

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Producción de textos en niños de 5 años de educación inicial

Trabajo académico.

Para optar el Título de Segunda especialidad profesional en Educación Inicial

Autora.

Santos Madaleny Guerra Cornejo

Sullana – Perú

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Producción de textos en niños de 5 años de educación inicial

Trabajo académico aprobado en forma y estilo por:

Dr. Segundo Oswaldo Alburqueque Silva (presidente)

Dr. Andy Figueroa Cárdenas (miembro)

Mg. Ana María Javier Alva (miembro)

Sullana – Perú

2020

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Producción de textos en niños de 5 años de educación inicial

Los suscritos declaramos que la monografía es original en su contenido y
forma

Santos Madaleny Guerra Cornejo. (Autora)

Oscar Calixto La Rosa Feijoo (Asesor)

Sullana – Perú

2020



UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO

Sullana, a diecisiete días del mes de febrero del año dos mil veinte, se reunieron en el colegio Mayor PNP. Roberto Morales Rojas, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, a los coordinadores de programa: representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas (Secretario) y Mg. Ana María Javier Alva (vocal) representantes del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana, con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: *"Producción de textos en niños de 5 años de educación inicial"*, para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial al señor (a) **GUERRA CORNEJO SANTOS MADALENY**.

A las doce horas, y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto académico. Luego de la exposición del trabajo, la formulación de las preguntas y la deliberación del jurado se declaró aprobado por mayoría con el calificativo de **dieciséis (16)**.

Portanto, **GUERRA CORNEJO SANTOS MADALENY**, queda apto(a) para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el título Profesional de Segunda Especialidad en Educación Inicial.

Siendo las doce horas con veinte minutos el Presidente del Jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad los integrantes del jurado.

Dr. Segundo Oswaldo Alburquerque Silva
Presidente del Jurado

Dr. Andy Roldán Figueroa Cárdenas
Secretario del Jurado

Mg. Ana María Javier Alva
Vocal del Jurado

DEDICATORIA

A Dios que día a día me da la vida y la sabiduría para seguir adelante con mis proyectos.

Santos Madaleny Guerra Cornejo

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	5
ÍNDICE.....	6
RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I	
PRODUCCIÓN DE TEXTOS.....	12
1.1. Enfoque constructivista y la construcción de la escritura.....	13
1.2. Principios didácticos en la enseñanza de la composición escrita.....	13
1.3. Lenguaje escrito	13
1.4. Los niños y la escritura	15
1.5. ¿Qué es el texto?.....	17
1.6. ¿Los niños producen textos?	19
1.7. Las prácticas educativas y el texto.....	20
CAPÍTULO II	
LA ESCRITURA EN EL NIVEL INICIAL	
2.1 Las prácticas educativas y el texto.....	23
2.2 La enseñanza de la escritura en el nivel inicial.....	25
2.3. ¿Por qué optar por la unidad texto en la alfabetización inicial?.....	28
2.4. Producción de textos	30
2.5. Producción de textos en el nivel inicial	30
2.6. Tipos de textos para el nivel inicial	31
2.7. Importancia de producir textos en los niños.....	31
2.8. Creación de textos colectivos.....	32
2.9. Propiedades de un texto.....	37
2.10. Materiales didácticos para la producción de textos.....	40
2.11. Las prácticas sociales del lenguaje.....	42
2.12. La producción de textos y las prácticas sociales del lenguaje.....	44
CONCLUSIONES.....	47
RECOMENDACIONES.....	48
REFERENCIAS CITADAS.....	49

RESUMEN

El presente estudio se interesa por comprender la producción de textos en el contexto infantil. Esta producción de textos o escritura es considerada como un proceso de nivel social y cultural, estratégico, creativo y autorregulado, donde el rol docente es primordial para fortalecer el aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, las diferentes evaluaciones que se realizan señalan que las prácticas de escritura en el aula están fraccionadas y suelen dar mucha prioridad a los aspectos mecánicos, sin importar el para qué, para quién y por qué se escribe. Por ello, esta investigación tiene como objetivo reconocer los elementos conceptuales que identifique las características teóricas de la producción de textos en niños de 5 años para favorecer el aprendizaje.

Palabras clave: Producción de textos, escritura, textos, aprendizaje.

ABSTRACT.

The present study is interested in understanding the production of texts in the children's context. This production of texts or writing is considered a social and cultural, strategic, creative and self-regulated process, where the teaching role is essential to strengthen the learning of children. However, the different evaluations that are carried out indicate that writing practices in the classroom are fragmented and tend to give high priority to mechanical aspects, regardless of what for, for whom and why it is written. Therefore, this research aims to recognize the conceptual elements that identify the theoretical characteristics of text production in 5-year-old children to promote learning.

Keywords: Text production, writing, texts, learning.

INTRODUCCIÓN.

La Educación Inicial como primer nivel educativo prevé brindar las condiciones necesarias para que los niños se desarrollen plenamente. Por ello, el ingreso del niño a la institución educativa es crucial en la evolución de la familia. Este nivel inicial es considerado primer desprendimiento del niño del seno familiar.

El infante se adhiere a un nuevo sistema con docentes y compañeros y realizará nuevas y diferentes actividades fuera del hogar o institución en las que demostrará, a través de sus desempeños, todo aquello que la familia le ha venido inculcando desde los primeros años de vida al niño, como son: límites, relación con las personas que tienen función de autoridad y sus pares.

El Minedu (2009), plantea que la escritura es una forma de comunicación, mediante la cual se enuncia un mensaje en el marco sentimental, emocional, ideas y necesidades de manera gráfica. Además, que la producción de textos es un proceso activo de permanente construcción, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. Para cualquier infante, producir un texto es poner de manifiesto todas sus destrezas y habilidades para escribir con sus propios gráficos y letras mensajes para expresarse y comunicarse con sus compañeros u otras personas en situaciones reales. No se espera que los niños de nivel inicial escriban igual que un niño del nivel primaria pero sí se puede entender que cuando ellos escriben lo hacen porque desean comunicarse con los demás. Esta producción de textos se inicia en los más pequeños con trazos y dibujos hechos de manera libre sin seguir reglas, pasando más tarde, en primaria, a utilizar los aspectos formales de la escritura. (p.139).

