones (2015) manifiesta que “en la construcción del texto intervienen factores de diverso tipo” (p. 28); por tal motivo, agrupa las propiedades textuales asociándolas elípticamente a los distintos factores:

- Propiedades relacionadas con aspectos lingüísticos: coherencia, cohesión y corrección.
- Propiedades relacionadas con aspectos sociolingüísticos: adecuación y situacionalidad.
- Propiedades relacionadas con aspectos psicolingüísticos: intencionalidad, informatividad y aceptabilidad.

- Propiedades relacionadas con aspectos de estilo y presentación: estilística y presentación.

### 2.1.5 *Macrohabilidades comunicativas*

El ser humano por naturaleza desarrolla un conjunto de habilidades o destrezas que lo convierten en un ser social diferente a los demás seres vivos. López y Encabo (2016) consideran que “hablar, escuchar, leer, escribir y conversar son habilidades concretas de todos y cada uno de nosotros. Según el grado de desarrollo de las mismas, nuestra calidad humana, cultural y social variará” (p. 117).

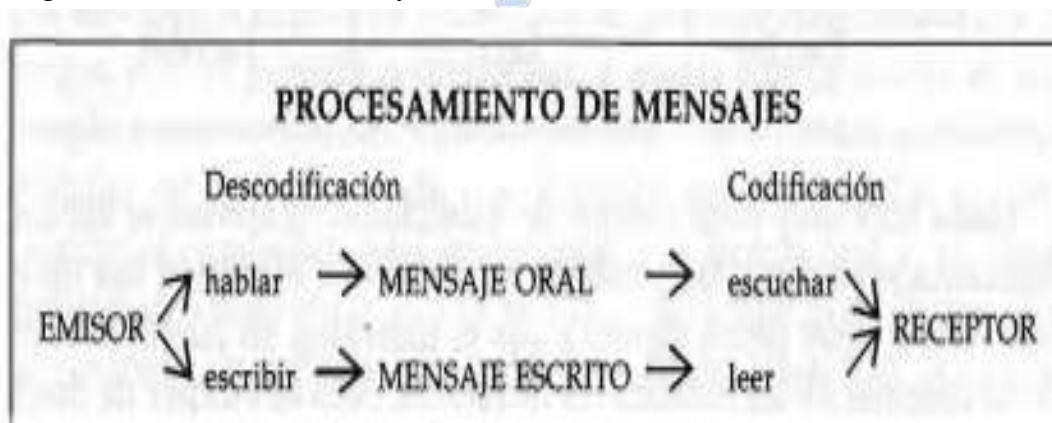
De esta manera, la clasificación de López y Encabo (2016) incluye cinco macrohabilidades comunicativas, las cuales son fundamentales para el logro de una comunicación eficaz entre las personas. Es así que, todas estas ayudan en el proceso de comunicación tanto en la codificación como en la decodificación del mensaje.

Sin embargo, una clasificación de mayor antigüedad y más conocida es la propuesta por Cassany, Luna y Sanz (2003), quienes afirman que “el uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o como receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito” (p. 87). Las macrohabilidades comunicativas o lingüísticas (como ellos las denominan) propuestas son: escuchar, hablar, leer y escribir.

De esta manera, en ambas clasificaciones los autores coinciden en agruparlas, según el soporte o código, en “destrezas orales: cuyo soporte serán las ondas acústicas y destrezas escritas: vehiculadas a través de la letra impresa o manuscrita” (López y Encabo, 2016, p. 119).

Por lo tanto, como se menciona, estas destrezas se manifiestan en el proceso de comunicación de acuerdo al procesamiento del mensaje, lo cual se visualiza con claridad en la figura 1, según el código oral o escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación evidente en la figura 2.

**Figura 1:** Procesamiento de mensajes.



Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2003)

Entonces, según la figura, el procesamiento del mensaje como parte de la comunicación incluye el emisor quien, por un lado, utiliza el habla para transmitir un mensaje oral, el cual es captado por el receptor a través de la escucha; y, por otro lado, la escritura para emitir un mensaje con el código escrito que será recibido durante la lectura.

**Figura 2:** Clasificación de las habilidades lingüísticas según el código y según el papel en el proceso de comunicación.

		<i>Según el papel en el proceso de comunicación</i>	
		Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
<i>Según el código</i>	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	Escribir

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2003).

Ahora bien, tomando en cuenta la figura 2, el emisor de acuerdo al papel en el proceso de comunicación tiene la función de producir o expresar la información mediante el habla o de la escritura, mientras que el receptor, se encarga de comprender o recepcionar la información mediante la escucha y la lectura.

En concreto, de las dos clasificaciones de las macrohabilidades comunicativas descritas, en este trabajo se considera la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (2003), puesto que es la que ha trascendido con el pasar de los años en la enseñanza del español como lengua materna.

**2.1.5.1 Saber escuchar.** Consiste en comprender el mensaje, para ello se necesita “poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 101).

“Aunque no requiere una producción, sí necesitará de una atención y decodificación de aquello que se nos transmite y, por tanto, requerirá un conocimiento de la lengua (vocabulario y fonética, gramática y aspectos paralingüísticos)” (López y Encabo, 2016, p. 118).

**2.1.5.2 Saber hablar.** Es la expresión de la lengua a través del código oral. Balanza (2016) la define como “la capacidad comunicativa relacionada con las tareas de producción del discurso, donde no solo se requiere un dominio del vocabulario, la gramática y la pronunciación, sino que se demanda también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos al interlocutor” (p. 17).

Por otro lado, López y Encabo (2016) determinan a esta habilidad comunicativa como:

Un acto primordial para la persona, pero conseguir hacerlo de modo grácil y consecuente implica el estudio y adquisición de determinados saberes, como son el vocabulario, las reglas fonéticas, la aplicación de normas fonéticas y tener ciertas nociones de nuestra kinésica y paralenguaje, porque ellos acompañan a nuestra voz ratificando o anulando lo que decimos. (p. 101).

**2.1.5.3 Saber leer.** Es “la capacidad que tiene el ser humano de usar signos para comunicarse y de intercambiar información con sus congéneres (...) consiste en la capacidad para usar signos, es decir, asociar algo percibido en un momento dado con otra cosa no percibida” (Parodi, Peronard e Ibañez, 2010, p. 25).

Entonces, saber leer es una de las macrohabilidades comunicativas que recibe mayor atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. Se define como la capacidad de descifrar símbolos escritos; por ello, es considerada una habilidad que todo estudiante debe desarrollar.

La manifestación de esta habilidad comunicativa se realiza cuando el lector sabe “respetar los signos gramaticales que se establecen en un texto de lectura y comprender la idea central o el mensaje escrito” (Chén, 2017, p. 23).

**2.1.5.4 Saber escribir.** “En consonancia con el resto de habilidades lingüísticas, la escritura adquiere un importante protagonismo a lo largo de la formación de la persona” (López y Encabo, 2016, p. 151).

Por ello, saber escribir es una de las macrohabilidades comunicativas de mayor complejidad, ya que en esta “entran en juego experiencias y aprendizajes ligados a todas las destrezas lingüísticas (hablar, escuchar y leer) y se ponen en marcha todas las funciones del sistema lingüístico (sintaxis, morfología, pragmática, semántica y fonología)” (Balanza, 2016, p. 23).

Aquí el emisor o quien escribe cumple un papel fundamental para la transmisión y su posterior comprensión del mensaje por parte de los receptores; pues, como lo expresa Chén (2017) “el emisor se expresa sin estar presente, pero es primordial que las ideas estén ordenadas, que presenten coherencia y pertinencia, conservando la estructura de la gramática y quién lo reciba, comprenda el mensaje” (p. 24).

En definitiva, escribir es un medio para comunicarnos, por medio de esta habilidad lingüística el emisor reproduce sus pensamientos, sentimientos, ideas y puntos de vista sobre un hecho determinado, por lo tanto, quien escribe debe respetar la estructura del texto de acuerdo a la tipología correspondiente, además manejar correctamente el uso de signos de puntuación y las reglas de ortografía y del mismo modo tener en cuenta las propiedades textuales tanto internas como externas aplicables al texto. Todo ello, con la finalidad de brindar un mensaje claro y comprensible para los lectores.

En conclusión, el desarrollo de las habilidades comunicativas en un inicio se manifiesta de manera secuencial, es decir aparecen en el ser humano una detrás de otra considerando la edad y madurez de la persona; sin embargo, con el pasar del tiempo y ya adquiridas todas las destrezas, estas se fortalecen y se inter-relacionan, pues “las habilidades lingüísticas no funcionan corrientemente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionas unas con otras de múltiples maneras” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 93).

Así, cuando uno nace ya escucha, por ende, la primera habilidad comunicativa en adquirir y fortalecer es escuchar; luego, con el pasar de los meses, el niño aprende a hablar, esto a partir de lo que escucha a su alrededor. La otra habilidad que el niño aprende en la Educación Inicial y en los primeros años de la Educación Primaria es a leer y poco a poco también a escribir.

Guilarte y López (2017), quienes centran su investigación de las macrohabilidades lingüístico-comunicativas en las escuelas, inciden en la poca importancia que prestan los docentes al desarrollo de las mismas.

La escucha, habilidad relacionada con la comunicación es la primera que se desarrolla inicialmente en la vida, sin embargo, se le concede poca atención por parte de los docentes. (...). El proceso de escuchar mediante la comunicación oral se transforma en pensamiento por lo que, requiere atención en las diferentes etapas escolares.

Cada individuo se va apropiando de la lengua en su relación con el medio social, comienza el gorjeo, la pronunciación de sílabas, palabras, sintagmas y oraciones hasta lograr progresivamente construcciones más complejas.

En el proceso del desarrollo el niño aprende a leer y se va preparando para la escritura. Así se inicia la comunicación oral y escrita que acompaña al individuo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reviste entonces gran importancia que los profesores dominen las macrohabilidades lingüístico-comunicativas: la escucha, la lectura, el habla y la escritura. (Desarrollo, párr. 4)

### **2.1.6 Competencia escrita**

La competencia escrita o habilidad de escritura (al igual que la lectura) es una de las destrezas comunicativas más importantes y fortalecidas con mayor énfasis en las escuelas, esto debido a que requiere de procesos de alta complejidad que abarcan un conocimiento profundo de la lengua a diferencia de las otras habilidades lingüísticas (hablar y escuchar).

De esta manera, López y Encabo (2016) afirman que “durante años se le ha otorgado en el ámbito escolar una total importancia a la lectura y escritura, dando por hecho que las personas de modo innato, logran expresarse y atender con mayor o menor calidad en su empresa” (p. 117).

**2.1.6.1 Definición de escritura.** La escritura desarrollada desde la antigüedad y expresada de diversas maneras en la comunicación del ser humano, puesto que ayuda por ejemplo a mantener viva

la literatura (mitos, leyendas, crónicas, cuentos, fábulas, entre otros) de las diferentes épocas de nuestra vida; así como también es útil para expresar nuestros sentimientos, pensamientos, ideas y emociones plasmándolas en un papel.

El Diccionario de la Lengua Española (2018, s/p.) define el término escritura como 1. “acción y efecto de escribir” y 2. “el sistema de signos utilizados para escribir”. Al remitirnos al término escribir, este consiste en “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”

Cassany (1999) expone que la escritura es “una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo a los contextos y los propósitos del usuario” (p. 48). Por ello, señala que para su expresión requiere de un conjunto de microhabilidades que se deben dominar, ya que incluye cuestiones diversas:

Desde aspectos mecánicos y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación. También se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras, etc.) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación, etc.), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, etc.). (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 258)

Estos autores, para esquematizar las habilidades y conocimientos propuestos como requeridos, los agrupan en tres ejes básicos: conceptos o saberes, procedimientos o saber hacer y actitudes o reflexionar y opinar. Por ello, se presenta la figura 3 para evidenciar tal organización.

**Figura 3:** Ejes de agrupación de las microhabilidades de escritura.

<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<b>CONCEPTOS</b>	<b>ACTITUDES</b>
<b>Aspectos <i>psicomotrices</i></b> - alfabeto - caligrafía	<b>Texto</b> - adecuación - coherencia - cohesión - gramática	- cultura impresa - yo, escritor - lengua escrita - composición
<b>Aspectos <i>cognitivos</i></b> - planificación · generar ideas · formular objetivos - redacción - revisión	· ortografía · morfosintaxis · léxico - presentación - estilística	

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2003)

Según la figura se observa que el eje de los conceptos abarca los conocimientos generales de la lengua como son el texto y sus propiedades; el eje de los procedimientos incluye los aspectos psicomotrices que tienen que ver con el conocimiento del alfabeto (abecedario) y cuestiones de caligrafía; y, por otro lado, desarrolla los aspectos de mayor demanda cognitiva, estos son la planificación, redacción y revisión del texto. Finalmente, el eje de las actitudes se enmarca en las opiniones que el escritor tiene sobre la lengua, ya sea motivaciones o dificultades.

En conclusión, la escritura es una actividad que necesita la inclusión de los diversos procesos cognitivos y motrices; sin embargo, también a la hora de presentar un escrito se requiere prestar atención a los aspectos relacionados con la estilística. López y Encabo (2016) exponen: “a la hora de plantear la composición de textos, tenemos que tener claro qué incluimos en la mencionada composición” (p. 156).

Ante esto, dichos autores mencionan los aspectos normativos y textuales que se deben tomar en cuenta: normativa, cohesión, coherencia, adecuación y presentación del escrito (p. 156):

- **Normativa:** aspectos de ortografía, morfología y sintaxis, y propiedad y riqueza léxica.
- **Cohesión:** puntuación, nexos, marcadores textuales, anáforas...
- **Coherencia:** selección y progresión de la información, estructura del párrafo y texto.
- **Adecuación:** variedad y registro utilizado y su adecuación al contexto.
- **Presentación del escrito:** disposición en la página, tipografía, limpieza.

**2.1.6.2 Funciones de la escritura.** Determinando que la escritura es una tarea ardua y que requiere de procesos tanto motrices como cognitivos, se establece que esta cumple determinadas funciones en la comunicación.

Cassany (1999), siguiendo la estructura propuesta por Gordon Wells (1987), señala tres funciones principales de la escritura: la función intralingüística, la interlingüística y la lúdica.

**a) Función intralingüística:** aquí la persona que escribe cumple el papel de emisor y receptor, es decir, escribe con fines personales “para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales” (Cassany, 1999, p. 49). Dentro de esta función se incluyen otras más específicas:

- **Función registrativa:** expresa el uso de la escritura en la vida diaria ya sea para anotar direcciones, teléfonos, citas de textos o ideas que se nos ocurren en cualquier momento. Permite guardar información ilimitada en cantidad y duración y no necesariamente requiere de una planificación previa.
- **Función manipulativa:** en este caso la actividad de escritura requiere de una planificación previa, aquí la persona que escribe puede modificar la información de acuerdo a sus necesidades y los contextos en que se encuentre, es decir, en cualquier momento puede

ampliarla o resumirla. Por ejemplo, se utiliza la escritura para preparar el guion de una exposición oral, la lista de compras o para planificar un viaje.

- **Función epistémica:** la escritura cumple una función más compleja, puesto que, la persona que escribe desarrolla procesos de mayor demanda cognitiva, debido a que incluye su creatividad y conocimientos de temas determinados. Esta función se expresa las siguientes situaciones: para redactar informes técnicos, explicar las ideas en un texto argumentativo o expresar nuestros sentimientos en una carta.

**b) Función interlingüística:** aquí la persona que escribe solamente cumple el papel de emisor, pues, escribe para otros quienes serán sus receptores. “La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para transmitir información, influir, ordenar, etc” (Cassany, 1999, p. 49). Al igual que en la función intralingüística, dentro de esta función también se incluyen otras más específicas:

- **Función comunicativa:** la escritura requiere de un conocimiento complejo de la lengua; puesto que, al dirigirse a otros debe hacerlo de manera correcta evidenciando, por ejemplo, conocimiento de los géneros y tipos de texto, ya que cada género presenta una estructura, tópicos informativos y terminología determinada. Esta función se expresa al escribir un correo electrónico o redactar un informe científico, entre otros.
  - **Función certificativa:** la escritura tiene por función mantener un documento o archivo de manera permanente, esto ayuda a corroborar la veracidad de lo allí plasmado. Esta se ejemplifica en la Constitución, las leyes, las sentencias, entre otros que reciben el título de documentos “oficiales”.
- c) Función lúdica:** esta función incluye tanto usos intra como interlingüísticos, es utilizada como un medio para generar humor, diversión, ironía y entretenimiento. Principalmente se expresa a través de la literatura.

**2.1.6.3 Tipología de escritores.** Así como la escritura cumple diferentes funciones, de la misma manera los escritores pueden ser clasificados de acuerdo a determinadas características, puesto que cada persona tiene particularidades al momento de expresarse ya sea a través del código oral o del escrito, siendo este último el que resulta de interés en este trabajo.

Cassany (1989) en su libro “Describir el escribir” hace una clasificación de los tipos de escritores (considerando como escritor a cualquier persona alfabetizada competente en cuestiones de comunicación escrita) de acuerdo a las deficiencias que estos presentan en sus escritos, debido a que estas pueden afectar al código o a la composición del texto. Por ello, menciona los síntomas que hacen evidente la alteración de cada uno de los componentes (Tipología de escritores, párr. 4):

- **Ausencia total o parcial de adquisición del código escrito:** son síntomas de ello las lagunas en el conocimiento del código: faltas de ortografía, de gramática, falta de cohesión textual, etc.

- **Procesos deficientes de composición del texto (o ausencia de estrategias para la actuación en una situación concreta):** sus síntomas son la presencia de ideas subdesarrolladas, de palabras con significados no compartidos entre emisor y receptor, estructuración poco ordenada, anacolutos, etc.

Combinando los componentes antes expuestos, Cassany (1989) identifica cuatro tipos de escritores: escritor competente, sin código, bloqueado y no iniciado. Esta clasificación se expresa esquemáticamente en la figura 4.

**Figura 4:** Tipología de escritores.

<b>Tipología de escritores</b>				
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>
	<i>Escritor competente</i>	<i>Escritor sin código</i>	<i>Escritor bloqueado</i>	<i>Escritor no iniciado</i>
Adquisición del código (competencia):	+	-	+	-
Procesos de composición (actuación):	+	+	-	-

Fuente: Cassany (1989).

A partir de la imagen se puede deducir que el escritor competente es aquel que ha adquirido de manera adecuada el código escrito como parte de la competencia comunicativa y en su actuación utiliza correctamente todos los aspectos que incluye la composición del escrito (ortografía, registro, coherencia y cohesión, presentación, entre otros). Mientras que, con el escritor no iniciado sucede todo lo contrario; aún no ha adquirido el código y tampoco aplica los procesos de composición en sus escritos.

El escritor sin código como su mismo nombre lo dice es aquel que no ha adquirido por competencia el código escrito; sin embargo, el componente a su favor es que sí utiliza los procesos de composición en sus escritos; lo contrario sucede con el escritor bloqueado, quien no puede escribir bien, debido a que, a pesar de poseer el código, no sabe usar correctamente la composición, lo cual resulta de impedimento para lograr un texto escrito de modo óptimo.

De acuerdo a esta tipología de escritores y observando la realidad educativa, se puede afirmar que, son pocas personas que desarrollan la habilidad de escritura de manera satisfactoria; puesto que, la mayoría de ellas se encontrarían en los niveles intermedios (escritores sin código y bloqueado), puesto que, algunos o bien, por un lado, no han adquirido el código, pero, sí utilizan los procesos de composición o, por otro lado, otros les sucede lo contrario.

**2.1.6.4 Procesos de la producción escrita.** Para la elaboración efectiva de un escrito es necesario seguir una serie de pasos que constituyen los procesos de la producción escrita y que resultan necesarios para la obtención de productos de interés para el lector.