La producción de textos escritos como competencia y capacidad lingüística se ha ido confinando en su desarrollo, dándose mucha mayor prioridad a la comprensión de textos escritos como mayormente vienen demostrando las evaluaciones censales de estudiantes (ECE) cuya característica es evaluar la competencia en lectura, y lo realiza cada año y a nivel nacional.

En consecuencia, se observa, a muchos docentes que laboran en el nivel inicial con desconocimiento de estrategias metodológicas innovadoras e interactivas para la producción de textos, a raíz de ello, también se evidencian estudiantes que presentan inadecuadas estrategias para producir textos narrativos escritos y además, a padres de familia muy preocupados por el bajo nivel de producción de textos escritos por parte de sus menores hijos.

Mayormente la enseñanza abusa de la repetición; cabe señalar que, en el nivel inicial, los ejercicios de trazos tienden a sobredimensionarse, perdiendo su efectividad en los infantes, además como el sentido para los docentes. Los docentes generalmente creen que esta práctica es de mucho provecho, asumiendo, que los niños menores de cinco años no han empezado su proceso para adquirir el sistema textual. Incluso, después de haber recibido capacitación al respecto, persisten en los trazos aludiendo en ciertas justificaciones: pudiendo ser que los trazos son un apoyo para desarrollar la importante expresión grafo-plástica, así como la capacidad motora fina. Lo que no se desea es que pedagógicamente los niños asuman la idea que producir textos es una situación mecánica, repetitiva y automática, ajena de la creatividad propia. No implicando que las técnicas y todos los ejercicios sobre trazos se desvanezcan, caso contrario que se desarrollen en un espacio apropiado.

Para tener un mejor análisis del presente trabajo, se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Reconocer los elementos conceptuales que identifique las características teóricas de la producción de textos en niños de 5 años para favorecer las prácticas educativas.

Objetivos específicos.

Identificar los planteamientos teóricos para fortalecer los conocimientos sobre estrategias de producción de textos en niños del nivel inicial.

Conocer las bases teóricas que fundamentan la escritura para afianzar la producción de textos en el nivel inicial.

En presente trabajo académico se ha organizado en dos capítulos, conclusiones y recomendaciones y bibliografía. En el capítulo 1, se presentan las teorías, conceptos y

estrategias que fortalecen el marco teórico, el cual tiene como base fundamental los estudios psicopedagogos que han aportado sus investigaciones para ayudar en el proceso de enseñanza aprendizaje que tiene como tarea fundamental cada docente en el aula. En el capítulo 2 se describen los procesos de la enseñanza de la escritura en el nivel inicial así como la importancia y la creación de textos. Luego se señalan las conclusiones a las que se ha llegado en este trabajo, así como también las recomendaciones y las referencias citadas que han servido en la investigación.

CAPÍTULO I

PRODUCCIÓN DE TEXTOS

1.1. Antecedentes de estudio.

Zuccalá, (2015). en su tesis titulada. Producir textos en los inicios de la escolaridad: la producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. En cuyas conclusiones resumen lo siguiente: Las preguntas iniciales eran si la longitud de los textos variaría con la edad, con la modalidad de producción y con los enfoques pedagógicos de los cuales participaban los niños. Esta tesis aportó datos que coinciden con estudios previos que mostraron que la longitud de los textos infantiles aumenta con la edad (Auza-Benavidez-Chávez Lujan, 2013; Hess Olguín, 2013). Los resultados también confirman lo observado por trabajos anteriores que han comparado narrativas orales y escritas (Alarcón Neve, 2013; HessRodriguez, 2010) al coincidir en que las narrativas orales de los niños más pequeños son más largas que sus narrativas escritas. En nuestros datos se observa que el promedio de cláusulas en los textos orales de sala de 5 es mucho mayor que en los textos escritos. Lo mismo ocurre entre los textos orales y escritos en primer grado, aunque la distancia en el promedio de cláusulas entre ambas modalidades se reduce significativamente. Al considerar las producciones orales se observó que los niños de sala de 5 (edad promedio: 5,77) produjeron en promedio textos orales más largos que los niños de primer grado (edad promedio: 6,82). En cambio, Para los textos dictados y escritos se confirmó la tendencia a aumentar la longitud con la edad: los niños de primer grado producen textos más largos en ambas modalidades. Es decir: en nuestros datos, la longitud de los textos aumenta con la edad solo en las tareas que resultan más complejas para los niños.”

Ocampo, (2016) en su tesis titulada: la ensalada de cuentos como estrategia para mejorar la producción de texto cuento en los estudiantes de grado tercero de la institución educativa distrital llano grande j.t. En cuyas conclusiones encontramos los siguientes: En primer lugar, esta investigación hizo evidente que la influencia que tuvo

la aplicación de una estrategia pedagógica basada en los subprocesos de revisión textual y mediada por la técnica la Ensalada de Cuentos fue positiva, los estudiantes del grado tercero presentaron avances en su proceso de producción de texto narrativo cuento. La imaginación es una fuente poderosa en donde se hace inevitable la intervención de la fantasía, pero para que esto ocurra se hace necesario estimularla, a través de técnicas o trucos y qué mejor que utilizarlas como instrumentos para la educación lingüística de los niños y las niñas en la escuela. Es evidente el impacto positivo que ha tenido la aplicación de las técnicas de Rodari en el arte de inventar historias, en este caso la aplicación de la técnica la Ensalada de Cuentos motivó a los estudiantes y despertó el interés por inventar historias. La técnica ensalada de cuentos es considerada como un juego.

1.2. Enfoque constructivista y la construcción de la escritura.

Desde este enfoque, se cree que el sujeto ejecuta una actividad provechosa, aprende en la interacción que tiene permanente con los objetos y su realidad. Mientras el sujeto aprende, el niño también hace lo posible en comprender el mundo, enunciando teorías tentativas (Ferreiro, 1997). En este proceso interactivo el sujeto pone de manifiesto sus esquemas de asimilación que le van a permitir conceder sentido a todo aquello con lo cual se encuentra interactuando. La acción asimiladora de la persona está determinada por el mecanismo primordial para la adquisición de conocimiento, implicando además la transformación de la esencia en función de aquellos esquemas previos que posee el sujeto. (p.18).

Los estudios de Ferreiro contribuyen y engrandecen este paradigma experimentando su validez al plantear hipótesis, al investigar los procesos de cimentación de comprensión del niño que poco a poco aprende la escritura. En este ámbito el niño es pensado como una persona que puede pensar, que puede reconstruir la escritura planteándose opiniones sobre él mismo antes de introducirse en la enseñanza de índole formal . (Ferreiro, 2001, p.23).

1.3. Principios didácticos en la enseñanza de la composición escrita

Considerando a la escritura como un proceso complejo, compuesto por diversos procesos cognitivos como son la planificación, la organización, la

textualización y la revisión, los modelos cognitivos además proponen que al instruir para producir un texto escrito no se debe tomar en cuenta la elaboración del producto escrito, sino además revelar y manipular los diversos pasos que se tienen que seguir en este proceso de estructura escrita.

Hernández y otros (2007) suponen diversos principios didácticos que se desglosan de los enfoques de orientación cognitiva: a) Atención y control de proceso, la instrucción de la estructura escrita implica conocimientos de gramática, usos y arreglos de la lengua, la información del contenido y todos aquellos procesos que se relacionan a la producción de textos, entre los que tenemos: el planificar, generar contenido, elaborar un borrador, revisar, etc.), procesos que de una u otra manera van sellando una ruta: avanzando, volviendo a revisar para perfeccionar, corregir y reescribir con la finalidad de conseguir lo planteado de antemano. En lo que concierne a reescribir, de acuerdo se plantea que es preparar al alumno para hacer de su propio texto un objeto de trabajo, a juzgarlo, analizarlo, transformarlo y mejorarlo, como si se tratara del texto de otro alumno, (Dolz y Shnnowly, 2011).

Atención al contexto, al considerarse la expresión escrita como una actividad de nivel social, los otros contextos convienen e influyen en el estudiante en su ámbito de motivación, así como en la aplicación de las estrategias; c) Interacción – Colaboración, tanto el docente como los estudiantes de clase desempeñan roles significativos en el proceso de estructura escrita, porque el docente tiende a interactuar con los estudiantes tanto a nivel de grupo e individual, custodiándolos desde el instante de planificación, y los estudiantes realizan interacciones entre ellos, dando como producto el diálogo y la colaboración; d) Individualización: existirá instantes en que los estudiantes tendrán que enfrentar obstáculos con el propósito de expresar sus ideas por el medio escrito y el docente debe otorgar su ayuda de manera individualizada, a través de interrogantes que le permitan ayudarlo a superar todas aquellas dificultades que se le presenten y pueda terminar con éxito su texto; e) Autenticidad, es significativo que los estudiantes se muestren auténticos en el momento de producción sus textos y por otro lado eso debe crearles la necesidad de escribir y expresar sus ideas sin temor alguno.

1.4. Lenguaje escrito

Gómez, (1988) asevera que todos los niños y niñas siguen un mismo proceso de desarrollo; en este sentido es posible reconocer que, en el aprendizaje del sistema de escritura, los niños presentan las mismas definiciones, aunque con un ritmo evolutivo diferente, claro que depende de las oportunidades de aprendizaje informal, sobre todo el medio sociocultural y el ambiente familiar que estos se desenvuelven y es fundamental para que el niño y niña avancen en este conocimiento. (p. 32).

Sabemos que dichas oportunidades les ofrecen, en mayor o menor medida, y según su calidad, los elementos necesarios para comenzar a construir un conocimiento particular sobre la escritura mucho antes de que los niños asistan a la escuela.

Así podemos encontrar algunos niños y niñas que cuando ingresan a preescolar poseen un conocimiento previo sobre el sistema de escritura, por ejemplo, algunos conocen unas cuantas grafías, y las utilizan de manera convencional o no convencional mientras que otros ya descubrieron el principio alfabético del sistema. También es posible encontrarnos a otros niños que no han reflexionado aún sobre este objeto de conocimiento. La escritura no debe considerarse sólo como una actividad escolar, sino como un objeto cultural que nace a partir de la necesidad de la comunicación entre las personas y que cumple con diversas funciones sociales.

En el proceso de adquisición de la escritura y de la lectura consisten en la elaboración que el niño y niña realizan de una serie de suposiciones que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y peculiaridades del sistema de escritura. Dicho descubrimiento origina a su vez la elaboración de textos un poco más complejos mediante los que pueda informar mejor sus ideas, emociones y vivencias acerca del contexto en el que se desenvuelve diariamente, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Cabe señalar que la elaboración de las diferentes suposiciones que caracterizan a dicho proceso depende de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños y niñas para interactuar con el objeto de conocimiento, dicha interacción

les proporciona una experiencia personal desde la cual ellos mismos podrán orientar su proceso de aprendizaje.

Se puede definir el sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto donde se desarrolla la comunicación, el sistema de escritura cumple una función eminentemente social. se convierte en un objeto cultural dispuesto de ser usado por los sujetos de una sociedad. Estos sujetos comunican por escrito todas sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su forma de concebir la vida y del mundo en el cual se desenvuelven.

Para comprender la capacidad de cómo el niño y niña reconstruyen el sistema de escritura, Gómez (1988) argumenta: Que es necesario conocer los principios que lo rigen con el fin de entender lo que los niños tienen que descubrir y aprender a usar.

Inicialmente, se hallan los principios funcionales y utilitarios de la lengua escrita tales como: el hacer posible la comunicación a distancia y a la vez evitar el olvido.