Desde los aportes realizados por Cassany (1993) hasta la actualidad se consideran tres procesos como parte de la producción o composición escrita, estos incluyen “todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea escribir un texto hasta que termina la versión definitiva” (p. 31).

Tomando como base los resultados de una investigación realizada a partir de los años sesenta en Estados Unidos, Cassany (1993) señala que se encontraron diferencias significativas entre los expertos y los aprendices, estas relacionadas con la buena o mala calidad de los textos producidos, todo ello debido a que:

Los expertos utilizan los subprocesos de la escritura para desarrollar el escrito; buscan, organizan y desarrollan ideas; redactan, evalúan y revisan la prosa; saben adaptarse a circunstancias variadas y tienen más conciencia del lector. En cambio, los aprendices se limitan a capturar el flujo del pensamiento y rellenar hojas sin releer ni revisar nada. (p. 31).

Por tanto, los procesos de la escritura son:

**a) Planificación:** consiste en hacer una “representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 265).

Es decir, en este proceso de la escritura se realiza una previsión del producto que se desea obtener. Una manera de ejecutarlo es a través de la formulación de preguntas clave como: ¿qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir?, ¿quiénes serán mis destinatarios?, ¿sobre qué tema voy a escribir?, ¿qué tipo de texto voy a escribir?, ¿qué registro usaré?, ¿qué recursos necesito?, entre otras cuestiones que resulten importantes para la redacción posterior del texto.

Para efectuar la planificación textual Cassany, Luna y Sanz (2003) proponen una serie de subprocesos que intervienen en este primer proceso de la producción escrita: la generación de ideas, la clasificación de las ideas y la formulación de objetivos.

El subproceso de *generar* es la puerta de entrada de las informaciones de la memoria; solemos activarlo repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos (buscar otro argumento más para el texto, recordar la estructura de la instancia,

seleccionar un sinónimo, etc.); normalmente, trabaja de manera rápida, ágil y breve. El subproceso de *organizar* clasifica los datos que emergen de la memoria y el de *formular objetivos* establece los propósitos de la composición: imagina un proyecto de texto, con todas las características que tendrá (objetivos de contenido) y un método de trabajo (objetivos de proceso). (p. 265)

Aunque es un proceso de representación mental, también pueden plasmarse las ideas por escrito ya sea a través de una lluvia de ideas o mediante esquemas que ayuden a organizar la información y posteriormente sirvan de base para la ejecución del proceso de textualización.

**b) Textualización:** este proceso de la escritura es conocido también como redacción, puesto que consiste en la escritura en sí del producto partiendo de las ideas o esquemas realizados a priori.

Según Cassany, Luna y Sanz (2003), la redacción “se encarga de transformar este proyecto de texto, que hasta ahora era sólo un esquema semántico, una representación jerárquica de ideas y objetivos, en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas” (p. 266).

En este proceso, el escritor transforma en texto coherente, cohesionado y adecuado todo aquello pensado en la planificación; en primera instancia se trata de un borrador el cual, se podrá rehacer una y otra vez hasta lograr los objetivos propuestos con anterioridad. Asimismo, dicho trabajo, posteriormente siguiendo el último proceso de la producción escrita (la revisión) será transformado en la versión o producto final.

**c) Revisión:** Es el tercer y último proceso de la producción escrita en donde “el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 267).

En la revisión se realiza la lectura del texto verificando todos los aspectos necesarios en la producción de textos, lo cual implica las propiedades textuales, signos de puntuación, ortografía, formato, entre otros; y a partir de ello se va efectuando las modificaciones convenientes para la redacción de la versión final del texto, siendo aquel que se va a presentar para los lectores.

**2.1.6.5 Decálogo para enseñar a escribir.** El desarrollo de la habilidad de escritura es una de las actividades de mayor complejidad, ya que exige la puesta en práctica de un conjunto integrado de capacidades que resultan ser logradas satisfactoriamente por la minoría de personas.

Esto es evidente en el poco interés que demuestran los estudiantes por realizar sus escritos de manera correcta y también depende de la evaluación realizada por los docentes, quienes no siempre revisan los productos detenidamente, analizando todos los aspectos que la escritura implica. Resulta frecuente observar errores de diferente tipo, principalmente de ortografía, inadecuado uso de los signos de puntuación y de coherencia y cohesión en los escritos de los alumnos de Educación

Secundaria e incluso en estudiantes de Educación Superior, por tal motivo Pasquier y Dolz (1996) presentan un decálogo con alternativas didácticas para la enseñanza de la escritura:

**a) Proporcionar textos de diversos tipos**, esto es importante para que el estudiante se adapte a los diferentes tipos de texto existentes, ya que cada uno posee características y estructuras que los hacen particulares.

**b) Fomentar el contacto con textos escritos desde las escuelas infantiles**, esto no quiere decir que los niños aprenderán a escribir desde sus primeros años, sino que ellos al trazar líneas ya tienen la noción de dicha habilidad y dependerá del nivel en que se encuentren para plantearles la ejecución de ejercicios más complejos.

**c) Fomentar el aprendizaje en espiral**, lo cual implica tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para reforzarlos y aplicarlos de manera integral, es decir dejar de lado la enseñanza lineal que consiste en centrarse en un solo tema hasta terminarlo para empezar con el otro. Aquí se pretende enseñar los diferentes tipos de textos de manera combinada.

**d) Evitar la enseñanza de manera simple o aditiva**, sino emplear estrategias que aborden situaciones comunicativas complejas para facilitar la identificación de los problemas de escritura que poseen los estudiantes.

**e) Empezar con la realización de actividades complejas**, es decir, primero elaborar el texto en su totalidad y luego ir verificando si cumple con la estructura y características correspondientes a dicho género textual.

**f) Realizar una enseñanza intensiva**, puesto que a los estudiantes generalmente les aburren ciertos temas a los cuales no prestan atención y por tanto no adquieren significativamente tal aprendizaje, por tal motivo se recomienda recalcar la importancia de dichos temas durante la ejecución de las diversas sesiones de aprendizaje.

**g) Fomentar la producción de textos sociales**, esto implica la redacción de textos con contenidos reales y de la vida cotidiana.

**h) Brindar el tiempo prudente para la escritura-revisión**, en otras palabras, el docente debe proporcionar el tiempo suficiente para que el estudiante realice todos los procesos de la producción escrita, desde la planificación hasta la revisión de sus escritos.

**i) Generar la apropiación de la escritura por parte del propio alumno**, quiere decir brindar solamente los medios necesarios para guiar al estudiante en su plan de escritura y motivarlo para que desarrolle su creatividad y sienta que es capaz de escribir todo lo que se proponga de manera efectiva.

**j) Organizar los temas de escritura en secuencias didácticas**, aquí el docente tiene la responsabilidad de mantener un orden en el desarrollo de los temas con el objetivo de que los estudiantes mantengan una secuenciación y comprendan la finalidad de las actividades que realizan.

## **2.2 Didáctica de la escritura**

La enseñanza de la producción textual requiere como base de un conocimiento profundo de la teoría del texto, puesto que es a partir de tales fundamentos que se efectúa el planteamiento de las técnicas y métodos de enseñanza para el adecuado desarrollo de la habilidad de escritura.

Saber escribir es una de las macrohabilidades de mayor complejidad, puesto que “no es una tarea mecánica sino intelectual y creativa” (Hawthorne, s.f, p.43). En otras palabras, no se trata de una actividad memorística o teórica, sino que requiere de la puesta en práctica de una serie de capacidades que demuestren el ingenio y la imaginación del escritor.

### **2.2.1 Enfoque comunicativo textual**

En la actualidad, el enfoque con el que se ha vinculado la habilidad de escritura y con el cual se trabaja dicha competencia en las escuelas desde el área de Comunicación es el enfoque comunicativo textual. En el Programa Curricular Nacional de Educación Secundaria se afirma que este enfoque “orienta el desarrollo de competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos” (MINEDU, 2016, p. 91).

Precisando su significado, se indica que es comunicativo porque “su punto de partida es el uso del lenguaje para comunicarse con otros. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos y en variados soportes, como los impresos, los audiovisuales y los digitales, entre otros” (MINEDU, 2016, p. 91).

Entonces, es comunicativo porque el ser humano por naturaleza es un ser social que se encuentra en interacción con otras personas y necesita del lenguaje para transmitir los mensajes y fomentar la comunicación. En tal sentido, “el carácter comunicativo del enfoque actual de la lengua se caracteriza por su carácter de comunicación basada en los usos concretos de la lengua, en su dimensión de interacción social y humano” (Saldívar, 2015, s/p).

Ahora bien, se señala que es textual porque la persona no se comunica mediante frases aisladas o sin sentido, sino que utiliza textos o ideas que se encuentran organizadas y que tienen sentido completo por el orden lógico que presentan.

Según el MINEDU (2015) en las Rutas de Aprendizaje se recomienda “concebir el enfoque comunicativo textual de manera integral, sin perder de vista dos perspectivas” (p. 16).

Una perspectiva cognitiva: Un aspecto esencial del lenguaje en la escuela es que, por su naturaleza, se convierte en un instrumento para la construcción de conocimientos (...). Así, la lengua materna es un aspecto de la individualidad de nuestros estudiantes, un medio de investigación de la realidad, un instrumento para aprender y para reflexionar sobre lo aprendido...

Una perspectiva sociocultural: Mediante la comunicación, establecemos diversos tipos de relaciones con los demás y creamos distintas identidades que conforman nuestra vida social. Por ello, es esencial enseñarles a nuestros estudiantes a reflexionar sobre el significado social de esos usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas... (MINEDU, 2015, pp. 16-17)

En el enfoque comunicativo textual “el actor principal es el alumno, porque se convierte en el centro de atención, en quien se verá reflejado el aprendizaje y, junto con el profesor, constituyen el binomio necesario para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo” (Zebadúa y García, 2012, p. 21).

En conclusión, el enfoque comunicativo textual, presenta las siguientes características:

a) Utiliza la lengua en pleno funcionamiento para la comunicación entre pares, debido a que el ser humano es un ser social por naturaleza.

b) Es considerado textual porque el texto es la unidad comunicativa por excelencia, ya que la comunicación se realiza a través de la transmisión de mensajes con sentido completo e incluyendo diversos tipos de texto de acuerdo a los propósitos comunicativos.

c) Al ser un acto comunicativo toma en cuenta el contexto de los interlocutores, pues es necesario que los mensajes se adapten a características específicas como los destinatarios, el registro, el tipo textual y género discursivo, entre otros para lograr su comprensión.

d) Está pensado en el aprendizaje significativo de los alumnos donde el docente cumple una función de guía y acompañante del estudiante y este último es el responsable de construir su aprendizaje considerando sus necesidades e intereses.

### **2.1.2 Enfoques didácticos para la enseñanza de la producción del texto**

A lo largo del tiempo para la enseñanza de la escritura se han planteado un conjunto de enfoques con características particulares, los cuales se hacen evidentes en las metodologías de enseñanza de los docentes dentro de las aulas, quienes muestran inclinación por uno u otro enfoque.

La clasificación más reconocida es la propuesta de Daniel Cassany, quien plantea cuatro enfoques didácticos que se describen a continuación:

#### **2.1.2.1 Enfoques didácticos según Daniel Cassany.** Tenemos cuatro enfoques:

**2.1.2.1.1 Enfoque basado en la gramática.** Como su mismo nombre lo dice, Cassany (1990) plantea que este enfoque tiene como principio fundamental que “para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua... El núcleo de la enseñanza lo constituye precisamente ese conjunto de conocimientos gramaticales sobre la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc...” (p.64).

Establece dos grandes modelos: el modelo oracional, que se basa en los estudios de la gramática tradicional, y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto, también conocida como gramática del discurso... En el modelo oracional, la enseñanza

se centra básicamente en el ámbito de la oración: las categorías o partes de la oración, la concordancia, la ortografía, etc. En cambio, en el modelo textual, los contenidos abastan el texto o discurso completo: se enseña a construir párrafos, a estructurar lógicamente la información del texto, a escribir una introducción y una conclusión, etc. (Cassany, 1990, pp.64-65)

Por tanto, una clase se ejecutaría de la forma siguiente: se brinda la teoría de un determinado tema gramatical, luego se ponen ejemplos para que los estudiantes comprendan la información; después se hacen prácticas mecánicas y abiertas; y finalmente, el profesor corrige los ejercicios encargados.

**2.1.2.1.2 Enfoque basado en las funciones.** En este enfoque lo más relevante es “el énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua, contraponiéndolo al enfoque gramatical...” (Cassany, 1990, p.68).

Más que un conocimiento teórico de la gramática, el enfoque funcional se centra en el estudio de la lengua en funcionamiento a partir de los diversos tipos de texto existentes.

Se centra en una visión descriptiva de la lengua,...Se enseña la lengua tal como la utilizan los hablantes (con todas sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones y no como debería ser, asimismo se enfoca en varios modelos lingüísticos: dialectos y registros; materiales reales o al menos verosímiles y una atención especial a las necesidades comunicativas de cada alumno. (Cassany, 1990, p. 68)

Las actividades a desarrollar dentro de una clase serían: primero se presentan varios ejemplos reales o verosímiles de un determinado tipo de texto; luego, se analizan las características y estructura del mismo; a continuación, se aplican prácticas cerradas de producción escrita y los alumnos además escriben un texto completo; finalmente, el docente corrige los trabajos.

**2.1.2.1.3 Enfoque basado en el proceso.** Este enfoque enfatiza en “el proceso de composición... Lo importante no es enseñar solo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción...” (Cassany, 1990, pp. 72-73).

Entonces, lo relevante es la actitud que demuestra el estudiante antes, durante y después de la ejecución de la producción de textos; el docente solamente cumple una función de guía, pues es quien le plantea las orientaciones, estrategias y técnicas que puede utilizar; además es quien revisa los borradores y le hace ver sus errores para que pueda mejorarlos.

Las clases que utilizan el enfoque basado en el proceso suelen parecerse a los talleres en donde se propone un determinado tema y los estudiantes se pasan todo el tiempo de la clase escribiendo sobre él y puede realizarse de manera individual o grupal siguiendo principalmente instrucciones precisas por parte del docente.

**2.1.2.1.4 Enfoque basado en el contenido.** Este enfoque está “especializado en la enseñanza de las habilidades lingüísticas académicas. Se realiza en el contexto de los estudios superiores y utiliza ejercicios de tareas o proyectos sobre temas académicos” (Cassany, 1990, p. 77). Se basa en dos principios fundamentales:

el proceso de composición de textos que incluye de alguna forma un proceso de aprendizaje. Los escritores aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben. Escribir es un instrumento de aprendizaje. Y este instrumento puede utilizarse para aprender sobre cualquier tema o asignatura del currículum. Los ejercicios de expresión escrita no solo sirven para evaluar los conocimientos de los alumnos sobre un tema, sino que pueden utilizarse para aprender sobre este tema. (Cassany, 1990, p. 77)

Por tanto, la utilización del enfoque basado en el contenido pone énfasis en la esencia del texto y no se centran en la forma o estructura del mismo; también, se caracteriza porque se escribe sobre un determinado tema académico (requiriendo una revisión bibliográfica) y no sobre experiencias de la vida cotidiana; del mismo modo, se desarrollan de manera integral todas las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) y, requiere de dos etapas íntimamente relacionadas una primera que consiste en la búsqueda sistemática de información y la otra en donde se selecciona la información, se organizan las ideas y se empieza a redactar el escrito.

**2.1.2.2 Enfoques didácticos según Diego Arias.** Arias (2013) citando a Salvador (2008) afirma: A grandes rasgos, en los años setenta el énfasis estaba puesto en el texto en sí, es decir, en el producto de la escritura; en los años ochenta el punto de vista dominante era el cognitivo y psicológico, centrado en los procesos de la escritura; finalmente, a partir de los años noventa se ha experimentado un mayor interés por los elementos sociales, contextuales y didácticos de la expresión escrita. (p. 35)

**2.1.2.2.1 Enfoque basado en el producto.** En este primer enfoque “el texto es el resultado del proceso de escritura y, al mismo tiempo, es el objetivo final que se persigue cuando se escribe” (Arias, 2013, p. 38). En otras palabras, la atención está centrada en el producto final, el cual será evaluado sin tomar en cuenta todo el proceso seguido para su obtención.

Lo relevante en el enfoque basado en el producto es la versión final del texto que el estudiante presenta para su calificación, de esta manera no se trata de una evaluación permanente del desempeño del alumno sino más que todo el docente se centra en evaluar las evidencias de producción textual.

**2.1.2.2.2 Enfoque basado en el proceso.** Partiendo de los estudios realizados por diversos autores que plantean los modelos de escritura, se concluye que la producción escrita requiere de ciertos procesos que permitan evidenciar el progreso de los estudiantes, es decir, hacen alusión a la planificación (antes de la redacción en sí del texto), la textualización (que es la redacción del escrito) y la revisión (reflexión sobre el contenido y forma del producto).

Es así que la evaluación del escrito se realiza de manera permanente, esto significa antes, durante y después de su realización y no solamente el producto final como en el enfoque anterior.

**2.1.2.2.3 Enfoque basado en elementos sociales, contextuales y didácticos.** Es uno de los enfoques más actuales, este se centra en la enseñanza de la escritura considerando el contexto de los estudiantes, es decir, utiliza métodos que se toman como referencia a partir de las necesidades e intereses de los alumnos, de esta manera les resulta más atractivo y fácil escribir textos acerca de temas relacionados con sus experiencias o de la vida cotidiana.

### **2.2.3 La escritura y la programación curricular**

La enseñanza de la escritura dentro del ámbito educativo aparece plasmada en primera instancia en los documentos curriculares del área de Comunicación, puesto que es allí donde se proponen un conjunto de temas que serán desarrollados en las sesiones de aprendizaje ejecutadas en las aulas.

Es por tal motivo que, para la programación curricular, los docentes toman como base el Currículo Nacional de Educación Básica Regular (EBR) y también el Programa Curricular Nacional dependiendo del nivel educativo a cargo.

**2.2.3.1 La producción textual desde el Currículo Nacional.** Dentro del Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (EBR), la producción textual o habilidad de escritura aparece como una de las tres competencias pertenecientes al área de Comunicación, esta es denominada “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” y es definida como:

El uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo. (MINEDU, 2016, p. 46)

Entonces, según la definición asignada, la producción de textos considera los tres procesos de la producción escrita (planificación, textualización y revisión) desarrollados en un apartado descrito con anterioridad. De igual manera, el mismo documento señala:

En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe. Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante pueda comunicarse de manera escrita, utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite. (MINEDU, 2016, p. 46)

Por tanto, la habilidad de escritura pone de manifiesto un conjunto integrado de capacidades que todo estudiante debe ser capaz de dominar para demostrar que sabe comunicarse eficazmente a

través del lenguaje escrito utilizando los distintos tipos de texto, el formato adecuado y el registro de acuerdo a la situación comunicativa y el propósito que se desea lograr; esto es adaptándose a las diversos contextos y situaciones de la vida real y cotidiana.

Es así que, según el Currículo Nacional (2016), la competencia de producción textual implica el desarrollo integral de cuatro capacidades, las cuales son evaluadas dentro de las aulas, evidenciando su logro en los productos obtenidos en cada una de las sesiones de aprendizaje. Estas son:

**a) Adecúa el texto a la situación comunicativa:** esta capacidad tiene que ver con la planificación del texto, pues incluye una reflexión previa a la redacción en sí, aquí el estudiante debe realizarse preguntas como: ¿qué voy a escribir?, ¿para qué voy a escribir? (propósito), ¿sobre qué tema voy a escribir?, ¿quién o quiénes serán mis destinatarios?, ¿qué tipo de texto es el más adecuado?, ¿qué registro utilizaré?