Respecto a la escritura el niño y niña primero interactúan empíricamente, con diversos portadores de texto por ejemplos: revistas, libros, cuentos, envases de alimentos, empaques, de productos de limpieza, anuncios, como con las letras impresas en ellos. En estas interacciones va construyendo conocimiento acerca de esos textos. Por otro lado, cuando presencia actos de lectura elaborados por otros, no sólo recibe información sobre la función y uso de la lengua escrita, sino que manifiesta la actitud que los adultos y niños y niñas alfabetizados de su contexto no tienen referente a la lectura y escritura. La forma en que sienta estas experiencias implicará en gran modo el desarrollo de estos principios. (p.17)

La lengua escrita, y en particular el sistema alfabético que nos rige, está organizado de un modo convencional; se representa en indiscutibles formas, se lee y escribe en determinada dirección, tiene arreglos ortográficos y de puntuación, así como reglas sintácticas y semánticas. El posible uso del sistema de escritura, dependen mucho del conocimiento que se tenga sobre las características y reglas que lo componen, para expresarla de manera gráfica las expresiones lingüísticas.

1.5. Los niños y la escritura

Teóricamente se conoce que desde el enfoque constructivista no se observa al sujeto de manera individual. Por el contrario, el aspecto social en la reconstrucción del proceso de escritura ocupa un lugar esencial, que se presenta en dos sentidos: al ser respetada la escritura como beneficio auténtico con una manera definida de existencia en el ámbito socio-cultural y al ser apreciado el sujeto como una persona que aprende gracias a la interacción. Los niños y niñas asimilan el sistema de escritura e incluso antes de percibir su condición alfabética, cimientan conocimiento además sobre la lengua escrita aproximándose formas diferentes a la cultura ilustrada. Como partícipes de una cultura en la que transitan diversos materiales escritos, construyen desde sus edades infantiles conocimiento sobre elementos y características propias de la oralidad y de la lengua escrita; asimismo, muestran tener conocimientos sobre los textos en general e incluso sobre diferentes géneros textuales. Para alcanzar a esa construcción los niños y niñas se relacionan con otro llamado interpretante en todo este proceso de reconstrucción que ejecuta el sujeto. (Ferreiro, 2001, p. 19).

Los interpretantes con los que el niño y niña tienen vínculos en sus relaciones sociales les admiten comenzar a revelar las relaciones al comienzo un tanto oscuras entre las marcas de nivel gráfico y el lenguaje. El intérprete, niño y marcas gráficas, según (Ferreiro, 1997) está en el inicio del vínculo entre el niño y niña y el sistema de escritura, entre el niño y niña y la lengua escrita, entre el niño y niña y la sabiduría letrada. Algunos estudios se han afanado en analizar exclusivamente al sistema de escritura como si fuera un proceso de construcción infantil. Se conoce que los niños y niñas producen diversas escrituras mucho antes realizarla de manera convencional, es decir, que ha venido comprendiendo asiduamente las características que presenta el sistema alfabético, además que el fundamento de este sistema admite un complicado proceso conceptual. (p.24).

Muchas investigaciones dieron explicación a las ideas originales que los niños y niñas construyen sobre este objeto cultural. En este importante proceso se describen tres etapas. La primera fase incumbe a la construcción de la gentileza entre la forma de representación icónica y no icónica, la segunda fases a la cimentación de formas de diferencia de las escrituras. En la tercera fase, llegan a establecer la existencia de una

comunicación que asocia la cantidad de letras utilizadas para escribir una palabra y el aumento de partes registradas en la expresión oral; marcando el inicio de la tercera fase, cabe señalar, el de la fonetización de la escritura que se da en los niveles silábicos, silábico-alfabético y alfabético. (Ferreiro, 1997, p. 89).

En lo referido a la conceptualización alfabética inicial, los niños y niñas deben resolver nuevos problemas, por ejemplo, problemas de índole ortográfica y los que plantea la separación de la escritura en diversas palabras gráficas. (Ferreiro y Teberosky, 1979) han investigado los retos que esbozan los espacios en blancos entre las palabras en niños y niñas que intentan dilucidar textos sin haber erigido aún la definición de palabra, y cuando aún no suponen que casi todas las palabras que hablamos estén escritas. Se ha hecho referencia a estas indagaciones sobre la interpretación de textos, con el propósito de destacar la dificultad que presentan los niños y niñas de percibir que la mayoría de elementos gramaticales están escritos, y la dificultad que entraña colocar en aviso término a término el orden de emitir oral con el debido orden de cada una de las palabras escritas. En la medida que los niños y niñas principian a comprender la alfabeticidad del sistema, sus intentos por dividir una escritura que hasta el momento ha tenido una naturaleza continua, dan cuenta de lo complicado que es este problema. (p.32).

Entonces, se puede afirmar como lo plantea (Luca, 2013, p.158) que:

“El proceso de escribir no es un mero trabajo mecánico, una simple cuestión de poner el habla sobre el papel. Es una exploración del potencial gráfico de una lengua, un proceso creativo, un acto de descubrimiento. Asimismo, Iglesias (como se citó en Sánchez, 2013) se refiere a ella como un proceso cognitivo que implica subprocesos orientados al uso de la lengua a través de signos lingüísticos convencionales que requieren para su aprendizaje de soportes instrumentales dentro de las instituciones educativas.”

Además, el proceso de producción o composición de textos escritos como dicen (Sánchez, Medrano y Bozone, 2013, p. 91) demanda mayor atención en su práctica comunicativa, ya que se aprende escribiendo, en escenarios comunicativos reales, en las que se pone en juego las habilidades y destrezas del nivel superior y, al mismo tiempo

se automatizan gradualmente las habilidades básicas. También, “cuando hablamos, cuando escribimos, se realiza a través de textos, no con palabras aisladas porque estas solas no transmiten nada a menos que estén dentro de un contexto y enuncien una idea. (Sánchez et al.,2013, p. 104).

1.6. ¿Qué es el texto?

Adam y Lorda (1999), señalan que:

“Los textos son reconocibles tanto en las interacciones habladas como en la comunicación por escrito porque se sitúan entre dos silencios, en lo oral, entre el que precede el intercambio cara a cara y el que sucede la interrupción del mismo, y, en el documento escrito, entre el que antecede el título y el que sucede al punto final. Estos silencios, pausas o espacios en blanco constituyen los recursos de segmentación del discurso en una unidad finita que reconocemos como texto, que a su vez segmentamos a través de otros recursos en otras unidades de otro tipo”. (p. 45)

Para (Loureda, 2003), el texto:

“Constituye una unidad comunicativa e intencionada y que exige para su interpretación la consideración de las condiciones de producción: oyente, hablante, medio, mensaje, contexto y finalidad. El texto es un producto de la actividad discursiva, es decir, de los diferentes usos que se realizan del lenguaje para cumplir determinados propósitos” (p. 4).

Desde la perspectiva de la gramática del texto, (Casado, 1993) manifiesta que el texto es un nivel superior de la oración; compuesto por series de oraciones acopladas unas con otras, es decir enunciados o funciones discursivas, a través de muchos procedimientos específicos con los que cuenta la lengua para realizar dichas relaciones. (p. 56).

En lingüística el término texto suele definirse con independencia de su modalidad material de expresión, en cambio, en los estudios psicológicos sobre las relaciones entre lo oral y lo escrito se prefiere utilizar el término texto para referir a lo escrito y usar discurso para lo oral. De esta manera, discurso connota el uso conectado

y propositivo del lenguaje, mientras que el texto connota un producto consolidado y estable. En conclusión, el texto es una unidad lingüística escrita, que en su estructura presenta límites identificables y sentido completo; tiene carácter productivo y conformado por unidades y con una dimensión intertextual y genérica . (p. 34).

1.7. ¿Los niños producen textos?

Comenzando la Educación inicial, los niños y niñas ya tienen la capacidad de producir textos; tienen la capacidad de organizar su discurso de forma compositiva, relacionada y secuencial alrededor de un tópico (Teberosky, 1993, p.67). Y siguiendo la definición antes planteada, son capaces de producir unidades lingüísticas, superiores a la oración, con gran sentido para el cumplimiento de un propósito determinado.

Los infantes no solamente producen unidades discursivas con sentido completo, es decir, textos, sino que las pueden producir utilizando la lengua propia del lenguaje que se escribe. Trabajos que se realizaron de manera empírica de diversas áreas han demostrado que antes de aprender a escribir los niños y niñas, estos conocen el lenguaje para ser escrito; que lo pueden utilizar al hablar y al dictar, y que este lenguaje es diferente de la transcripción del lenguaje habitual. (Blanche y Benveniste, 1998, p.27).

Entre las situaciones experimentales utilizadas para estudiar este fenómeno se encuentra el dictado al adulto. Según, Blanche y Benveniste (1982), encontraron que cuando les solicitaba a niños y niñas entre 4 y 5 años que mencionaran textos para ser escritos estos niños y niñas usaban un lenguaje que calificó de literario, cuyas características fue el uso de tiempos verbales narrativos especiales como el pasado simple y los sujetos invertidos en marcos de cita, entre otros.

Los trabajos de (Teberosky, 1993) demostraron que, en momentos de recordar las historias conocidas, los infantes eran capaces de producir textos con las características propias del lenguaje escrito. Revisando los aportes de Pappas y Browne (1987), estos realizaron un análisis lingüístico de diferentes lecturas simuladas y repetidas de un mismo texto. Luego de una situación de lectura compartida con el adulto, el niño debía tomar el turno y simular leer el libro compartido. Realizaron la repetición de esta labor durante algunos días y lograron encontrar que en cada lectura los niños y

niñas integraban una mayor cantidad de componentes aproximados de secuencias de tipo textual iguales al texto original, incluían además inferencias sobre el texto producido y reducían las referencias que eran ambiguas. Los resultados permitieron plantear que la respuesta de los infantes a situaciones de producción como son la de simular leer o también de la de recontar textos leídos de forma repetida lo que no constituyen simples labores de recuento o de memoria, sino que además se trataba de cuestiones que evidenciaban un proceso constructivo de apropiación y organización de las formas particulares de la expresión escrita. (p.34).

Por su parte, el trabajo de (Teberosky, 1992) demostró que niños de cinco años reproducían textos luego de haber participado en sesiones escolares de lectura de cuentos. Las reproducciones de los niños y niñas mostraron la capacidad que poseen para retener aspectos históricos, así como ciertas características específicas del lenguaje del texto.

Todos resultados se verificaron en situaciones de simular en dar lectura a un texto sin modelo, solicitándoles a los niños y niñas preescolares que leyeran en voz alta un libro sin texto. Este análisis de las muestras de lenguaje oral también puso en evidencia la presencia de aspectos lexicales y sintácticos que fueron considerados potenciales y diferenciadores entre registros orales y escritos de la narración. Estos aspectos integraban el uso de participios, adjetivos atributivos, series de nombres, verbos, adjetivos o adverbios, expresiones o palabras literarias, frases adverbiales, citas directas, expresiones formularias para el inicio y cierre de la narración, entre otras.

Estudios anteriores ofrecen evidencias de las apropiaciones infantiles de las características del lenguaje que se escribe y también ponen de manifiesto que estos aprendizajes resultan de la interacción textos y lectores. Este tipo de relación ha recibido una considerable atención por parte de la comunidad científica. (Sulzby, 1985), caracterizó los efectos sobre el aprendizaje y el desarrollo que tienen los ambientes y eventos letrados; aquellos ambientes de alfabetización en los que los niños y niñas tienen experiencias significativas con textos y con lectores y en los que van construyendo conocimiento sobre cómo funciona el lenguaje escrito. (Teberosky y Soler, 2003, p. 13).