**b) Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** esta capacidad está dentro del segundo proceso de la producción escrita, es decir corresponde a la textualización, aquí el estudiante a partir de una visión previa realizada en la planificación, empieza con la redacción del texto organizando sus ideas de manera lógica, ampliándolas y brindando las explicaciones respectivas, así como verificando el uso adecuado de conectores y referentes necesarios para lograr la cohesión del texto.

**c) Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente:** esta capacidad al igual que la anterior también forma parte de la textualización, pues incluye principalmente la correcta utilización de los signos de puntuación y de las reglas de acentuación general para evidenciar productos sin faltas ortográficas.

**d) Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito:** esta última capacidad está relacionada principalmente con el tercer proceso de la producción escrita, esto es con la revisión, puesto que el estudiante ya no se centra en la redacción, sino que ahora se enfoca en revisar su escrito considerando el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación y el registro utilizado; verificando su pertinencia con la situación comunicativa, todo ello con el objetivo de mejorar el texto antes de su presentación final.

En síntesis, la producción de textos escritos es una de las competencias desarrolladas en el área de Comunicación, esta se pone de manifiesto dentro de las aulas mediante la combinación de capacidades relacionadas con los procesos de la producción textual y que son evidenciadas por los estudiantes a través del manejo de los diversos tipos de textos, la utilización de diferentes formatos, la aplicación de las propiedades textuales, así como el uso adecuado de las convenciones del lenguaje escrito como los signos de puntuación y reglas ortográficas.

**2.2.3.2 La programación curricular en las instituciones educativas.** Toda institución educativa como parte de su documentación debe tener la programación curricular de cada una de las áreas que se imparten a los estudiantes.

En el Programa Curricular de Educación Secundaria, la programación o planificación curricular es definida como:

El arte de imaginar y diseñar procesos para que los estudiantes aprendan. Parte por determinar claramente el propósito del aprendizaje (competencias y enfoques transversales). En este proceso es importante considerar las aptitudes, las necesidades, los intereses, las experiencias, los contextos, entre otros factores, de estudiantes, así como prever, organizar, reflexionar y decidir sobre: recursos y materiales, procesos pedagógicos y didácticos. Interacciones, estrategias diferenciadas, clima de aula, contextos socioambientales, entre otros que hagan posible el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación para alcanzar dicho propósito. (MINEDU, 2016, p. 14)

En otras palabras, la programación curricular consiste en preparar con anticipación las actividades que ayudarán en la consecución de los aprendizajes de los estudiantes, para ello, los docentes consideran las competencias y capacidades de cada una de las áreas curriculares realizando la diversificación de acuerdo al ciclo y características del alumnado.

Actualmente, en las instituciones educativas se realiza la programación curricular a partir del Currículo Nacional. La planificación puede realizarse a largo y corto plazo y se plasma en los siguientes documentos curriculares:

**2.2.3.2.1 Programación anual.** “Consiste en organizar secuencial y cronológicamente las unidades didácticas que se desarrollarán durante un año escolar para alcanzar los niveles esperados de las competencias. Muestra de manera general lo que se hará durante el año y los grandes propósitos de aprendizaje” (MINEDU, 2016, p. 15).

Es una planificación a largo plazo porque orienta el trabajo pedagógico a realizar durante todo el año. Esta sirve como insumo para la planificación de las Unidades didácticas, es por ello, que la Programación anual suele estar organizada por bimestres o trimestres y por Unidades de aprendizaje.

Según la Cartilla de Planificación de Educación Primaria, la Programación anual “implica un proceso de reflexión y análisis respecto a los aprendizajes que se espera que desarrollen los estudiantes en el grado: comprenderlos, estudiarlos, saber qué implican y cómo evidenciar su desarrollo y progreso” (MINEDU, 2017, p. 4).

**2.2.3.2.2 Unidades de aprendizaje.** “Consiste en organizar secuencial y cronológicamente las sesiones o actividades de aprendizaje que permitirán el desarrollo de las competencias y capacidades previstas en la planificación anual. En ellas se plantean propósitos de aprendizajes, cómo se lograrán

y cómo se evaluarán, el tiempo aproximado que durará ese trabajo y los materiales que se usarán” (MINEDU, 2016, p. 15).

Son también conocidas como Unidades didácticas y forman parte de la programación a corto plazo, estas se desprenden de la Programación anual y tienen una duración aproximada de uno o dos meses dependiendo de los aprendizajes esperados.

Según el MINEDU (2017) en la Cartilla de planificación en Primaria señala que “consiste en plantear con más detalle la situación significativa propuesta en la Programación anual, incluso es el momento de reajustarla a las necesidades de aprendizaje observadas o que surjan. Además, implica proponer la secuencia de sesiones de aprendizaje que permitirá alcanzar los propósitos de aprendizaje planteados” (p. 5).

**2.2.3.2.3 Sesiones de aprendizaje.** “Organizan secuencial y temporalmente las actividades que se desarrollarán en el día... en relación con el propósito previsto en la unidad didáctica y, por ende, en lo previsto para el año escolar” (MINEDU, 2017, p. 4). Por tanto, son parte de la programación a corto plazo.

Ampliando tal definición, añade que:

Consiste en plantear la secuencia didáctica de actividades, estrategias, materiales o recursos que realizarán y usarán los estudiantes para alcanzar los propósitos de aprendizaje planteados en la unidad didáctica, así como brindarles oportunidades para ayudarlos a afrontar sus dificultades, reconocer sus errores y reflexionar sobre cómo superarlos. (MINEDU, 2017, p. 5)

**2.2.3.2.4 Talleres de aprendizaje.** Al igual que las sesiones de aprendizaje, estos se desprenden de las Unidades didácticas y se realizan con el objetivo de reforzar los saberes obtenidos en una sesión de aprendizaje. Forman parte de la programación a corto plazo y resultan ser de carácter sumamente práctico, ya que se asume los conocimientos teóricos fueron obtenidos en las sesiones de aprendizaje.

#### **2.2.4 Programas de escritura en Educación Secundaria**

En las instituciones educativas del nivel Secundaria, dentro del área de Comunicación se trabajan tres competencias íntimamente relacionadas con las cuatro macrohabilidades comunicativas: “Se comunica oralmente en su lengua materna” (saber escuchar y saber hablar), “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” (saber leer) y “Escribe diversos tipos de texto en su lengua materna” (saber escribir).

Aunque se muestra interés por el desarrollo de todas las competencias en las estudiantes, se evidencia mayor énfasis por el logro de las habilidades de lectura y escritura, puesto que es en ellas en las cuales se obtienen bajos resultados académicos y porque son actividades

Partiendo de la revisión bibliográfica, se encuentran artículos y documentos que se centran en plantear programas o propuestas pedagógicas para el fomento de la lectura en las escuelas como, por

ejemplo, la implementación del Plan Lector; sin embargo, para el desarrollo de la habilidad de escritura no hay Programas específicamente dedicados a tal fin.

Dentro de las escuelas del nivel Secundaria, solamente se plantean temas de escritura dentro de la programación curricular (programación anual, unidades didácticas, sesiones de aprendizaje y talleres de aprendizaje), estos son ejecutados dentro de las aulas a través de las sesiones de aprendizaje y que suelen reforzarse con los talleres de escritura.

La causa de tal debilidad se debe principalmente a la falta de preparación que recibe el profesorado para la enseñanza de la escritura, así lo afirma Gutiérrez (2010): “en su formación inicial este profesorado, al menos en nuestro país, no recibe una instrucción suficiente al respecto, por lo que sus actuaciones en el aula, salvo excepciones, reproducen una metodología tradicional a todas luces poco eficaz” (p. 9).

“La revisión y evaluación de la escritura que realiza el profesorado de Secundaria adolece de ciertas carencias que influyen negativamente en la mejora de esta habilidad lingüística por parte del alumnado” (Gutiérrez, 2010, p. 9). Tal afirmación es verificable en la evaluación que los docentes realizan a los productos (textos) elaborados por los estudiantes, en los cuales generalmente se centran en la presentación externa como la estilística y no en la estructura interna que incluye lo esencial del texto referente al contenido.

Por lo tanto, resulta necesario empezar por la capacitación y preparación de los docentes para la posterior implementación de los Programas de Escritura dentro de las escuelas.

Arechabala, Catoni, Ávila, Aedo y Riquelme (2013) a partir de la aplicación de un Programa de escritura aplicado en Educación Superior, sostienen que “algunos de los recursos exitosos en la implementación de un programa de escritura son: talleres de escritura, tutorías para los alumnos, rúbricas de corrección de trabajos y la revisión por pares” (Marco conceptual de la intervención, párr. 9).

## **Capítulo 3. Metodología de la investigación**

### **3.1. Tipo de investigación**

El presente trabajo de investigación es de carácter cuantitativo, puesto que se explica de manera objetiva el desarrollo de los programas de escritura del área de Comunicación en Educación Secundaria, del mismo modo por el tipo de instrumentos de recogida de datos que se utilizan para su desarrollo; esta afirmación es sustentada por Hernández, S. R (2014), quien señala “la investigación cuantitativa debe ser lo más “objetiva” posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador” (p. 4). Además, pertenece al subtipo de investigación no experimental descriptiva, ya que no existe un control de variables y se estudian las características de los programas de producción textual utilizados en la enseñanza de la lengua del nivel de Educación Secundaria en un colegio público de Piura de Educación Básica Regular (EBR, Perú).

### **3.2. Población y muestra**

La investigación tiene como población a cinco docentes del área de Comunicación responsables de las diez aulas (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) del segundo grado de educación Secundaria del colegio público “Nuestra Señora de Fátima” de Piura. Así como una población total de trescientos setenta y seis estudiantes (376), de los cuales se ha seleccionado la muestra global que equivale a ciento ochenta y seis estudiantes (186) y la muestra proporcional que consta de diecinueve alumnos (19) por aula.

La elección de la muestra se ha realizado de manera no probabilística, puesto que los estudiantes han sido seleccionados intencionalmente tomando en cuenta algunas características como: alumnos con mayor rendimiento académico y aquellos que se encuentren entre los 13 y 14 años de edad.

También se considera la revisión documental del Currículo Nacional y las Programaciones curriculares (Programación anual, Unidades de aprendizaje y Sesiones de aprendizaje).

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recojo de datos**

Para el recojo de la información del presente trabajo se aplica dos técnicas: la técnica de la encuesta mediante la aplicación de los cuestionarios tanto para docentes como para estudiantes del segundo grado de educación Secundaria sobre los procesos de escritura desarrollados en las aulas. Del mismo modo, se usa la técnica de observación en el caso de la revisión documental y se utiliza la rejilla de observación como instrumento de recogida de datos. En el apéndice A se observa la matriz general de operacionalización de variables.

A continuación, se describe cada uno de los instrumentos utilizados, considerando su validación y matriz de variables que se pueden observar en los apéndices B y C.

#### **3.3.1 Cuestionarios**

**3.3.1.1 Validación de los cuestionarios.** Los dos cuestionarios, tanto el dirigido a los docentes de Comunicación como el de los estudiantes, han sido validados por tres docentes expertos en temas de producción escrita.

El cuestionario dirigido a los docentes sobre procesos de la producción escrita obtuvo un promedio de validez de 0.97, lo que representa una validez “muy buena” (anexo 1).

Por su parte, el cuestionario dirigido a los estudiantes sobre procesos de producción escrita obtuvo un promedio de validez de 0.87, lo que representa una validez “buena” (anexo 2).

### **3.3.1.2 Descripción de los cuestionarios**

#### **a) Cuestionario dirigido a docentes**

Este cuestionario recoge información sobre el uso de estrategias en los diferentes procesos de escritura por parte de los docentes (apéndice B).

Las primeras interrogantes están enmarcadas al proceso de planificación y sus tres subprocesos:

- a) Generación de ideas
- b) Clasificación de las ideas
- c) Planteamiento de objetivos

Luego, se plantean cuestiones sobre el proceso de textualización, aquí se incluye el uso de estrategias para la redacción del primer borrador del texto a través de los siguientes subprocesos:

- a) La distribución de las ideas en párrafos según tema y subtemas.
- b) La disposición de las ideas en cada párrafo según la idea principal y secundarias.
- c) La relación existente entre párrafos según el desarrollo de la información y la cohesión entre ellos.

Posteriormente, se plantean interrogantes sobre el proceso de revisión de los textos tanto en el borrador como en la versión final de los mismos, este principalmente se enfoca en la aplicación de instrumentos de evaluación centrados en las propiedades textuales:

- a) La adecuación textual
- b) La coherencia textual
- c) La cohesión textual
- d) La corrección textual

Así como el uso de criterios que evalúen la estilística del texto: variedad y precisión del léxico que evidencie la riqueza de elementos lingüísticos; además, el diseño y la tipografía.

**Cuestionario para el docente sobre procesos de la producción escrita**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Sexo:** \_\_\_\_\_ **Grado: Segundo** **Secciones:** \_\_\_\_\_

**Contexto:** El siguiente cuestionario ha sido elaborado como un instrumento de recogida de datos para la investigación que vengo realizando como tesista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, esta lleva por título “Programas educativos aplicados en la enseñanza de los procesos de escritura en el nivel Secundaria en un colegio público de Piura de Educación Básica Regular (EBR)” y será aplicado específicamente en el segundo grado.

**Instrucciones:** Estimado docente, a continuación, encontrará algunos ítems relacionados con la enseñanza de los procesos de producción escrita en el aula. Lea cada pregunta y marque con un aspa (X) la opción que crea conveniente. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

N°	Ítem	Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre
1	Al iniciar un contenido de producción de textos, ¿aplico estrategias de generación de ideas?				
2	Después de la generación de ideas por parte de los estudiantes, ¿aplico estrategias que les ayuden a jerarquizar las ideas sobre el tema a desarrollar?				
3	¿Me aseguro de que los estudiantes formulen objetivos claros respecto al propósito comunicativo que desean lograr con la escritura de textos en cada sesión de aprendizaje?				
4	Para la redacción del primer borrador del texto, ¿realizo actividades que guíen a los estudiantes en este proceso?				
5	¿Aplico estrategias que orienten a los estudiantes en la distribución de las ideas en párrafos según tema y subtemas?				
6	¿Oriento estratégicamente a los estudiantes en la disposición de las ideas en cada párrafo según la idea principal y secundarias?				
7	¿Contribuyo como guía para los estudiantes en la verificación de la relación existente entre párrafos				

	según el desarrollo de la información y la cohesión entre ellos?				
8	Para la revisión del borrador del texto, ¿aplico instrumentos de evaluación centrados en las propiedades textuales?				
9	Para la revisión de la propiedad de adecuación textual, ¿utilizo criterios que evalúen el desarrollo de las ideas del texto de acuerdo al tema, destinatario, tipo textual, propósito comunicativo y registro lingüístico determinados?				
10	Para la revisión de la propiedad de coherencia textual, ¿utilizo criterios que evalúen el desarrollo de las ideas del texto evidenciando la adecuada cantidad, calidad y estructuración de la información?				
11	Para la revisión de la propiedad de cohesión textual, ¿utilizo criterios que evalúen el desarrollo de las ideas del texto utilizando los diversos tipos de referentes (anáfora y catáfora) y conectores discursivos para asegurar la relación entre los párrafos?				
12	Para la revisión de la propiedad de corrección textual, ¿utilizo criterios que evalúen aspectos de normativa como es el caso de la ortografía, morfología, sintaxis y semántica?				
13	También, ¿utilizo criterios que evalúen la estilística del texto que incluye la variedad y precisión del léxico evidenciando la riqueza de elementos lingüísticos?				
14	Para la revisión de la versión final del texto, además de la evaluación de aspectos de adecuación, coherencia, cohesión y algunos de corrección, ¿utilizo criterios que evalúen la presentación del producto como el diseño (márgenes, disposición del texto en la hoja, entre otros) y tipografía (caligrafía, gráficos, esquemas, etc) empleada por los estudiantes?				

Gracias por su colaboración.

**b) Cuestionario dirigido a estudiantes**

Este instrumento recoge información sobre las estrategias que aplican los docentes durante las sesiones de aprendizaje de producción de textos y que son evidenciadas por los estudiantes.

Tiene por finalidad corroborar la información proporcionada por los docentes y analizar la comprensión de dichas estrategias por parte de los estudiantes.

Al igual que el cuestionario dirigido a los docentes, este consta de interrogantes enfocadas al uso de estrategias en los tres procesos de producción escrita: planificación, textualización y revisión cada uno con sus respectivos subprocesos (apéndice B).



**Cuestionario para estudiantes sobre procesos de la producción escrita**

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Grado: Segundo    Sección:** \_\_\_\_\_

**Contexto:** El siguiente cuestionario ha sido elaborado como un instrumento de recogida de datos para la investigación que vengo realizando como tesista de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, esta lleva por título “Programas educativos aplicados en la enseñanza de los procesos de escritura en el nivel Secundaria en un colegio público de Piura de Educación Básica Regular (EBR)” y será aplicado específicamente en el segundo grado.

**Instrucciones:** Estimada estudiante, a continuación, encontrará algunos ítems relacionados con la enseñanza de los procesos de producción escrita en el aula. Lea cada pregunta y marque con un aspa (X) la opción que crea conveniente. No hay respuestas correctas ni incorrectas.

<b>Cuestionario para estudiantes sobre procesos de la producción escrita</b>					
<b>N°</b>	<b>Ítem</b>	<b>Nunca</b>	<b>Rara vez</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
1	Al iniciar un contenido de producción textual, ¿el docente de Comunicación realiza actividades que ayudan a los estudiantes a generar ideas para la redacción de un texto?				
2	Después de la generación de ideas, ¿el docente aplica estrategias que ayudan a los estudiantes a jerarquizar las ideas sobre el tema a desarrollar?				
3	¿El docente de Comunicación se asegura de que los estudiantes planteen los objetivos claros respecto al propósito comunicativo a lograr con la escritura de textos en cada sesión de aprendizaje?				
4	Para la redacción del primer borrador del texto, ¿el docente aplica estrategias que orientan a los estudiantes en la adecuada distribución de las ideas en párrafos según tema y subtemas?				
5	Después de determinar el tema y subtemas del texto, ¿el docente orienta a los estudiantes para la adecuada disposición de las ideas en cada párrafo según la idea principal y secundarias?				

6	¿El docente guía estratégicamente a los estudiantes en la organización de las ideas verificando la relación existente entre párrafos según el desarrollo de la información y la cohesión entre ellos?				
7	Para la revisión del primer borrador del texto, ¿el docente aplica instrumentos de evaluación (listas de cotejo, rúbricas, escalas de valoración, etc.) centrados en las propiedades textuales?				
8	El docente de Comunicación, ¿utiliza criterios que evalúen la propiedad de adecuación textual a través de los cuales revisa que el texto desarrolle el tema solicitado, se adecúe al destinatario, tipo de texto, propósito comunicativo y registro lingüístico determinados?				
9	El docente de Comunicación, ¿utiliza criterios que evalúen la propiedad de coherencia textual a través de los cuales revisa que la cantidad, calidad y estructuración de la información desarrollada en el texto sea la adecuada?				
10	El docente de Comunicación, ¿utiliza criterios que evalúen la propiedad de cohesión textual a través de los cuales revisa que el uso de referentes (anáfora y catáfora) y conectores discursivos aseguren la relación de las ideas desarrolladas en los diferentes párrafos?				
11	El docente de Comunicación, ¿utiliza criterios que evalúen la propiedad de corrección textual a través de los cuales revisa aspectos de normativa referidos a la ortografía (adecuado uso de los signos de puntuación y acentuación de las palabras) ?				
12	¿Revisa, también, que el texto evidencie variedad y precisión en el léxico, evitando la repetición de palabras innecesarias o incongruentes?				

13	Para la revisión de la versión final del texto, además de la evaluación de las propiedades textuales, ¿el docente utiliza criterios que evalúan la presentación del producto como el diseño (márgenes, disposición del texto en la hoja, etc.) y tipografía (caligrafía, gráficos, esquemas, etc.) empleada por los estudiantes?				
----	--	--	--	--	--

Gracias por su colaboración.



### **3.3.2 Rejilla de observación**

**3.3.2.1 Validación de la rejilla de observación.** La rejilla de observación ha sido validada por tres docentes expertos en temas de producción escrita. Esta obtuvo un promedio de validez de 1.00, lo cual representa una validez "muy buena" (anexo 3).

**3.3.2.2 Descripción de la rejilla de observación.** Este instrumento ha sido elaborado para recoger información respecto a la revisión de documentos curriculares empleados por el docente en la competencia de producción de textos, estos documentos son: Programación anual, Unidades de aprendizaje y Sesiones de aprendizaje.

Aquí se han planteado tres dimensiones, las cuales se pueden evidenciar en el apéndice C, estas son:

- a) Aspectos generales sobre Programación curricular.
- b) Enfoques de la escritura: contiene cinco indicadores:
  - Enfoque basado en la gramática
  - Enfoque basado en las funciones
  - Enfoque basado en el proceso
  - Enfoque basado en el contenido
  - Enfoque comunicativo textual
- c) Contenidos de escritura: contiene cinco indicadores:
  - Contenidos de gramática
  - Contenidos de ortografía
  - Contenidos de tipología textual
  - Contenidos de lenguaje audiovisual
  - Contenidos de procesos de la producción escrita

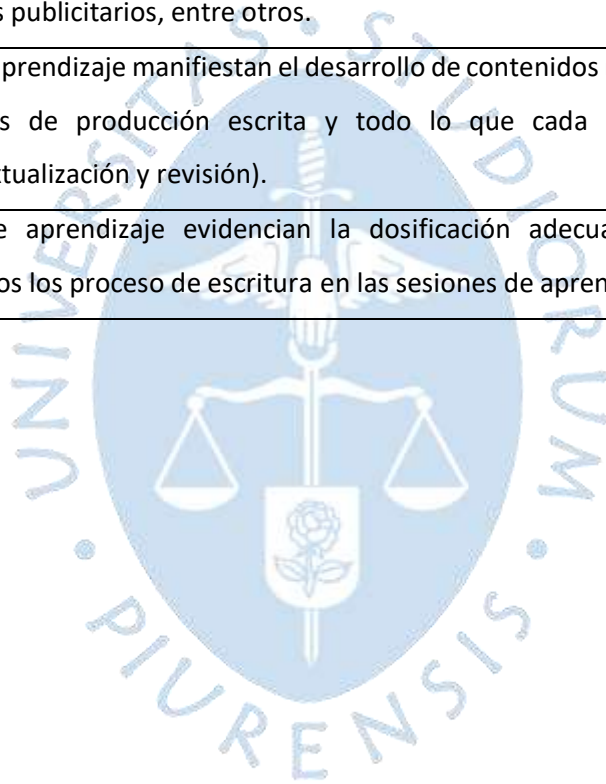
**Rejilla de observación de documentos curriculares**

I.E “Nuestra Señora de Fátima”

Fecha de observación: \_\_\_\_\_

<b>Rejilla de revisión de documentos curriculares</b>			
<b>N°</b>	<b>Ítem</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
1	La programación curricular toma como base el Currículo Nacional elaborado por el Ministerio de Educación (MINEDU).		
2	La Programación anual y Unidades de aprendizaje evidencian el desarrollo del enfoque basado en la gramática en los que predominan los temas de sintaxis, morfología, ortografía, semántica y lexicología.		
3	La Programación anual y Unidades de aprendizaje evidencian el desarrollo del enfoque basado en las funciones en donde predominan temas sobre el registro y variedades lingüísticas de los hablantes.		
4	La Programación anual y Unidades de aprendizaje evidencian el desarrollo del enfoque basado en el proceso en donde lo importante es mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción de textos.		
5	La Programación anual y Unidades de aprendizaje evidencian el desarrollo del enfoque basado en el contenido en donde el énfasis está en la esencia del texto y no en la forma o estructura del mismo; además se redacta sobre temas académicos y no sobre experiencias de la vida cotidiana.		
6	La Programación anual y Unidades de aprendizaje evidencian el desarrollo del enfoque Comunicativo Textual en donde se toma como punto de partida la competencia escrita, capacidades y desempeños con temáticas que fomenten la producción de los diversos tipos de textos para transmitir mensajes con sentido completo.		
7	En cuanto a los contenidos, los programas curriculares presentan los campos temáticos de manera secuenciada.		
8	Los contenidos en la Programación Curricular se presentan de manera proporcional (temas de gramática, ortografía, tipología textual, lenguaje audiovisual y procesos de producción escrita).		
9	Las Unidades de aprendizaje muestran el desarrollo de contenidos de gramática como por ejemplo la enseñanza de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombres, determinantes, entre otros).		

10	Las Unidades de aprendizaje evidencian el desarrollo de contenidos de ortografía como es el caso de la enseñanza de las reglas de acentuación general y el uso adecuado de los signos de puntuación, así como la correcta escritura de palabras con el uso de las diferentes letras del abecedario.		
11	Las Unidades de aprendizaje manifiestan el desarrollo de contenidos de tipología textual en donde se enseña las características y utilidad de los diferentes tipos de texto existentes (narrativo, descriptivo, instructivo, argumentativo, dialógico, informativo).		
12	Las Unidades de aprendizaje muestran el desarrollo de contenidos de lenguaje audiovisual como es el caso de temas como el radiodrama, chat, pancartas, infografías, avisos publicitarios, entre otros.		
13	Las Unidades de aprendizaje manifiestan el desarrollo de contenidos relacionados con los procesos de producción escrita y todo lo que cada uno implica (planificación, textualización y revisión).		
14	Las Unidades de aprendizaje evidencian la dosificación adecuada para el desarrollo de todos los procesos de escritura en las sesiones de aprendizaje.		





## Capítulo 4. Resultados de la investigación

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, tras el análisis e interpretación de datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recojo de datos: cuestionarios y rejilla de observación documental.

### 4.1. Los resultados de la investigación

Los resultados de la investigación se presentan tomando en cuenta las dimensiones planteadas en los instrumentos de recogida de datos, la primera parte correspondiente a los cuestionarios aplicados a los estudiantes y docentes sobre los procesos de producción escrita y la segunda parte sobre la revisión de los documentos curriculares sobre la competencia de escritura.

#### 4.1.1 Cuestionarios para docentes y estudiantes sobre procesos de producción escrita

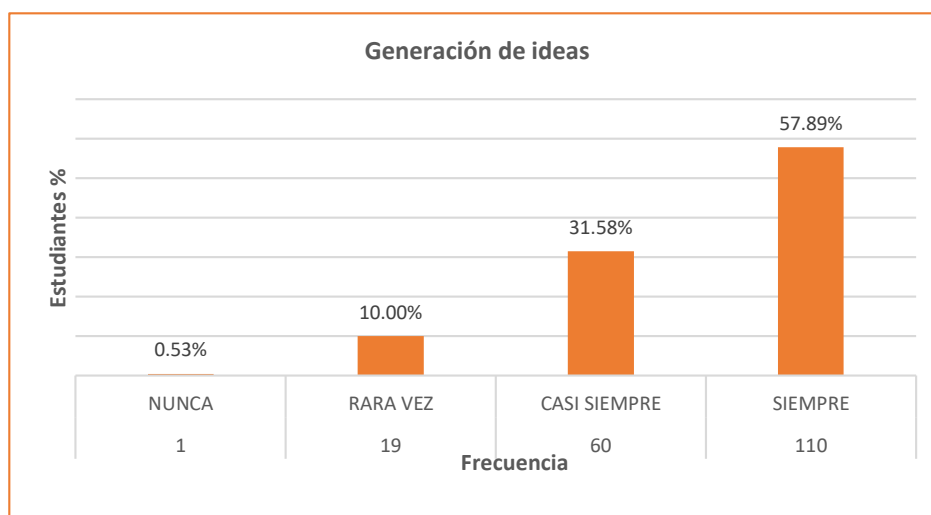
Dentro de la producción de textos escritos se encuentran tres procesos: Planificación, textualización y revisión.

En los cuestionarios aplicados tanto a docentes como estudiantes, se han incorporado ítems que evidencien la presencia de cada uno de estos procesos y sus subprocesos.

**4.1.1.1 Planificación.** En cuanto al primer proceso, este posee tres subprocesos: la generación de ideas, la clasificación de las ideas y la formulación de objetivos, de los cuales se han recogido los siguientes datos:

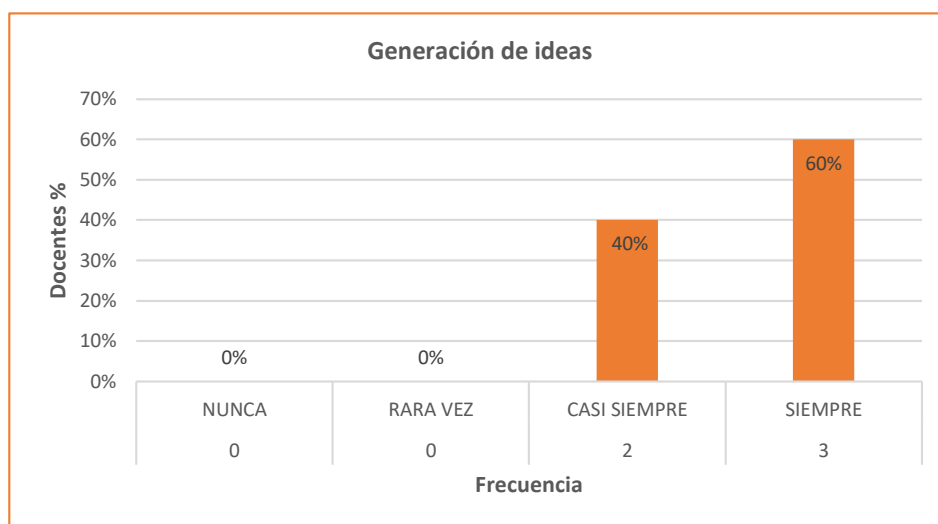
Respecto al subproceso denominado “generación de ideas” (figura 5), la mayoría de estudiantes (110), quienes representan el 57.89 % de la muestra total, afirman que sus docentes de Comunicación siempre realizan actividades que les ayudan a generar ideas para la redacción de los textos como por ejemplo: la lluvia de ideas o la elaboración de esquemas o diagramas; el 31.58 % (60) indican que sus profesores casi siempre lo hacen; el 10 % (19), rara vez y; el 0.53 % (1), nunca emplean dichas estrategias.

Figura 5. Generación de ideas (cuestionario - estudiantes)



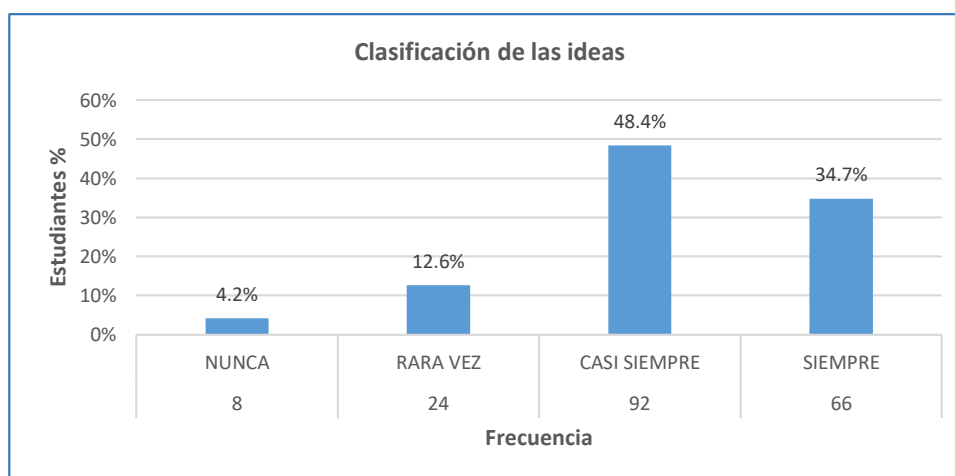
En comparación con los datos recogidos de los cuestionarios aplicados a los docentes del área de Comunicación respecto a este mismo subproceso (figura 6), el 60 % (3) afirma que siempre utilizan estrategias como la lluvia de ideas o elaboración de esquemas al iniciar un contenido de producción textual, frente a un 40 % (2) quienes manifiestan que casi siempre hacen uso de estas.

**Figura 6.** Generación de ideas (cuestionario – docentes)



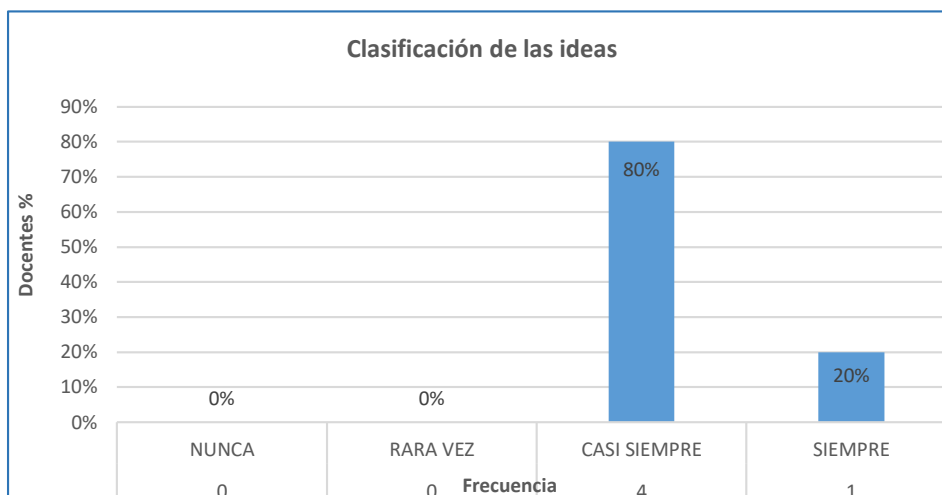
Referente al subproceso denominado “clasificación de las ideas” (figura 7), el 34.7 % (66) del total de la muestra sostiene que, después de la generación de ideas, sus docentes siempre aplican estrategias como la elaboración de esquemas, mapas conceptuales, diagramas, entre otros que les ayudan a jerarquizar las ideas sobre el tema a desarrollar; sin embargo, el 48.4 % (92) quienes representan un mayor porcentaje afirman que sus docentes casi siempre fomentan la aplicación de esas estrategias; el 12.6 % (24) y el 4.2 % (8) indican que el profesor las aplica rara vez o nunca respectivamente.

**Figura 7.** Clasificación de ideas (cuestionario – estudiantes)



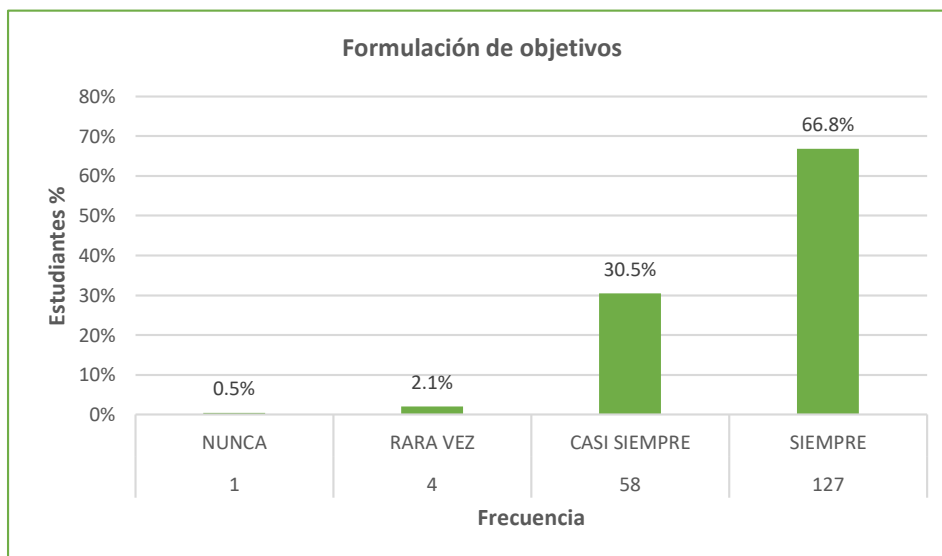
Del cuestionario aplicado a los docentes sobre el mismo subproceso (figura 8), respecto a la jerarquización o clasificación de las ideas sobre el tema a desarrollar posterior a la generación de ideas, solamente el 20 % (1) del total de docentes encuestados señala que siempre aplica ese tipo de estrategias; sin embargo, el 80 % (4) manifiesta hacerlo casi siempre en sus actividades de producción de textos.

**Figura 8.** Clasificación de ideas (cuestionario - docentes)



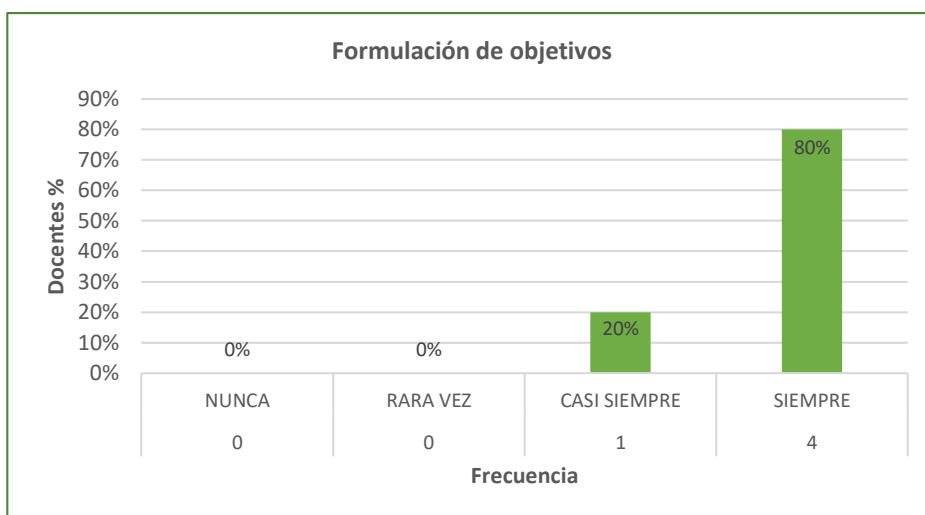
Sobre el tercer subproceso llamado “planteamiento de objetivos” (figura 9), el 66.8 % de estudiantes (127) confirman que sus docentes del área de Comunicación se aseguran de que todos los estudiantes planteen los objetivos claros respecto al propósito comunicativo a lograr con la escritura de los textos en cada sesión de aprendizaje; pero, el 30.5 % (58) sostienen que sus docentes lo hacen casi siempre.

**Figura 9.** Formulación de objetivos (cuestionario - estudiantes)



Del cuestionario aplicado a los docentes sobre este tercer subproceso (figura 10), en cuanto al planteamiento de objetivos, en donde ellos se aseguran de que sus estudiantes tengan claro la intención o propósito por el cual están produciendo un texto, el 80 % (4) indica que siempre verifica dicho logro en sus estudiantes y solamente un 20 % (1) lo hace casi siempre.