En este campo, la investigación sobre la lectura compartida de libros tanto en el contexto o ambiente del hogar como de la institución educativa ofrece datos contundentes sobre sus implicancias en el desarrollo y el aprendizaje. Actualmente, es indiscutible la relación que existe entre la práctica de lectura de cuentos y el desarrollo del lenguaje, así como el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por tal motivo, para diferentes asociaciones científicas y de profesionales de la comunicación y el aprendizaje, esta innovadora práctica ha pasado a constituir un indicador del éxito escolar y también como una actividad de promoción del desarrollo lingüístico y de la prevención del surgimiento de todas aquellas dificultades en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Estudios profundos sobre el desarrollo del lenguaje como los que realizó (Heath, 1983) ya se había referenciado los efectos de la rutina de lectura compartida de cuentos entre padres e hijos. Sin embargo, en estos estudios, el valor del lenguaje del texto y los efectos de su lectura no se relacionaba con su propiedad de lenguaje escrito, sino más bien con el tipo de intercambios comunicativos orales que promovía. Esos trabajos demuestran que dichas rutinas constituían situaciones de mucho privilegio para el aprendizaje de vocabulario, así como también de estructuras sintácticas complejas y que estimulaban el desarrollo de diferentes habilidades de pensamiento. (p.23).

CAPÍTULO II

LA ESCRITURA EN EL NIVEL INICIAL

2.1. Las prácticas educativas y el texto.

Respecto a la participación en sucesos letrados y el aprendizaje de lo escrito ha recibido muchos procedimientos diferenciados en la práctica escolar y en la literatura psicopedagógica que la sustenta. Es así, que en el contexto escolar se suele enfrentar la enseñanza inicial de la relación entre la oralidad y la escritura en términos de las unidades mínimas como son: las letras, los sonidos, las sílabas, las palabras, que se ponen en comunicación porque esos elementos se consideran los intermediarios necesarios para aprender cómo está funcionando lo escrito. Por tal motivo, durante la etapa de alfabetización inicial, se da mayor énfasis a la enseñanza centrada en el código. Este énfasis da lugar a una graduación considerada natural, que en la literatura se prepara sobre el proceso de aprendizaje: primero se aprende el código (o el sistema de escritura) para después aprender los textos. Después de fomentar la integración entre estos dos aspectos, la proposición de secuenciación didáctica ha dado pie a posiciones halladas y representadas por el método fonético y el método integral. (Ayra et al., 2005).

Hay que destacar que el texto y el discurso letrado no están lejanos del currículo ni de las prácticas escolares, pero se les da el tratamiento como un instrumento de mucha importancia desde el punto de vista de su función social y comunicativa, mas no como un objeto de enseñanza y aprendizaje (Pontecorvo y Orsolini, 1996, p. 35). Al no ser considerado un objeto de enseñanza, el texto no viene a ser la referencia de las prácticas escolares ni el punto de apoyo de las conceptualizaciones infantiles, por tanto, la actividad de escribir queda postergada por la prioridad de conocer los elementos de la lectura. Asimismo, la mayoría de tiempo dedicado a las habilidades evaluables como son recitar el alfabeto, así mismo, reconocer letras y palabras y además responder a tareas de segmentación fonológica, actuando en deterioro de otras actividades.

En relación a la cantidad de invitaciones para integrar el aprendizaje de la escritura y el aprendizaje del lenguaje escrito, estas dos posiciones parecen irreconciliables: las prácticas que siempre están centradas en el código desplazan a las prácticas sobre el lenguaje escrito. Lo contrapuesto no se cumple, como bien ha reflexionado (Ferreiro, 2002, p. 27), la intervención en actividades afines con textos escritos, escuchar leer y aprender a escribir, admite desplegar conocimientos sobre las unidades de lo que se ha escrito.

Asimismo, las sesiones escolares al proponer la exclusión de la alfabetización inicial, las actividades con textos escritos desestiman al lenguaje escrito, así como muchos de los niveles de la relación entre oralidad y escritura; además, postergan la actividad de escritura en el aprendizaje inicial y el hablar sobre los textos escritos. Esta exclusión de los textos impide influir sobre las relaciones entre la linealidad fonográfica y la jerarquía textual, así como retrasa el proceso de aprendizaje de la delimitación de la escritura continua en unidades textuales.

En un estudio sobre la práctica docente del primer curso de primaria, (Pascucci, 1996) presenta un listado de exclusiones que ejemplifica muy bien el significado que se suele dar a los diferentes textos en la enseñanza en el nivel inicial. En esa lista se refieren aspectos y elementos que siguen ausentes en muchas de las aulas de nuestro medio escolar (Castells, 2006). Lo que sistemáticamente está ausente incluye: cualquier locución de discurso oral letrado, el dictado de textos al docente, las historias o informaciones que han sido leídas o explicadas por parte del docente, el recurso de ayuda entre sus compañeros de clase, los textos reales y la interacción con material escrito como son los libros, revistas, folletos, publicidad y otros, las prácticas de escritura espontánea de los niños y niñas y la referencia a los errores que estas prácticas conllevan, el dialogar sobre los textos por parte del docente o el discutir diversas interpretaciones. Estas ausencias o lejanías se explican por el énfasis casi especial en la lectura y en la escritura. (p. 17).

Además, existen las aulas de niños y niñas donde la actividad de lectura de textos no se vincula en ningún momento con la actividad de escribir textos. Por este motivo la capacidad infantil de comprensión y reproducción de textos queda reservada para el

proceso de expresión oral y no se vincula de ninguna manera, ni tampoco se aprovecha en beneficio del proceso de expresión escrita.

2.2. La enseñanza de la escritura en el nivel inicial.

La escritura de textos, que se desarrolla en las prácticas de alfabetización inicial, puede responder a dos significaciones las cuales son las más generalizadas en referencia a lo que es la escritura y lo que simboliza su aprendizaje en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los aprendices. Además, hallamos que aprender a escribir está relacionado con el aprendizaje del sistema de escritura y el aprendizaje de los procedimientos oportunos de la composición de textos.