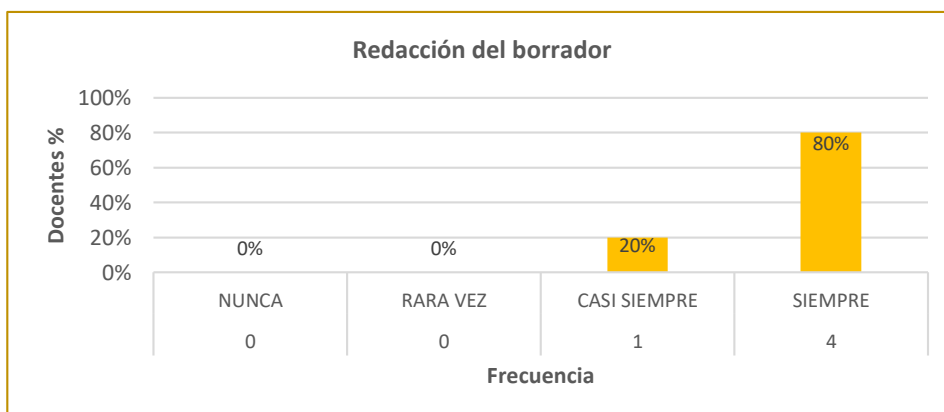
**Figura 10.** Formulación de objetivos (cuestionario - docentes)



**4.1.1.2 Textualización.** En lo correspondiente al segundo proceso de producción de textos, el cual se refiere a la redacción de los escritos, también se encuentran una serie de subprocesos: la distribución de las ideas en párrafos, la disposición de las ideas y la relación existente entre párrafos. Todos estos aspectos se deben considerar en la elaboración del borrador y versión final de los textos. Por tanto, de este segundo proceso textual se han obtenido los siguientes datos:

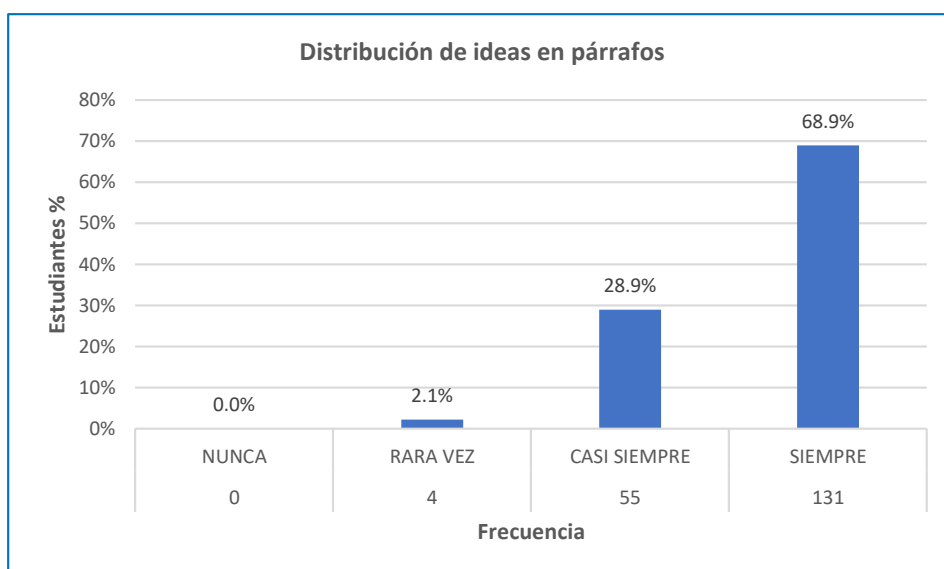
En el gráfico estadístico sobre la redacción del borrador de un texto (figura 11), un 80 % (4) docentes del área de Comunicación encuestados señalan que siempre realizan actividades que orienten o guíen a sus estudiantes en este proceso de escritura y un 20 % (1) indica que casi siempre las aplica en sus sesiones de aprendizaje dentro del aula de clase.

**Figura 11.** Redacción del borrador (cuestionario - docentes)



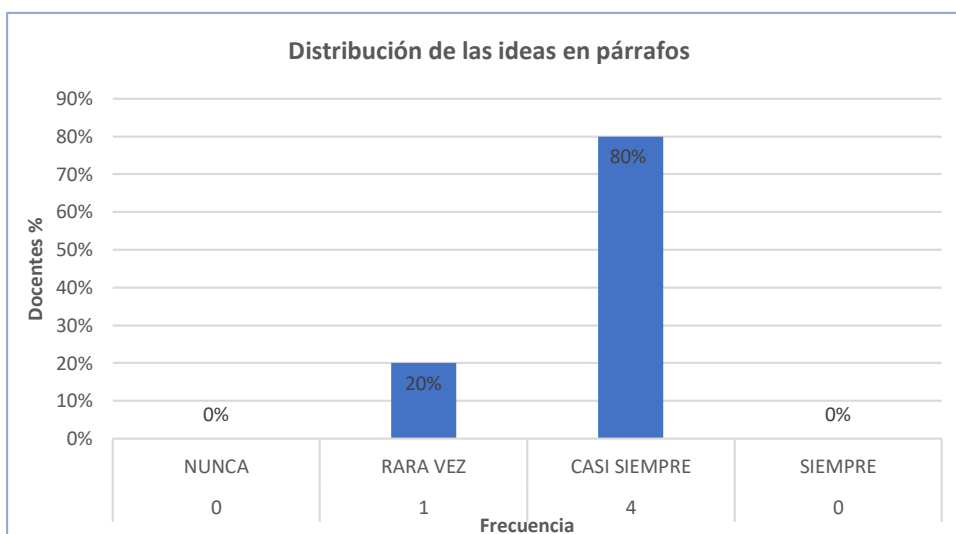
En lo concerniente a la redacción del texto (figura 11), el 68.9 % (131) del total de estudiantes encuestados sostienen que, para la textualización del primer borrador del texto, sus docentes del área de Comunicación aplican estrategias que los orientan en la adecuada distribución de las ideas en párrafos según el tema y los subtemas; y solamente el 28.9 % (55) señala que el profesor lo realiza casi siempre y el 2.1 % (4) afirman que sus profesores utilizan rara vez ese tipo de estrategias.

**Figura 12.** Distribución de ideas (cuestionario - estudiantes)



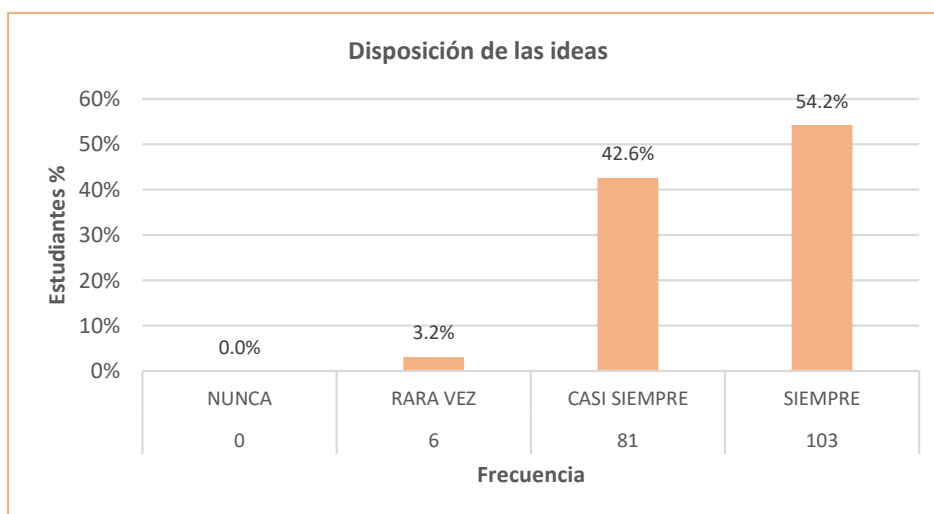
Lo expuesto por los docentes se corrobora en el presente gráfico (figura 13) donde el 80 % (4) casi siempre aplica estrategias que orientan a los estudiantes en la distribución de ideas en párrafos según el tema y los subtemas; sin embargo, el 20 % (1) de los encuestados restantes rara vez realizan dicha actividad.

**Figura 13.** Distribución de ideas (cuestionario - docentes)



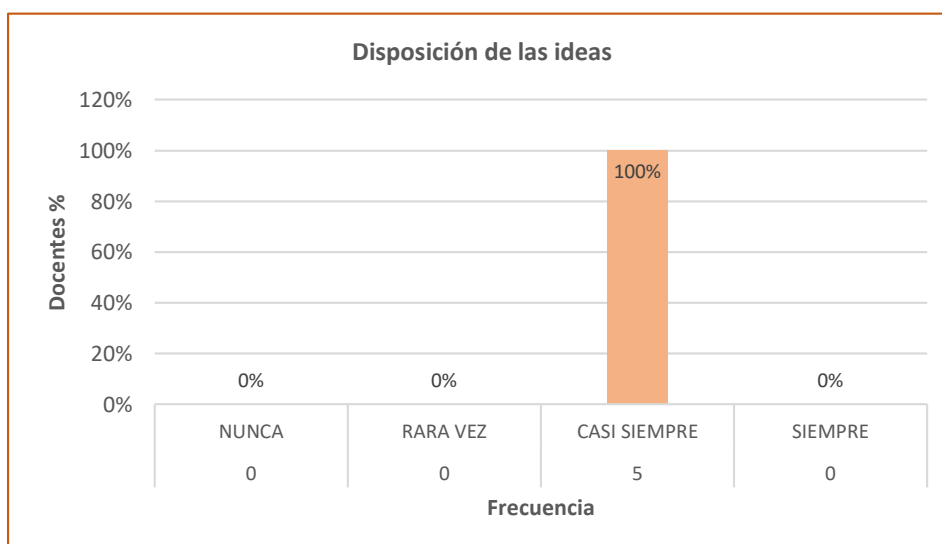
Otro de los subprocesos dentro de la textualización es “la disposición de las ideas en cada párrafo” (figura 14). Se evidencia que más de la mitad de los estudiantes, es decir, 54.2 % (103) indica que después de determinar el tema y subtemas del texto, el docente del área los orienta para la adecuada disposición de las ideas en cada párrafo según la idea principal y secundarias. Ante esta afirmación, el 42.2 % (81) sostienen que sus docentes los apoyan estratégicamente casi siempre en la disposición de las ideas mediante párrafos; mientras que una minoría, el 3.2 % (6) manifiestan que rara vez se incluyen este tipo de estrategias.

**Figura 14.** Disposición de las ideas (cuestionario - estudiantes)



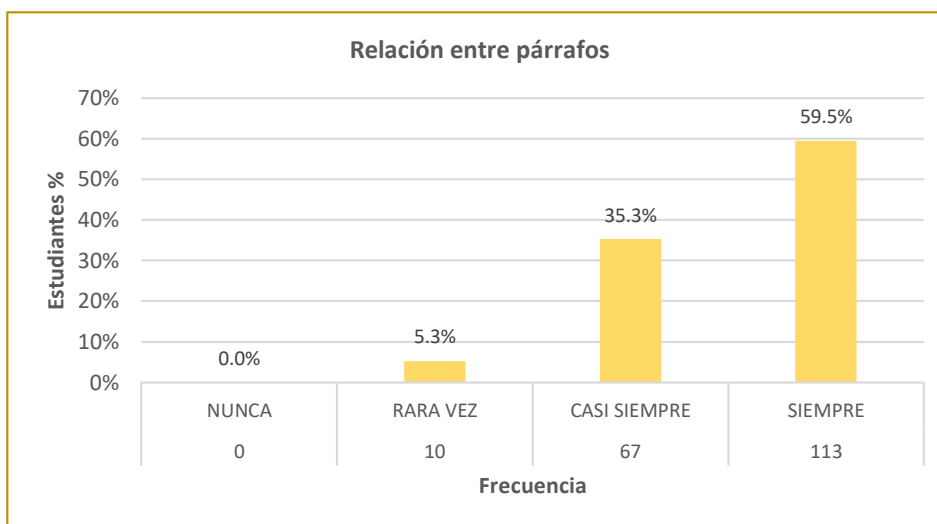
Respecto al uso de estrategias para la adecuada disposición de las ideas en párrafos (figura 15), la totalidad de docentes encuestados, es decir el 100 % (5) indican que casi siempre orientan metodológicamente a los estudiantes en este subproceso correspondiente a la disposición de las ideas en cada párrafo según la idea principal e ideas secundarias.

**Figura 15.** Disposición de las ideas (cuestionario - docentes)



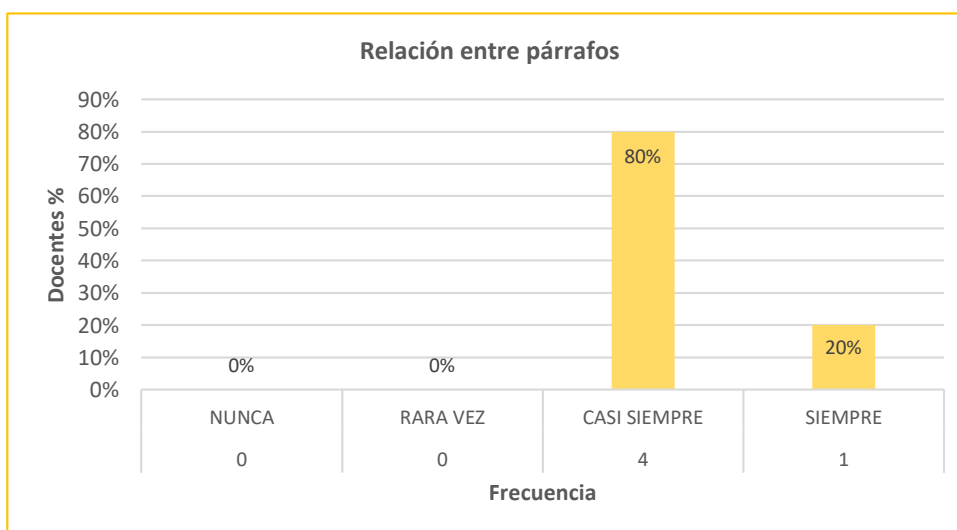
También, dentro de la redacción se encuentra “la relación entre párrafos” (figura 16), aquí el 59.5 % (113) y el 35.3 % (67) de los 190 estudiantes encuestados señalan que sus docentes del área de Comunicación siempre y casi siempre, respectivamente, los guían estratégicamente en la organización de las ideas verificando la relación existente entre párrafos según el desarrollo de la información y la cohesión entre ellos; por el contrario, el 5.3 % (10) solamente logran evidenciarlo rara vez por parte de sus maestros.

**Figura 16.** Relación entre párrafos (cuestionario - estudiantes)



En este gráfico estadístico (figura 17), el 80 % (4) de docentes afirma que casi siempre contribuye como guía para los estudiantes en la verificación de la relación existente entre párrafos según el desarrollo de la información y la cohesión entre ellos, frente a tan solo un 20 % (1) que señala que siempre lo hace en sus actividades de aprendizaje de producción textual en el aula.

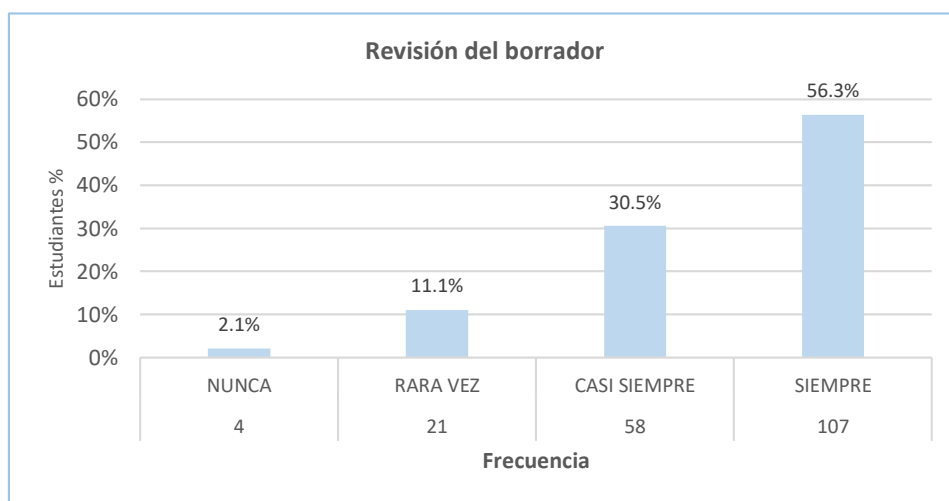
**Figura 17.** Relación entre párrafos (cuestionario - docentes)



**4.1.1.3. Revisión.** El tercer y último proceso de producción textual incluye el borrador y versión final del texto escrito. Para realizar este proceso generalmente los revisores se apoyan de instrumentos de evaluación.

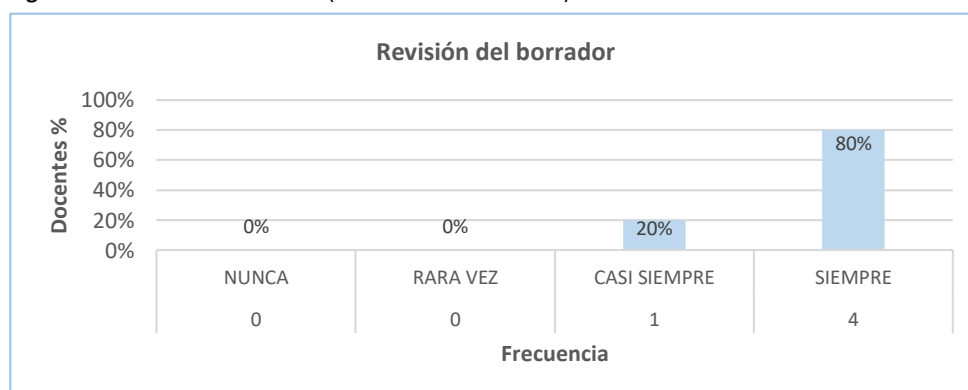
Para la “revisión del borrador” (figura 18), el 56.3 % (107) y el 30.5 % (58) de la muestra total aseveran que siempre y casi siempre, respectivamente, sus docentes elaboran y aplican instrumentos de evaluación tales como las listas de cotejo, las rúbricas y/o las escalas de valoración, etc. todos centrados en las propiedades textuales. En oposición a lo expuesto, se encuentra a un grupo de estudiantes quienes representan el 11.1 % (21) y el 2.1 % (4) afirmando que rara vez y nunca han evidenciado la aplicación de instrumentos para la revisión de sus productos.

**Figura 18.** Revisión del borrador (cuestionario - estudiantes)



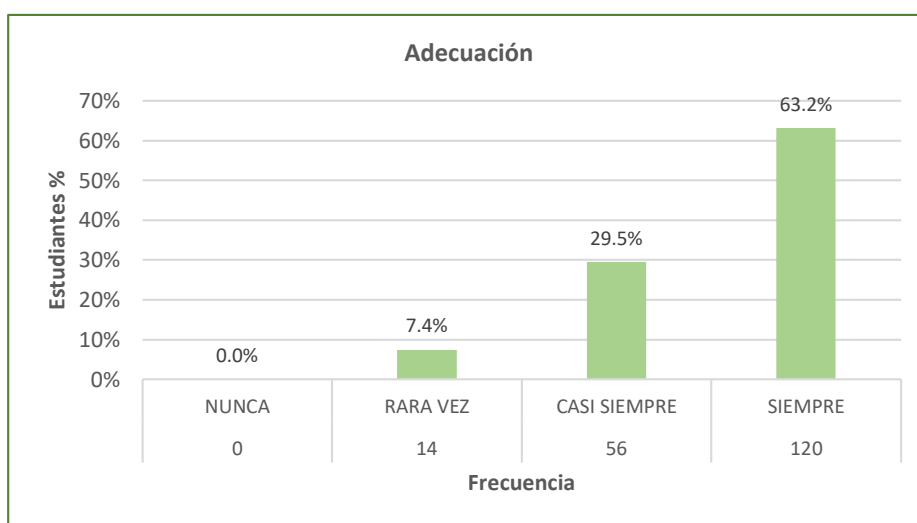
Referente a este proceso textual de revisión del borrador del texto (figura 19), el 80 % (4) del total de docentes menciona siempre aplicar instrumentos de evaluación centrados en las propiedades textuales, en comparación a un 20 % (1) que casi siempre utiliza algún tipo de instrumento para realizar la evaluación del producto. Esta información es corroborada por lo expuesto por parte de los estudiantes encuestados.

**Figura 19.** Revisión del borrador (cuestionario - docentes)



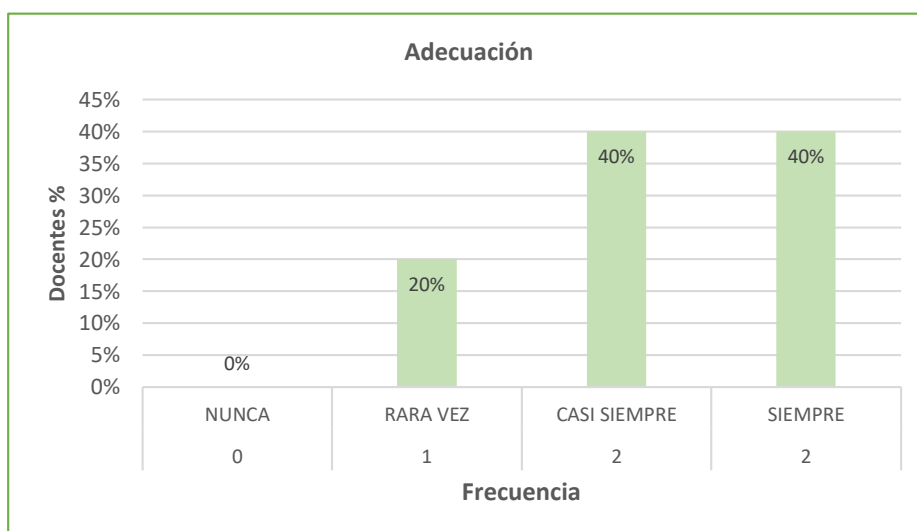
Dentro de las propiedades textuales consideradas en los instrumentos de evaluación está “la adecuación” (figura 20). Un 63.2 % (120) de los estudiantes encuestados menciona que sus docentes de Comunicación siempre utilizan criterios que evalúen la propiedad de adecuación textual a través de los cuales revisan que los textos desarrollen el tema solicitado, se adecúen al destinatario, tipo de texto, propósito comunicativo y registro lingüístico determinados. Por su parte, el 29.5 % (56) apoya la afirmación anterior, pero indicando que sus profesores lo hacen casi siempre; y el 7.4 % (14) señala que sus maestros solo los aplican rara vez.

**Figura 20.** Adecuación textual (cuestionario - estudiantes)



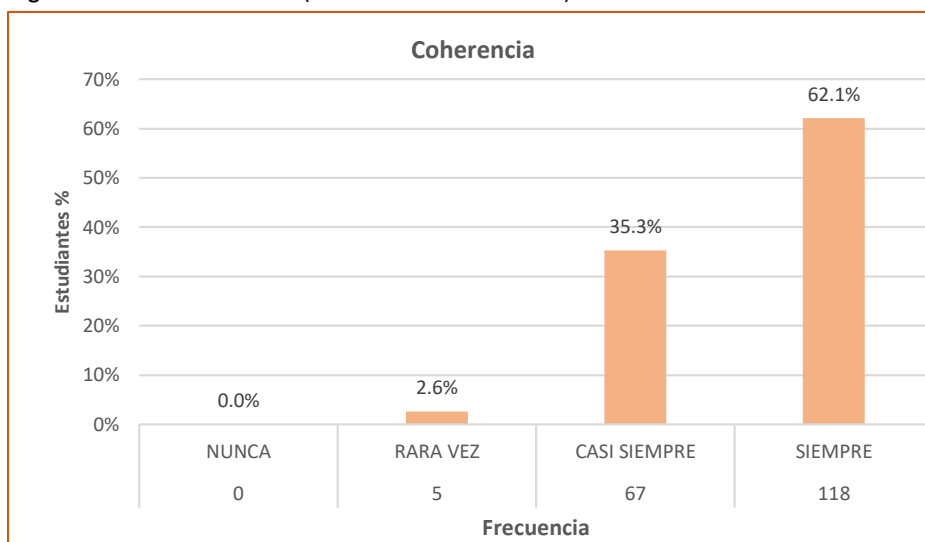
En la revisión de la adecuación textual por parte de los docentes (figura 21), un 40 % (2) indica que siempre, otro 40 % (2) que casi siempre y un 20 % (1) que rara vez utilizan criterios que evalúen el desarrollo de las ideas del texto de acuerdo al tema, destinatario, tipo textual, propósito comunicativo y registro lingüístico determinados.

**Figura 21.** Adecuación textual (cuestionario - docentes)



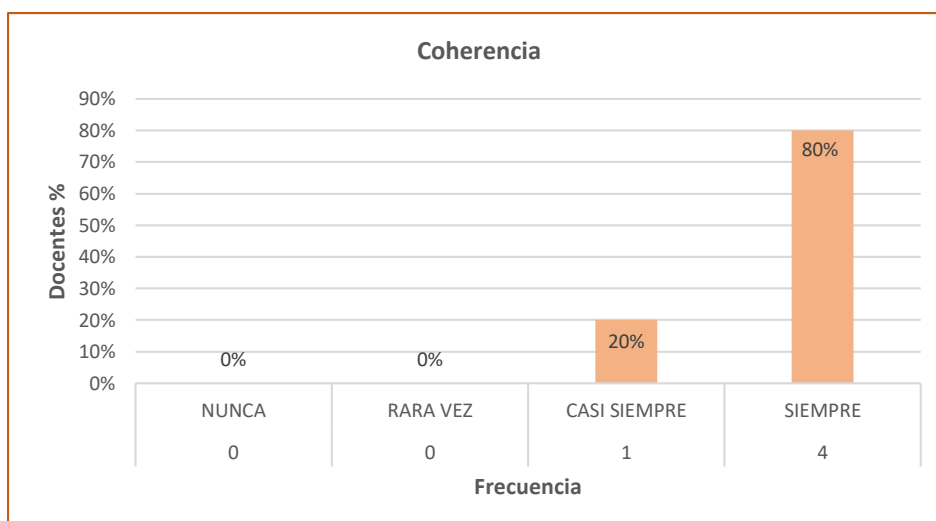
Otra de las propiedades textuales es “la coherencia” (figura 22). Aquí el 62.1 % (118) y el 35.3 % (67) de los estudiantes encuestados aseveran que siempre y casi siempre, respectivamente, sus docentes utilizan criterios que evalúan la propiedad de coherencia textual a través de los cuales revisan que la cantidad, calidad y estructuración de la información desarrollada en el texto sea la adecuada, y un porcentaje menor de estudiantes, específicamente el 2.6 % (5) únicamente lo han evidenciado raras veces en la revisión de sus textos.

**Figura 22.** Coherencia textual (cuestionario - estudiantes)



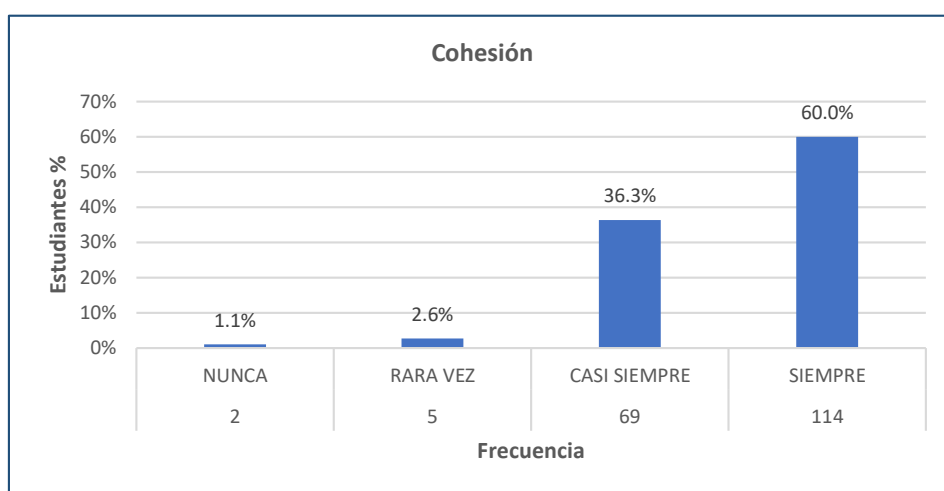
En cuanto a la revisión de la propiedad de coherencia textual por parte de los docentes (figura 23), el 80 % (4) afirma utilizar criterios que evalúen el desarrollo de las ideas del texto evidenciando la adecuada cantidad, calidad y estructuración de la información y, solamente el 20 % (1) de los docentes encuestados señala que casi siempre hace uso de dichos criterios para la revisión de los productos escritos.

**Figura 23.** Coherencia textual (cuestionario - docentes)



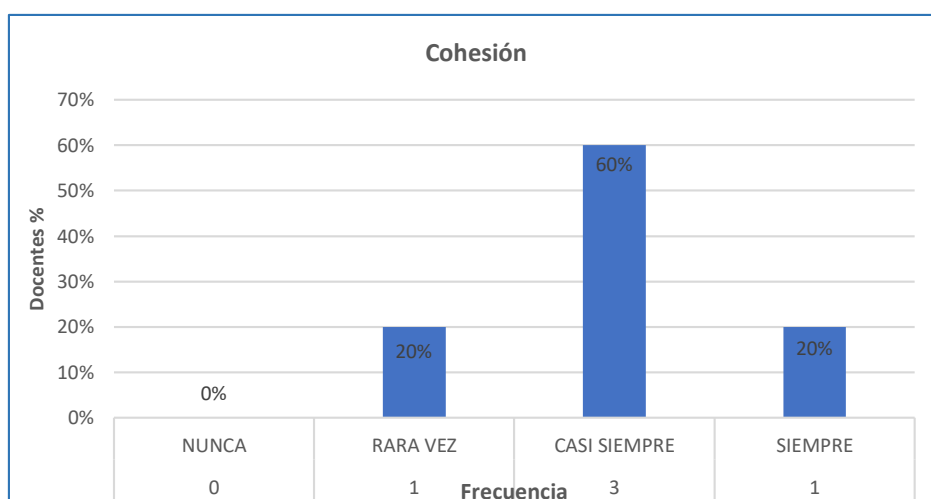
Por otro lado, se encuentra la propiedad de cohesión textual (figura 24). De los estudiantes encuestados el 60 % (114) y el 36.3 % (69) sostienen que siempre y casi siempre sus docentes del área de Comunicación utilizan criterios que evalúan dicha propiedad a través de los cuales revisan que el uso de referentes como la anáfora y catáfora, y los conectores discursivos aseguren la relación de las ideas desarrolladas en los diferentes párrafos de los textos; por el contrario, el 2.6 % (5) y el 1.1 % (2) de los encuestados señalan que sus profesores utilizan dichos criterios rara vez y nunca respectivamente.

**Figura 24.** Cohesión textual (cuestionario - estudiantes)



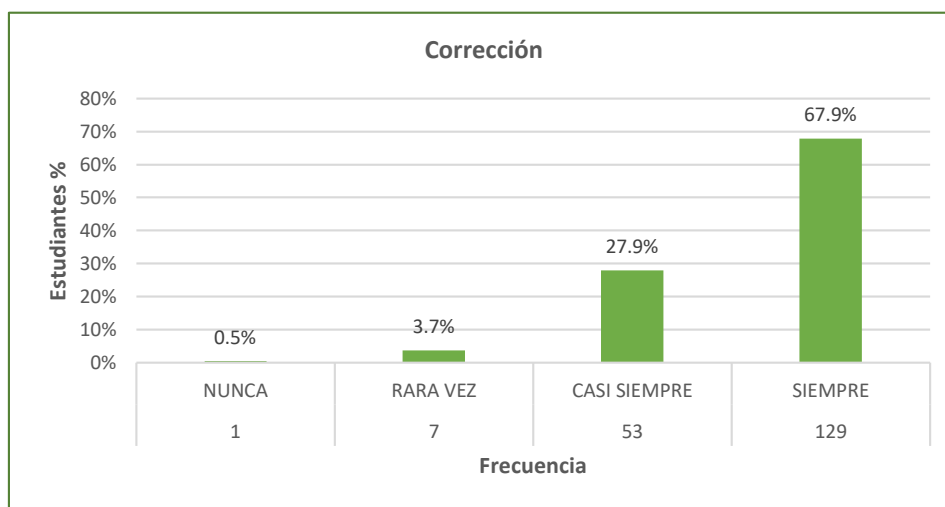
Según el gráfico estadístico de la revisión de la propiedad de cohesión textual en los productos por parte de los docentes (figura 25), la mayoría de los docentes, específicamente un 60 % (3) casi siempre utiliza criterios que evalúan el desarrollo de las ideas del texto utilizando los diversos tipos de referentes (anáfora y catáfora) y conectores discursivos para asegurar la relación entre los párrafos, un 20 % (1) lo hace siempre al igual que el otro 20 % que lo realiza rara vez.

**Figura 25.** Cohesión textual (cuestionario - docentes)



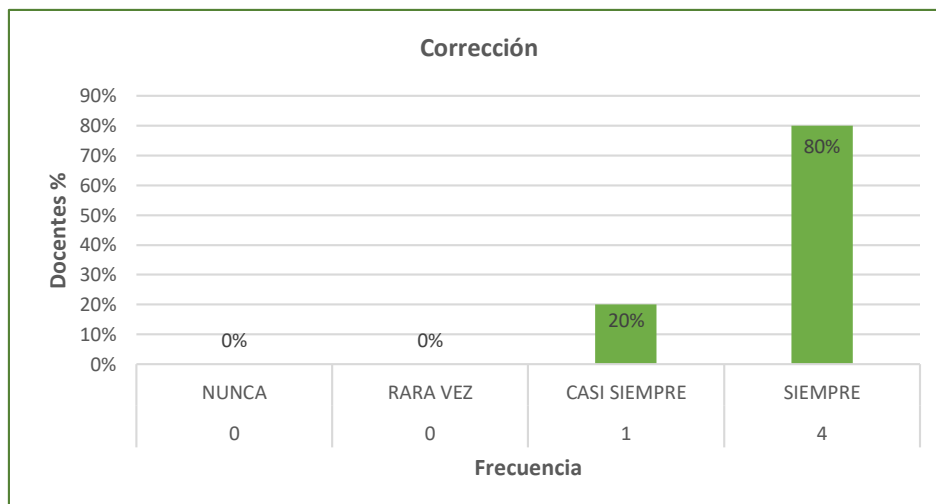
Asimismo, tenemos a la propiedad de corrección textual (figura 26), aquí se rescata que el 67.9 % (129) y el 27.9 % (53) estudiantes de la muestra total indican que sus docentes del área de Comunicación siempre y casi siempre utilizan criterios que evalúan la propiedad de corrección textual en sus escritos, a través de los cuales revisan aspectos de normativa referidos a la ortografía como el adecuado uso de los signos de puntuación y acentuación de las palabras. Por su parte, el 3.7 % (7) y el 0.5 % (1) sostienen que sus maestros rara vez y nunca respectivamente, utilizan criterios para verificar la corrección textual en las producciones escritas.

**Figura 26.** Corrección textual (cuestionario - estudiantes)



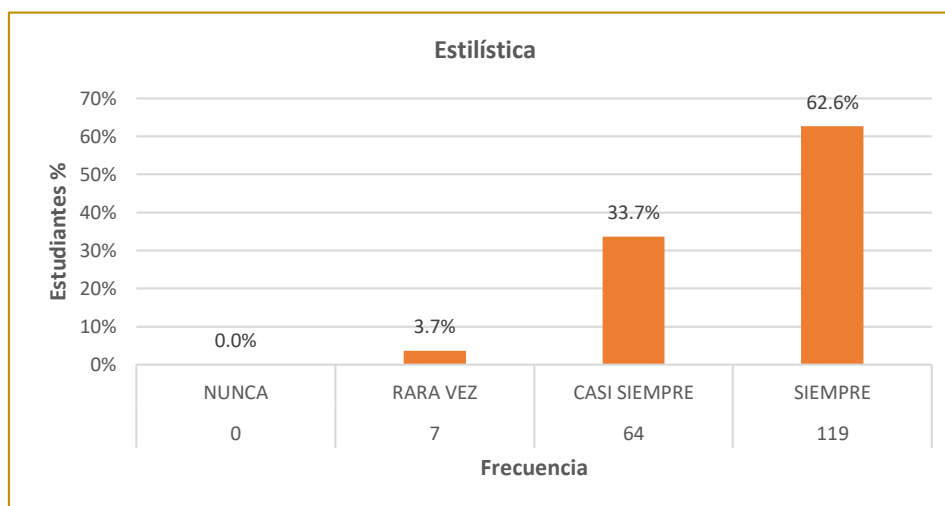
En el presente gráfico se analiza el uso de la propiedad de corrección textual por parte de los docentes (figura 27), es evidente que la mayor cantidad de docentes encuestados, es decir, el 80 % (4) siempre utilizan criterios que evalúan aspectos de normativa como es el caso de la ortografía, morfología, sintaxis y semántica, esto frente a una minoría quienes representan el 20 % (1) indican que casi siempre plantean ese tipo de criterios para evaluar en las producciones escritas.

**Figura 27.** Corrección textual (cuestionario - docentes)



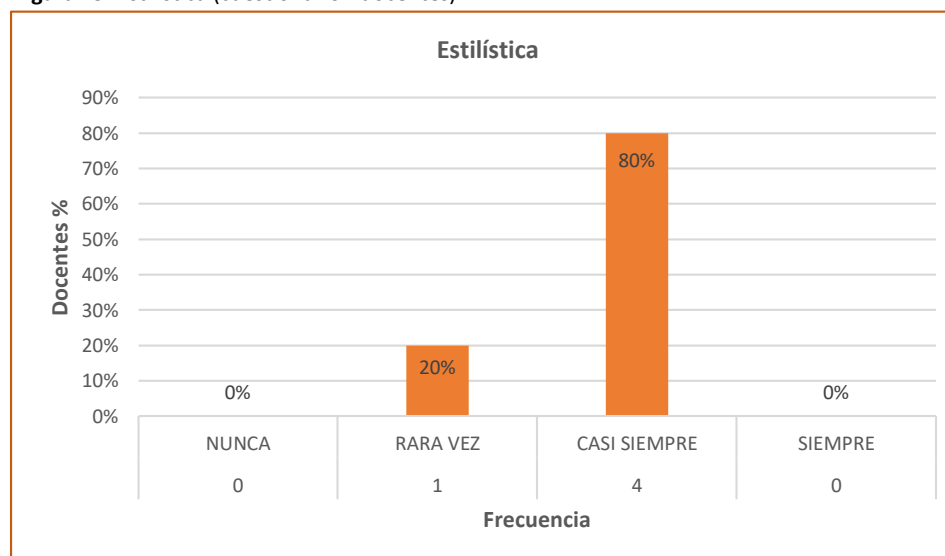
Dentro de la revisión textual, también se evalúan aspectos de estilística en los productos escritos (figura 28). En este sentido, el 62.2 % (119) y el 33.7 % (64) del total de estudiantes afirman que sus docentes del área indicada en párrafos anteriores además de las propiedades textuales revisan, también, que los textos evidencien variedad y precisión en el léxico, evitando la repetición de palabras innecesarias o incongruentes, y tan solo un 3.7 % (7) manifiestan que sus profesores lo hacen raras veces.