Formarse en el sistema de escritura equivale a aprender las correspondencias entre grafemas y fonemas, desarrollar las habilidades grafo-motora, dominar las sucesiones ortográficas de la lengua y automatizar el acceso a las mismas en los instantes de ‘transcripción’ o codificación. Por otra parte, aprender a componer textos admite la adquisición de muchos conocimientos referidos a los tipos de texto y sus funciones, un conocimiento de índole genérico-discursivo, y el desarrollo de todas las habilidades para encaminar los procesos que se han descrito sobre la producción de textos, lo que a grandes rasgos es: planificar, textualizar y revisar. (Flower y Hayes, 1981).

“El modelo de Flower y Hayes ha sido examinado para dar respuesta a lo que sucede con escritores aprendices, en la medida que el modelo original se desarrolló a partir del estudio de costumbres de pensamiento en voz alta de escritores expertos. La producción de texto equivale a transformar las ideas en representaciones lingüísticas y la transcripción que realizan los niños y niñas a transformar dichas representaciones en palabras escritas. (Berninger, 1999).

Esta investigación del modelo de composición escrita proporcionó especial atención al papel que cumple la memoria a corto plazo y, de forma muy particular, atendió a su correspondencia con la transcripción, puesto que el que escribe debe codificar letras y secuencias de letras en palabras, además, si es necesario debe revisar su caligrafía y ortografía, en los cuales la memoria a corto plazo juega un papel relevante. (Berninger, 1999).

La elección por cualquiera de estas dos significaciones del escribir puede implicar en posponer la escritura de textos durante los primeros años en los infantes, puesto que, si la meta inicial es la automatización de las habilidades de codificación, la prioridad es tratar de asegurar el correcto establecimiento de correspondencias que existen entre unidades sonoras y gráficas. A partir la perspectiva de la escritura como un proceso, también el aprendizaje de la escritura de textos puede postergarse a los grados más altos, entendiéndose que la escritura no es equivalente al sistema de símbolos que simboliza el habla sino a una actividad de índole cognitiva, comunicativa y lingüística muy compleja que necesita algunos años de escolaridad, debido a la diversidad de géneros, recursos lingüísticos y grados de complejidad que pueden estar implicados (Alvarado y Silvestri, 2003, p.78).

Se concluye que el niño y niña que aprende a escribir, debe solamente aprender el sistema que representa claramente la lengua que ya conoce. Si la escritura viene a ser un sistema de transcripción del habla, entonces aprender a escribir equivale a aprender sobre el sistema de escritura o la tecnología gráfica con la cual nuestra sociedad escribe: el alfabeto. Este aprendizaje presupone, en un primer momento, la comunicación entre las unidades del aspecto oral y las unidades del aspecto escrito y, en segundo momento, la existencia o realidad mental de dichas unidades y su disponibilidad para el aprendizaje.

Estudiosos de diferentes campos profesionales han logrado señalar la falsedad de estos dos supuestos. Además, actualmente existe claridad en cuanto a que las unidades del proceso oral no se corresponden con las del proceso escrito sino parcialmente, y, por otro lado, que ni en la historia de la humanidad ni en el desarrollo de los niños y niñas las unidades del habla antecedieron a la invención o al aprendizaje del proceso de la escritura.

Según, (Claire Blanche-Benveniste, 1998) “sustentan que a todos los niveles de análisis se observan muchas diferencias entre lo oral y lo escrito: el fonema no encuentra correspondencia con la letra; la palabra en lo oral se presenta esencialmente en grupos nominales, por ejemplo: mi coche, un coche; en tanto que están más solitarias en lo escrito; la frase es concebida como una construcción propia de lo escrito y que no presenta equivalente en lo oral, etc”. “Además, a nivel del funcionamiento de la

disertación se acopian las diferencias: en sintaxis se puede diferenciar en función de la consistencia de información: en lo escrito mayor cantidad de nombres y de nominalizaciones” (Halliday, 1985, p. 5); en lo oral, una sintaxis no segmental, sino por entonación o por ausencia de relación explícita. (Gadet, 1996, p. 4).

Los psicólogos infantiles interesados por las relaciones entre lo oral y lo escrito han mostrado que una idea absoluta de palabra aplicada a todas las categorías de la lengua como son: artículos, preposiciones, conjunciones, sustantivos y verbos; es contemporánea con el inicio de la alfabetización escolar (Ferreiro, y Pontecorvo, 2002, p. 8). La habilidad para reconocer frases no es un beneficio llano para los niños y niñas, y el tipo de labores con las que se valora esta habilidad supone que la unidad palabra preexiste al conocimiento de la escritura. Asimismo, las tareas incluyen solicitar el fraccionamiento de palabras oralmente, ejecutar conteos de palabras, concretar el término palabra, entre otras. La totalidad de indagaciones concluyen que “antes de los 6 y 7 años los niños y niñas tienen problemas para aceptar como palabras las que no tienen un sentido semántico pleno. (Ferreiro, 2002, p.162).

“En consecuencia, la relación evolutiva entre esta pericia y el aprendizaje de la escritura está relacionado con la propiedad de lo escrito de apartar el enunciado de la enunciación. La escritura simboliza un lenguaje obtenido de su tiempo de enunciación, de tal manera que se puede realizar una nueva enunciación sobre el enunciado ya fijado por la escritura, (Ferreiro, 2002, p. 34). Esta propiedad indicada por Ferreiro es semejante a lo que (Olson, 2001) nombra lenguaje citado, es decir, la dislocación entre enunciación y enunciado. La importancia de esta anomalía está en que da lugar a desiguales acciones que son responsables de nuestra capacidad de comprensión del lenguaje y sus usos, ayuda a pensar el lenguaje como objeto de conocimiento, accede hacer discurso concerniente (verbatim), viabiliza repetir las mismas palabras y diferenciar entre uso y mención (autonimia), entre otras.