**Figura 28.** Estilística (cuestionario - estudiantes)



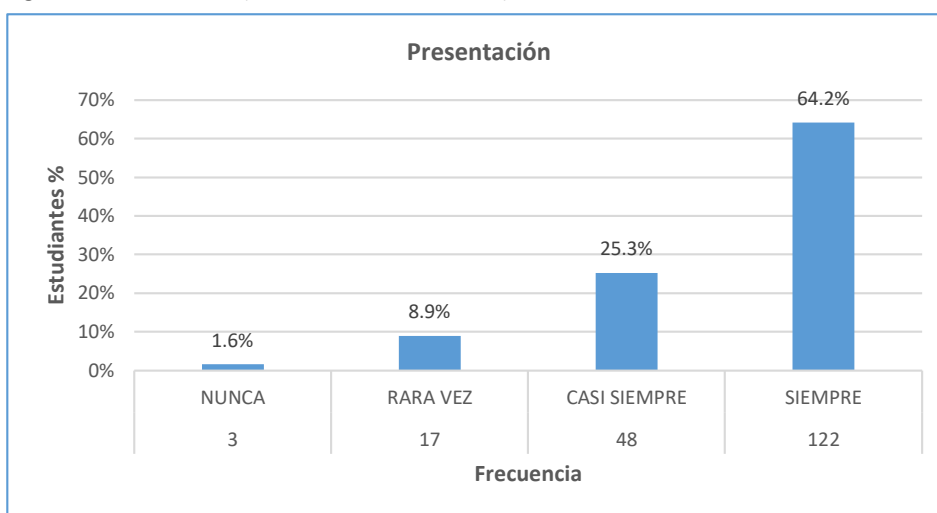
De acuerdo con los datos obtenidos del cuestionario realizado a los docentes de Comunicación sobre la revisión de la estilística en los productos escritos (figura 29), el 80 % (4) manifiesta que casi siempre utiliza criterios que evalúen la estilística del texto, lo cual incluye la variedad y precisión del léxico evidenciando la riqueza de elementos lingüísticos y el 20 % (1) solamente aplica rara vez este tipo de criterios.

**Figura 29.** Estilística (cuestionario - docentes)



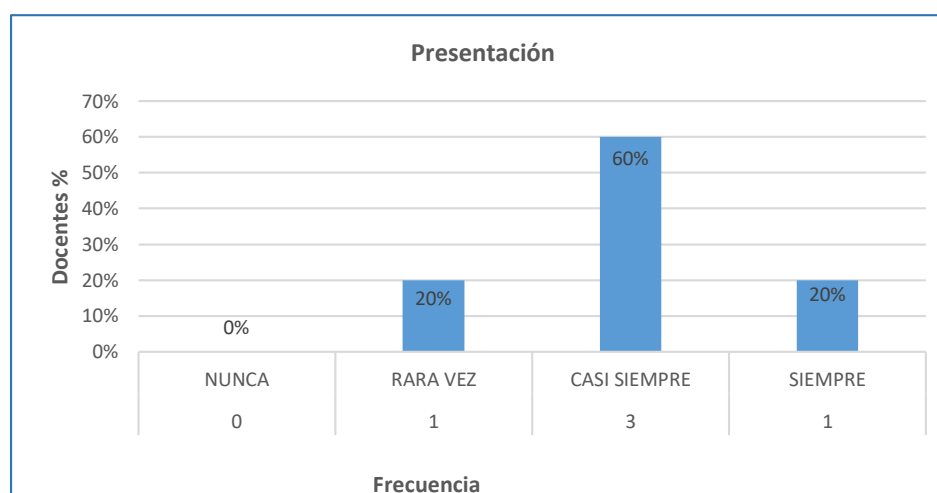
Finalmente, para la evaluación de la versión final del texto, en cuanto a la presentación de los productos escritos (figura 30), el 64.2 % (122) y el 25.3 % (48) de estudiantes encuestados aseveran que sus docentes siempre y casi siempre además de la evaluación de las propiedades textuales utilizan criterios que evalúan la presentación del producto como el diseño (márgenes, disposición del texto en la hoja, etc.) y tipografía (caligrafía, gráficos, esquemas, etc.) empleada por los estudiantes. Mientras tanto, el 8.9 % (17) y el 1.6 % (3) indican que rara vez y nunca respectivamente, los docentes evalúan los aspectos mencionados en la presentación de sus productos.

**Figura 30.** Presentación (cuestionario - estudiantes)



Según los datos obtenidos de los docentes encuestados, respecto a la revisión de aspectos formales en la presentación de los textos escritos (figura 31) se observa que solamente el 20 % (1) siempre utiliza criterios que evalúen la presentación del producto como el diseño (márgenes y disposición del texto en la hoja) y tipografía (caligrafía, gráficos, esquemas) empleada por los estudiantes; mientras que el 60 % (3) casi siempre lo hacen y un 20 % (1) afirma que lo hace rara vez.

**Figura 31.** Presentación (cuestionario – docentes)



#### **4.1.2 Rejilla de revisión de documentos curriculares**

Para la revisión de los documentos curriculares sobre escritura se ha utilizado una rejilla de observación, obteniendo para su aplicación el acceso a la Programación anual, Unidades didácticas y Sesiones de aprendizaje del segundo grado de la I.E.

En este instrumento se han distribuido las interrogantes en tres dimensiones:

**4.1.2.1 Dimensión “Aspectos generales sobre programación curricular”.** Esta dimensión incluye aspectos de uso general para la elaboración de los documentos curriculares, los cuales deben utilizarse como requisito a solicitud del Ministerio de Educación.

De acuerdo con la observación realizada, se evidencia que, para la elaboración de la Programación Curricular, los docentes sí toman como base fundamental el Currículo Nacional elaborado por el Ministerio de Educación (MINEDU), esto para incluir las competencias, capacidades, desempeños del grado, estándares de aprendizaje del VI ciclo y los enfoques transversales.

En cuanto a los contenidos, se observa que, los programas curriculares sí presentan los campos temáticos de manera secuenciada, es decir, un tema se desprende del desarrollo de uno anterior.

Asimismo, según la información recogida, se pone de manifiesto que, los contenidos en la programación curricular se presentan de manera proporcional (temas de gramática, ortografía, tipología textual, lenguaje audiovisual y procesos de producción escrita).

Finalmente, en cuanto a las unidades de aprendizaje se interpreta solamente la dosificación adecuada para el desarrollo de todos los procesos de escritura en algunas sesiones de aprendizaje, en las cuales se suele incluir actividades de aprendizaje para los procesos de planificación y textualización de los escritos, más no para la revisión de los productos.

**4.1.2.2 Dimensión “Enfoques de la escritura”.** En cuanto a esta dimensión, se ha considerado indicadores que reflejen la manera o perspectiva de los docentes para abordar la enseñanza de los contenidos referentes a la escritura.

Por tanto, se ha determinado los siguientes indicadores:

**4.1.2.2.1 Enfoque basado en la gramática.** Indica que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (sintaxis, léxico, morfología, ortografía, entre otros).

De acuerdo con la información observada, se concluye que la Programación anual y Unidades de aprendizaje sí evidencian el desarrollo del enfoque basado en la gramática en los que predominan los temas de sintaxis, morfología, ortografía, semántica y lexicología para la adecuada construcción de las oraciones, las cuales son distribuidas en párrafos para la construcción de diversos tipos de textos.

**4.1.2.2.2 Enfoque basado en las funciones.** Indica que se evidencia mayor énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua tal como la utilizan los hablantes (con todas sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones y no como debería ser).

Según la información recogida, la Programación anual y Unidades de aprendizaje evidencian mínimamente el desarrollo del enfoque basado en las funciones, puesto que, solo se encontró un tema sobre el registro y variedades lingüísticas de los hablantes.

**4.1.2.2.3 Enfoque basado en el proceso.** Indica que lo importante no es enseñar solo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción.

La observación realizada, determina que la Programación anual y Unidades de aprendizaje sí evidencian el desarrollo del enfoque basado en el proceso en donde lo importante no es la presentación del producto final del escrito, sino el uso de estrategias que les ayuden a aprender los pasos o procesos de producción escrita de manera secuenciada como la planificación y textualización del escrito (este proceso incluye la redacción del borrador del texto y la elaboración de la versión final del mismo).

**4.1.2.2.4 Enfoque basado en el contenido.** Indica que el énfasis está en la esencia del texto y no se centran en su forma o estructura; también, se caracteriza porque se escribe sobre un determinado tema académico (requiriendo una revisión bibliográfica) y no sobre experiencias de la vida cotidiana.

La programación anual y unidades de aprendizaje no evidencian el desarrollo del enfoque basado en el contenido, puesto que, a pesar de que se pone énfasis en la esencia del texto, estos se redactan a partir de experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes, ya que se pretende atender a las problemáticas que ellos atraviesan en su día a día.

**4.1.2.2.5 Enfoque comunicativo textual.** Indica que para el desarrollo de la competencia escrita su punto de partida es el uso del lenguaje para comunicarse con otros a través de los diversos tipos de textos y no solo de palabras aisladas que no brindan mensajes con sentido completo.

La información obtenida manifiesta que la programación anual y unidades de aprendizaje sí evidencian el desarrollo del enfoque comunicativo textual en donde se toma como punto de partida la competencia escrita, capacidades y desempeños con temáticas que fomenten la producción de los diversos tipos de textos para transmitir mensajes con sentido completo.

**4.1.2.3 Dimensión “Contenidos de escritura”.** Esta dimensión incluye indicadores que hacen referencia a todos aquellos campos temáticos que se ejecutan para fomentar el desarrollo de la habilidad de escritura de manera adecuada y correcta.

Por lo consiguiente, se ha determinado los siguientes indicadores:

**4.1.2.3.1 Contenidos de gramática.** Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre las categorías gramaticales de las palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombres, determinantes, entre otros).

La información analizada muestra que las unidades de aprendizaje desarrollan algunos contenidos de gramática, como por ejemplo la enseñanza de las categorías gramaticales como el sustantivo, el adjetivo, el verbo y el pronombre.

**4.1.2.3.2 Contenidos de ortografía.** Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre las reglas de acentuación general y el uso adecuado de los signos de puntuación, así como la correcta escritura de palabras con el uso de las diferentes letras del abecedario.

Las Unidades de aprendizaje evidencian el desarrollo de determinados contenidos de ortografía como es el caso de la enseñanza de las reglas de acentuación general, hiatos y diptongos, el uso adecuado de algunos signos de puntuación (coma, punto y coma y punto), así como la correcta escritura de palabras con el uso de las diferentes letras del abecedario, por ejemplo, el uso de la “c”, “s” y “z”.

**4.1.2.3.3 Contenidos de tipología textual.** Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre las características y utilidad de los diferentes tipos de texto existentes (narrativo, descriptivo, instructivo, argumentativo, dialógico, informativo).

Los documentos observados como las Unidades de aprendizaje manifiestan el desarrollo de contenidos de tipología textual en donde se enseña las características y utilidad de los diferentes tipos de texto, por ejemplo, el texto narrativo (leyendas, noticias y testimonios), descriptivo (descripción de objetos) instructivo (infografías y recetas), argumentativo (artículos de opinión), dialógico (teatro) y textos expositivos.

**4.1.2.3.4 Contenidos de lenguaje audiovisual.** Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre el lenguaje audiovisual como el chat, radiodrama, pancartas, infografías, avisos publicitarios, entre otros.

De acuerdo con lo evidenciado en las unidades de aprendizaje se corrobora el desarrollo de contenidos de lenguaje audiovisual como: el radiodrama, el spot publicitario y la infografía.

**4.1.2.3.5 Contenidos de procesos de la producción escrita.** Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre los procesos de producción escrita y todo lo que ello implica (planificación, textualización y revisión).

Según lo observado en las unidades de aprendizaje, se determina que mayormente se centran en actividades de planificación y textualización de los diferentes tipos y géneros de textos, en los cuales se pone de manifiesto el desarrollo y uso de las propiedades textuales como la adecuación, coherencia y cohesión; sin embargo, son pocas las temáticas que incluyen sesiones para la revisión y presentación de los textos o producciones escritas.



## Conclusiones

### Conclusión general

De acuerdo con la investigación realizada, la habilidad de escritura en el área de Comunicación en Educación Secundaria de la Educación Básica Regular se desarrolla a través de diferentes estrategias que ayudan al fortalecimiento de las cuatro capacidades enmarcadas en la competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna” plasmadas en el Currículo Nacional, estas específicamente tienen que ver con la adecuación del texto a la situación comunicativa, destinatario, registro y tipo de texto; la organización de las ideas de forma coherente y cohesionada; el uso de las convenciones del lenguaje escrito de manera pertinente y la reflexión y evaluación de la forma, el contenido y contexto del texto; dentro de dichas capacidades se logra evidenciar claramente los procesos de la producción textual como son: la planificación, la textualización y la revisión.

Para evidenciar el logro de la competencia de escritura con sus respectivas capacidades, los docentes plantean diferentes actividades de aprendizaje, las cuales están documentadas en los documentos curriculares como la Programación anual, las Unidades o experiencias de aprendizaje y las Sesiones de aprendizaje.

### Conclusiones específicas

Según la revisión de los documentos curriculares de la institución educativa en cuestión, en la Programación anual se logra identificar que para cada una de las Unidades de aprendizaje se plantean de manera proporcional contenidos de gramática (categorías gramaticales), ortografía (acentuación general y uso correcto de las diferentes letras del abecedario), tipología textual (clasificación de los textos), lenguaje audiovisual (radiodrama, spots publicitarios, pancartas, etc.) y de procesos de la producción escrita; sin embargo, en este último tipo de contenidos mayormente se enfocan en lo referente a la planificación y textualización de los productos y son pocas las sesiones en que consideran la revisión y/o presentación de los textos.

En cuanto a los enfoques que se utilizan, mayormente las programaciones se desarrollan considerando al enfoque comunicativo textual como eje principal, puesto que, se toma como punto de partida la competencia escrita, capacidades y desempeños con temáticas que fomenten la producción de los diversos tipos de textos para transmitir mensajes con sentido completo y no palabras o frases aisladas; asimismo, también se logra identificar el uso del enfoque basado en el proceso, pues, se evidencia que lo importante no es la presentación del producto final del escrito, sino el uso de estrategias que les ayuden a los estudiantes a aprender los pasos o procesos de producción escrita de manera secuenciada como la planificación y textualización del escrito (este proceso incluye la redacción del borrador del texto y la elaboración de la versión final del mismo) y, además, el enfoque basado en la gramática, esto porque en los documentos curriculares predominan los temas de sintaxis,

morfología, ortografía, semántica y lexicología para la adecuada construcción de las oraciones, las cuales son distribuidas en párrafos para la construcción de diversos tipos de textos.

Sobre los conocimientos que dominan los profesores respecto a la producción escrita, se logra evidenciar que todos los docentes aplican diferentes estrategias para orientar a los estudiantes en los tres procesos de producción textual y sus respectivos subprocesos, ya sea en la planificación, en donde se realiza la generación y clasificación de ideas y la formulación de objetivos; en la textualización, para la distribución de las ideas en los párrafos, la disposición de las ideas y la relación existente entre párrafos; y finalmente, en la revisión de los productos escritos a través del uso de instrumentos de evaluación que incluyen indicadores o criterios de acuerdo a las propiedades textuales de adecuación, coherencia, cohesión y corrección, también para la revisión de aspectos de estilística, diseño y tipografía de los textos.

Finalmente, según la información analizada de los cuestionarios y de la revisión de los documentos curriculares, como las sesiones de aprendizaje, los docentes utilizan diversas estrategias para promover el aprendizaje de la escritura en sus estudiantes, por ejemplo: la lluvia de ideas, elaboración de diferentes tipos de esquemas o gráficos (esquema de llaves, mapa conceptual, mapa mental, diagrama de Ishikawa, entre otros), identificación de ideas principales y secundarias y redacción de textos a partir de sus experiencias de la vida cotidiana.

Por lo tanto, se recomienda seguir aplicando las diferentes estrategias didácticas para facilitar la producción textual, además buscar nuevas herramientas que ayuden a desarrollar la creatividad e innovación de los estudiantes. También es importante considerar el mismo nivel de énfasis a los tres procesos de producción textual, pues todos son indispensables para obtener escritos o productos de calidad en donde se evidenciarán las capacidades de los estudiantes de acuerdo con la competencia de escritura planteada por el Ministerio de Educación.

## Lista de referencias

- Alexopoulou, A. (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. pp. 97-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419275>
- Arnao, V. M. (2015). *Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior* [Tesis doctoral] Universidad de Málaga. [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10658/TD\\_Arnao\\_Vasquez.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10658/TD_Arnao_Vasquez.pdf?sequence=1)
- Balanza, C. (2016). La enseñanza de habilidades comunicativas en el aula de Educación Primaria [Trabajo de fin de grado] Universidad de la Rioja. [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001672.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001672.pdf)
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid, España: Editorial Espasa-Calpe. <https://es.scribd.com/document/408345483/Bernardez-Introduccion-a-la-linguistica-del-texto-pdf>
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. Enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I). *Signos. Teoría y práctica de la educación*. pp. 54-62. [http://quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_45/a\\_662/662.html](http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_45/a_662/662.html)
- Cassany, D. (1989). *Describir el Escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Editorial Paidós. <https://assets-libr.cantook.net/assets/publications/13331/medias/excerpt.pdf>
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE, *Didáctica del español como lengua extranjera* (9). Colección Expolingua, pp. 47-66. [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf)
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Editorial Graó. [http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensenar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf)
- Chén, C. M. (2017). *Las habilidades lingüísticas en el desarrollo del área de Comunicación y Lenguaje, idioma español como segunda lengua, con estudiantes de tercero básico del Instituto Núcleo Familiar Educativo para el desarrollo –NUFED- en el caserío Sesibché del Municipio de San Juan Chamelco, Alta Verapaz*. [Tesis de grado]. Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2017/05/82/Chen-Mario.pdf>
- Guilarte, L. M. y López, B. M. (2017). La superación como vía para el desarrollo de las macrohabilidades lingüístico-comunicativas. *Pedagogía Profesional*, vol. 15 (2). <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rPProf/article/view/338/544>
- Hernández, S. R. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed., p.4). México. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Lomas, C. (s.f.). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicarse(se), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria* (pp. 21- 33).  
<http://servicios.educarm.es/temlates/porta/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf>
- López, V. A y Encabo, F. E. (2016). *Fundamentos didácticos de la Lengua y Literatura 2.ª ed.* Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Mezones, C. (2015). *La enseñanza de la lengua en Educación Secundaria*. [Tesis doctoral], Universidad de León.  
[https://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/4290/tesis\\_64161c.PDF?sequence=1](https://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/4290/tesis_64161c.PDF?sequence=1)
- Parodi, G., Peronard, M. e Ibañez, R. (2010). *Saber leer 1.ª ed.* Madrid, España: Editorial Santillana.  
<https://www.serlib.com/pdflibros/9788403100886.pdf>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos* (36), pp. 143-152. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>
- Real Academia Española (RAE, 2018). *Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>



Anexos





## Anexo 1: Fichas de validación de cuestionario dirigido a docentes

## Validador 1

Nombre y apellidos del validador: Mgtr. Paola del Socorro Celi Arellano

Coeficiente de validez: 0,9

Calificación final del instrumento: Validez "muy buena"

 <b>UNIVERSIDAD DE PIURA</b> Facultad de Ciencias de la Educación	<b>FICHA DE VALIDACIÓN          DEL INSTRUMENTO</b>
--	---

## I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Mgtr. Paola del S. Celi Arellano  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente - Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario para el docente sobre el proceso...  
 1.4 Autor del instrumento : Karina Ramirez, Calle

## II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<u>Observaciones en el instrumento.</u>
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	<u>27</u> Total

Elaboró: Juan Carlos Zarate Ancalima

Coeficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 0,9$

## III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez "Muy buena"

Intervalos	Resultado
0,00 - 0,49	• Validez nula
0,50 - 0,59	• Validez muy baja
0,60 - 0,69	• Validez baja
0,70 - 0,79	• Validez aceptable
0,80 - 0,89	• Validez buena
0,90 - 1,00	• Validez muy buena

Paola Celi

Piura 09 de diciembre de 2019.

Paola del S. Celi Arellano  
 DNI: 45151531

**Validador 2**

**Nombre y apellidos del validador:** Mgtr. Lady Olivares Mauricio

**Ceficiente de validez:** 1,00

**Calificación final del instrumento:** Validez "muy buena"

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Mg. Lady Olivares Mauricio  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Testimonios para el docente sobre grupos de P. pedagógica  
 1.4 Autor del instrumento : Marina del Carmen Ramirez Calle

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre si y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Sugiero rotar en ítems que expliquen que es realmente la parte teórica o práctica que se mide.
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Se debe mejorar ítem 1 y 2
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elaborador: Juan Carlos Zúñiga Ay. 2019

Ceficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 1$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escribe sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena.

*(Firma manuscrita)*

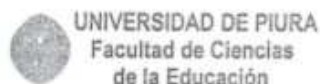
Piura, 9 de diciembre de 2019

## Validador 3

Nombre y apellidos del validador: Prof. Luis Enrique Guzmán Trelles

Coeficiente de validez: 1,00

Calificación final del instrumento: Validez "muy buena"



## FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

## I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Prof. Luis Enrique Guzmán Trelles  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario para el docente: Producción de TE.  
 1.4 Autor del instrumento : Karina del Carmen Ramírez Calle

## II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coordinación: Juan Carlos Zanato Ancozima

Coeficiente de validez :

$$\frac{A + B + C}{30} = 1,00$$

## III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 - 0,49	• Validez nula
0,50 - 0,59	• Validez muy baja
0,60 - 0,69	• Validez baja
0,70 - 0,79	• Validez aceptable
0,80 - 0,89	• Validez buena
0,90 - 1,00	• Validez muy buena

Piura, 6 de diciembre de 2019.

## Anexo 2: Fichas de validación de cuestionario dirigido a estudiantes

## Validador 1

Nombre y apellidos del validador: Mgtr. Paola del Socorro Celi Arellano

Coeficiente de validez: 0,86

Calificación final del instrumento: Validez "buena"

UNIVERSIDAD DE PIURA  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : Mgtr. Paola del S. Celi Arellano

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente - Universidad de Piura

1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario para estudiantes sobre procesos...

1.4 Autor del instrumento : Karina Ramírez Calle

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					26
		C	B	A	Total

Elaboró: Mgr. Juan Carlos Zumbado Acuña

Coeficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 0,8666$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Buena

Intervalos	Resultado
0,00 - 0,49	• Validez nula
0,50 - 0,59	• Validez muy baja
0,60 - 0,69	• Validez baja
0,70 - 0,79	• Validez aceptable
0,80 - 0,89	• Validez buena
0,90 - 1,00	• Validez muy buena

Paola Celi

Paola del S. Celi Arellano  
DNI: 45157537

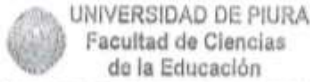
Piura, 09 de diciembre de 2019.

**Validador 2**

**Nombre y apellidos del validador:** Mgtr. Lady Olivares Mauricio

**Coficiente de validez:** 0,86

**Calificación final del instrumento:** Validez "buena"



**FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Mg. Lady Olivares Mauricio  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Autoevaluación para docentes sobre gestión de la p. escrita  
 1.4 Autor del instrumento : Revisor del examen Ramírez Calle

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento indicadores	1	2	3	Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Hay algunos ítems que son de clima no del docente y no del alumno</i>
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>Debe adecuarse la ficha al receptor</i>
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• PRECISIÓN	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elabora: Mtr. Juan Carlos Zarate Acazina

Coficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 0,86$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Buena

*[Firma]*

Piura, 9 de 12 de 19.

## Validador 3

Nombre y apellidos del validador: Prof. Luis Enrique Guzmán Trelles

Coeficiente de validez: 0,93

Calificación final del instrumento: Validez "muy buena"

UNIVERSIDAD DE PIURA  
Facultad de Ciencias  
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN  
DEL INSTRUMENTO

I. INFORMACIÓN GENERAL

1.1 Nombres y apellidos del validador : Prof. Luis Enrique Guzmán Trelles

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Universidad de Piura

1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario para estudiantes : Producción escrita

1.4 Autor del instrumento : Farina del Carmen Ramírez Calle

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1 2 3			Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Coeficiente de validez :  $\frac{A+B+C}{30} = 0,93$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena.

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Piura, 6 de diciembre de 2019


### Anexo 3: Fichas de validación de una rejilla de observación documental

#### Validador 1

Nombre y apellidos del validador: Mgtr. Paola del Socorro Celi Arellano

Coefficiente de validez: 1,00

Calificación final del instrumento: Validez "muy buena"

UNIVERSIDAD DE PIURA Facultad de Ciencias de la Educación		FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO																
<b>I. INFORMACIÓN GENERAL</b>																		
1.1 Nombres y apellidos del validador :	Mgtr. Paola del S. Celi Arellano																	
1.2 Cargo e institución donde labora :	Docente - Universidad de Piura																	
1.3 Nombre del instrumento evaluado :	Rejilla de revisión de documentos curriculares																	
1.4 Autor del instrumento :	Karina Ramírez Cabe																	
<b>II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN</b>																		
Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.																		
1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).																		
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).																		
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).																		
Aspectos de validación del instrumento																		
Criterios	Indicadores	1 D	2 R	3 B	Observaciones Sugerencias													
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>														
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	30 Total													
Coefficiente de validez :	$\frac{A+B+C}{30} = 1,00$																	
<b>III. CALIFICACIÓN GLOBAL</b>																		
Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.																		
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Intervalos</th> <th>Resultado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0,00 – 0,49</td> <td>• Validez nula</td> </tr> <tr> <td>0,50 – 0,59</td> <td>• Validez muy baja</td> </tr> <tr> <td>0,60 – 0,69</td> <td>• Validez baja</td> </tr> <tr> <td>0,70 – 0,79</td> <td>• Validez aceptable</td> </tr> <tr> <td>0,80 – 0,89</td> <td>• Validez buena</td> </tr> <tr> <td>0,90 – 1,00</td> <td>• Validez muy buena</td> </tr> </tbody> </table>					Intervalos	Resultado	0,00 – 0,49	• Validez nula	0,50 – 0,59	• Validez muy baja	0,60 – 0,69	• Validez baja	0,70 – 0,79	• Validez aceptable	0,80 – 0,89	• Validez buena	0,90 – 1,00	• Validez muy buena
Intervalos	Resultado																	
0,00 – 0,49	• Validez nula																	
0,50 – 0,59	• Validez muy baja																	
0,60 – 0,69	• Validez baja																	
0,70 – 0,79	• Validez aceptable																	
0,80 – 0,89	• Validez buena																	
0,90 – 1,00	• Validez muy buena																	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">Muy buena</div>																		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">             Paola del S. Celi Arellano            DNI: 45151531         </div>																		
Piura, 09 de diciembre de 2019.																		

**Validador 2**

**Nombre y apellidos del validador:** Mgtr. Lady Olivares Mauricio

**Coefficiente de validez:** 1,00

**Calificación final del instrumento:** Validez “muy buena”



**FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

1.1 Nombres y apellidos del validador : Mgtr. Lady Olivares Mauricio  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente, Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Prueba de selección de documentos curriculares  
 1.4 Autor del instrumento : Adriana del Carmen Ramírez Calle

**II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1 2 3			Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<i>Es un ítem 100% objetivo pero implícitamente se debe tener en cuenta el contexto</i>
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<i>No lo requiere</i>
<b>CONTEO TOTAL</b> (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elaboró: Dr. Juan Carlos Zarate Anzorín

Coefficiente de validez :  $\frac{A + B + C}{30} = 1$

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

**III. CALIFICACIÓN GLOBAL**

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Muy buena

*Lady Olivares*

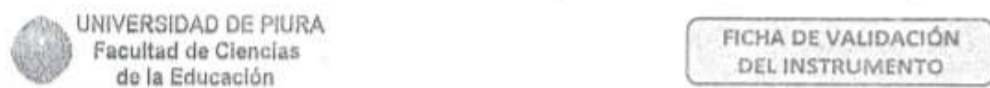
Piura, 9 de 12 de 19

## Validador 3

Nombre y apellidos del validador: Prof. Luis Enrique Guzmán Trelles

Coeficiente de validez: 0,97

Calificación final del instrumento: Validez "muy buena"



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

## I. INFORMACIÓN GENERAL

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Prof. Luis Enrique Guzmán Trelles.  
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Universidad de Piura  
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Folleto de revisión de documentos curr.  
 1.4 Autor del instrumento : Marina del Carmen Ramírez Calle.

## II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).  
 2. Regular (Si entra el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).  
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Criterios	Aspectos de validación del instrumento Indicadores	1 2 3			Observaciones Sugerencias
		D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
• EFECTIVIDAD	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Evaluador: Juan Carlos Zarate Acosta

Coeficiente de validez :

$$\frac{A+B+C}{30} = 0,97$$

## III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escribe sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena.

Intervalos	Resultado
0,00 - 0,49	• Validez nula
0,50 - 0,59	• Validez muy baja
0,60 - 0,69	• Validez baja
0,70 - 0,79	• Validez aceptable
0,80 - 0,89	• Validez buena
0,90 - 1,00	• Validez muy buena

Piura, 6 de diciembre 2019



## Apéndices





**Apéndice A. Matriz general de operacionalización de variables**

Variable teórica	Variables intermedias	Variable empírica	Instrumento
<p><b>Procesos de escritura:</b> <b>(concepto)</b></p> <p>Son aquellos pasos que se siguen para la redacción efectiva de un texto, esto incluye todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea escribir un texto hasta que termina la</p>	<p><b>Planificación:</b></p> <p>Consiste en hacer una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de ideas: Indica si el docente realiza actividades que promueven en sus estudiantes la generación de ideas al inicio del proceso de escritura.</li> <li>• Clasificación de las ideas: Indica si el docente realiza actividades que promueven en sus estudiantes la jerarquización de sus ideas generadas sobre el tema a desarrollar.</li> <li>• Formulación de objetivos. Indica si el docente realiza actividades que promueven en sus estudiantes la formulación de objetivos de acuerdo al propósito comunicativo que se plantea lograr en la sesión de aprendizaje.</li> </ul>	<p>Cuestionario a docentes.</p> <p>Cuestionario a estudiantes.</p> <p>Rejilla de observación documental.</p>
	<p><b>Textualización:</b></p> <p>Consiste en la escritura en sí del producto partiendo de las ideas o esquemas realizados a priori, es decir, la transformación del esquema semántico en un discurso</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción del primer borrador: Indica si el docente realiza actividades que guían a sus estudiantes en la redacción del primer borrador, que comprende:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Distribución de las ideas en párrafos, según tema y subtemas</li> <li>2) Disposición de las ideas en cada párrafo, según la idea principal y las secundarias</li> </ol> </li> </ul>	<p>Cuestionario de docentes.</p> <p>Cuestionario a estudiantes.</p>

versión definitiva.	lineal (organización y jerarquización de las ideas).	3) Relación entre párrafos, según el desarrollo/progreso de la información y la cohesión entre ellos.	Rejilla de observación documental.
	<p><b>Revisión:</b></p> <p>Consiste en comparar el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y se realiza el retoque para adaptarse a ellos y mejorarlo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión del borrador: comprende:</li> </ul> <p>Revisión de aspectos de las propiedades textuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adecuación: Tema, destinatario, tipo textual, propósito comunicativo y registro.</li> <li>2. Coherencia: Cantidad, calidad y estructuración de la información.</li> <li>3. Cohesión: Uso de referentes y conectores textuales.</li> <li>4. Corrección: Normativa (ortografía, morfología, sintaxis, semántica); estilística (variedad y precisión del léxico) y presentación (diseño y tipografía).</li> </ol>	<p>Rejilla de observación documental.</p> <p>Cuestionario de docentes.</p> <p>Cuestionario a estudiantes.</p>

**Apéndice B. Matriz de cuestionario dirigido a docentes y estudiantes**

Variable teórica	Variables intermedias	Variable empírica	N° de ítem	Instrumento
<p><b>Procesos de escritura:</b> Son aquellos pasos que se siguen para la redacción efectiva de un texto,</p>	<p><b>Planificación:</b> consiste en hacer una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación de ideas: Indica si el docente realiza actividades que promueven en sus estudiantes la generación de ideas al inicio del proceso de escritura.</li> <li>• Clasificación de las ideas: Indica si el docente realiza actividades que promueven en sus estudiantes la jerarquización de sus ideas generadas sobre el tema a desarrollar.</li> <li>• Formulación de objetivos: Indica si el docente realiza actividades que promueven en sus estudiantes la formulación de objetivos de acuerdo al propósito comunicativo que se plantea lograr en la sesión de aprendizaje.</li> </ul>	1	Cuestionario a docentes.
			2	Cuestionario a estudiantes
			3	Cuestionario a estudiantes
	<p><b>Textualización:</b> consiste en la escritura en sí del producto partiendo de las ideas o esquemas realizados a priori. =</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción del primer borrador: Indica si el docente realiza actividades que guían a sus estudiantes en la redacción del primer borrador, que comprende: 4) Distribución de las ideas en párrafos, según tema y subtemas. 5) Disposición de las ideas en cada párrafo, según la idea principal y las secundarias.</li> </ul>	4	Cuestionario a docentes.
			5	Cuestionario a estudiantes.
			6	Cuestionario a estudiantes.

<p>esto incluye todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea escribir un texto hasta que termina la versión definitiva .</p>	<p>Transformación del esquema semántico en un discurso lineal (organización y jerarquización de las ideas).</p>	<p>6) Relación entre párrafos, según el desarrollo/progreso de la información y la cohesión entre ellos.</p>	<p>7</p>	
<p>hace y escribe un autor desde que se plantea escribir un texto hasta que termina la versión definitiva .</p>	<p><b>Revisión:</b> consiste en comparar el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y se realiza el retoque para adaptarse a ellos y mejorarlo.</p>	<p>• Revisión del borrador: comprende:  Revisión de aspectos de las propiedades textuales:  5. Adecuación:  Indica si el docente utiliza en sus instrumentos de evaluación criterios para calificar si el producto del estudiante se adecúa al tema asignado respondiendo a la pregunta ¿de qué trata el texto?, asimismo al destinatario (¿a quién está dirigido el texto?), al tipo textual (¿qué tipo de texto ha sido utilizado?), igualmente al propósito comunicativo (¿para qué escribí?) y al registro utilizado (¿qué tipo de registro utilicé?).  6. Coherencia:  Indica si el docente en sus instrumentos de evaluación incluye criterios que califiquen la cantidad de información (no debe ser en exceso y tampoco por defecto), la calidad de la información (debe resultar esencial para la comprensión del tema, no es necesario sobrecargarlo con datos no sustanciales) y la estructuración de la información (seguir una adecuada organización de sus</p>	<p>8</p>	<p>Cuestionario a docentes.  Cuestionario a estudiantes.</p>
			<p>9</p>	
			<p>10</p>	

		<p>ideas manteniendo el hilo temático entre el tema, los subtemas en cada uno de los párrafos).</p>		
		<p>7. Cohesión: Indica si el docente en sus instrumentos de evaluación incluye criterios que califiquen el uso de referentes (anáfora y catáfora) y conectores textuales (de adición, ejemplificación, causa, consecuencia, entre otros).</p>	11	
		<p>8. Corrección: Indica si el docente en sus instrumentos de evaluación incluye criterios que califiquen aspectos de <u>normativa</u> como es el caso de: ortografía (adecuado uso de los signos de puntuación y reglas de acentuación general), morfología (adecuada estructuración de las oraciones dentro del texto), sintaxis (el orden y la relación de las palabras o sintagmas en la oración, así como las funciones que cumplen dentro del texto), semántica (el correcto significado de las expresiones lingüísticas en relación con el texto); <u>estilística</u>, la cual incluye todos los aspectos relacionados con riqueza o pobreza de recursos lingüísticos que se ponen en funcionamiento en un texto: variedad y precisión del léxico (uso de palabras diversas, empleando sinónimos por ejemplo para evitar repeticiones innecesarias) y, finalmente la <u>presentación</u> que se refiere a los aspectos formales como: el diseño (disposición del texto en la hoja, márgenes, membretes, entre</p>	12	
			13	

		<p>otros) y la tipografía (caligrafía, aspectos no verbales, cuadros, gráficos, esquemas, entre otros).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la versión final del texto (redacción del producto final tomando en cuenta las correcciones realizadas por el docente.</li> </ul>	14	
--	--	---	----	--



**Apéndice C. Matriz de rejilla de observación documental**

Variable teórica	Variables Intermedias	Variables empíricas	N° de ítem	Instrumento
<p><b>Didáctica de la escritura: (concepto)</b></p> <p>Es la disciplina que se encarga de estudiar los enfoques, modelos y contenidos que forman parte de la habilidad de escribir.</p>	<p><b>Enfoques de la escritura:</b></p> <p>Hacen referencia a la manera o perspectiva de abordar la enseñanza de los contenidos referentes a la escritura.</p>	<p><b>Enfoque basado en la gramática:</b> Indica que para aprender a escribir se tiene que dominar la gramática de la lengua (sintaxis, léxico, morfología, ortografía, entre otros).</p>	2	<p>Rejilla de observación de documentos curriculares.</p>
		<p><b>Enfoque basado en las funciones:</b> Indica que se evidencia mayor énfasis en la comunicación o en el uso de la lengua tal como la utilizan los hablantes (con todas sus variaciones, imperfecciones e incorrecciones y no como debería ser).</p>	3	
		<p><b>Enfoque basado en el proceso:</b> Indica que lo importante no es enseñar solo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción.</p>	4	
		<p><b>Enfoque basado en el contenido:</b> Indica que el énfasis está en la esencia del texto y no se centran en la forma o estructura del mismo; también, se caracteriza porque se escribe sobre un determinado tema académico (requiriendo una revisión bibliográfica) y no sobre experiencias de la vida cotidiana.</p>	5	
		<p><b>Enfoque Comunicativo textual:</b> Indica que para el desarrollo de la competencia escrita su punto de partida es el uso del lenguaje para comunicarse con otros a través de los diversos tipos de textos y no solo de palabras aisladas que no brindan mensajes con sentido completo.</p>	6	
		<p><b>Contenidos de gramática:</b></p>	9	

<p><b>Contenidos de escritura:</b> Son todos aquellos campos temáticos que se ejecutan para fomentar el desarrollo de la habilidad de escritura de manera adecuada y correcta.</p>	<p>Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre las categorías gramaticales de las palabras (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombres, determinantes, entre otros).</p>		
	<p><b>Contenidos de ortografía:</b> Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre las reglas de acentuación general y el uso adecuado de los signos de puntuación, así como la correcta escritura de palabras con el uso de las diferentes letras del abecedario.</p>	10	
	<p><b>Contenidos de tipología textual:</b> Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre las características y utilidad de los diferentes tipos de texto existentes (narrativo, descriptivo, instructivo, argumentativo, dialógico, informativo).</p>	11	
	<p><b>Contenidos de lenguaje audiovisual:</b> Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre el lenguaje audiovisual como el chat, radiodrama, pancartas, infografías, avisos publicitarios, entre otros.</p>	12	
	<p><b>Contenidos de procesos de la producción escrita:</b> Indica si dentro de la programación curricular se han programado temas sobre los procesos de producción escrita y todo lo que ello implica (planificación, textualización y revisión).</p>	13	

**OJO:** Las preguntas 1,7,8 y 14 han sido planteadas de manera general sobre la programación curricular y los contenidos de la misma.