“La presente relación también se confirma desde una perspectiva histórica. De hecho, varios autores han llegado a afirmar que la escritura es en gran parte responsable de que seamos conscientes del lenguaje, (Olson, 2001, p. 7). (Olson, 1994), en su revisión de diferentes hallazgos y propuestas teóricas sobre la evolución de los sistemas de escritura, discute la concepción según la cual la historia de la escritura consistiría en

la búsqueda de sistemas de escritura que representaran de forma apropiada y explícita las experiencias orales, puesto que esta idea exigiría el conocimiento, por parte de los estudiosos, de las estructuras que querían personificar y éste no fue el caso. Por otro lado, el autor defiende que los sistemas de escritura fueron instaurados con fines mnemónicos y comunicativos, pero puesto que se trató de la creación de un sistema gráfico para ser leído en una respectiva lengua, dio pase al descubrimiento de las estructuras mostrables del habla. Lo escrito se convirtió en un modelo para el habla, al cosificar el lenguaje lo volvió objeto de reflexión, de análisis y definición.

Al aprender la lectura y la escritura, el niño y niña, no sólo aprende los signos visuales que simbolizan su habla, sino además las propiedades de su habla que tales signos visuales simbolizan. Aprender a escribir no se limita a aprender a establecer comunicaciones entre una unidad conocida, la oral, y una que se enseña claramente, la escrita, puesto que lo que concierne a oral no pre-existe a lo escrito; Es decir, la cosificación del lenguaje que admite lo escrito ayuda a descubrir de un modo diferente la lengua que se habla y que puede ser simbolizada gráficamente.

Volviendo a las habilidades escolares, el conocimiento referido al sistema de escritura no tiene por qué excluir al conocimiento del lenguaje para ser escrito ni el de la escritura de textos. Efectivamente, los niños y niñas poseen y desarrollan conocimiento y competencias en todos estos dominios antes y a lo largo de sus estudios iniciales. Como se ha defendido, los niños y niñas son lectores y escritores antes de serlo convencionalmente, y las prácticas educativas cuya labor es potenciar estas competencias y su progresivo avance, son aquellas en las que los textos y los usos del lenguaje están en primer lugar (Teberosky, 2001, p.46).

2.3. ¿Por qué optar por la unidad texto en la alfabetización inicial?

Paulatinamente se ha venido planteando, el conocimiento con el que cuentan los niños y niñas actualmente respecto a la naturaleza del sistema de escritura, sobre las relaciones de índole oral -escrito, así como las implicancias de la alfabetización en el conocimiento de las funciones del lenguaje y de la propia lengua no parece haber impactado de forma extendida las propuestas de enseñanza que vienen desarrollándose en las aulas de clase.

Como lo explica Ferreiro (2002):

“el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela ha sido enfocado más como un saber–hacer que como un pensar sobre el lenguaje, saber-hacer que se organiza sobre todo alrededor del sistema alfabético y no del lenguaje escrito. Y puesto que el conocimiento alfabético es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar el acceso a los textos escritos, aprender a escribir requiere un conocimiento progresivamente consciente de las convenciones del sistema de escritura y de los textos escritos” (Pontecorvo, 2002). Se trata además de pensar de una nueva forma el lenguaje, hacerlo objeto tanto de reflexión como de análisis. (p.78)

La investigación psicolingüística y educativa ha presentado infinidad de evidencias, en los primeros años de alfabetización, sobre la relevancia del texto como unidad de comprensión y producción (Teberosky, 1993, p. 24). Es así, como se ha venido promoviendo una de las formas que es posible no desvincular la lectura de la escritura en la alfabetización inicial. Se hace lo posible en optar por prácticas letradas o de creación de contextos de cultura escrita (Ferreiro, 2001; Teberosky, 2001); prácticas en las que los niños y niñas tengan diferentes oportunidades para atribuir significado a los textos escritos de acuerdo a sus competencias, escuchen textos leídos en voz alta y hablen sobre los mismos, los parafraseen, comenten, resuman, recuenten, citen, reformulen o expliquen de nuevo; prácticas o actividades que den lugar a que los textos se visualicen y sea posible reparar en sus características gráficas y de formato. En definitiva, como lo expresa (Ferreiro, 2001), se trata de la diversidad de actividades que es posible realizar .

Muchos estudiosos de los efectos de la alfabetización en la cognición humana nos dan la seguridad que el cambio cognitivo es consecuencia de la posibilidad de anunciar en un cierto tipo de discurso, un discurso letrado: el discurso sobre los textos. Así, ser letrado se resume en la posibilidad de tratar el lenguaje como lenguaje y el pensamiento como pensamiento, puesto que los enunciados que contienen los textos, en definitiva, son actos de habla, que como sabemos (Astington, 1993, p. 9) explica que los actos de habla como la afirmación, la petición o la promesa, expresan correspondientemente los estados mentales de creencia, deseo y propósito. Las mismas

cosas que son afianzadas, insinuadas o negadas en palabras pueden ser entendidas y creídas, sospechadas o dudadas con solo el pensamiento.

2.4. Producción de textos

Viene a ser toda manifestación verbal completa producida con una intención comunicativa. La lectura y la escritura son consideradas actividades interdependientes, prácticas adicionales y recíprocas, en la medida que escribir es ejercitar con mucho rigor y esmero el arte de la lectura. Para escribir es necesario haber leído antes en una proporción mayor, haber interpretado los textos y encontrado en éstos las explicaciones suficientes para ser tomadas en cuenta en el momento de iniciar el proceso de escritura. La escritura, además, proporciona libertad, quien escribe debe ser libre de expresar lo que quiere, piensa, siente o necesita. La escritura debe ser un acto de fe y libertad.” (Muñoz y Salas, 2010, p.12).

2.5. Producción de textos en el nivel inicial

Es un procedimiento que utiliza el niño y niña a partir de una necesidad de comunicación. El proceso que generalmente siguen es el siguiente: Se fijan un reto, que puede consistir en saludar a un compañerito que no asiste porque está enfermo, la elaboración de un afiche para promover la función de títeres, la creación de un cuento, una poesía u otro texto literario a partir de sus vivencias, el relato de una experiencia o acontecimiento ocurrido en un paseo o en el aula.

En la producción de textos los niños y niñas proponen ideas, discuten entre ellos, llegan a acuerdos y finalmente dictan a la profesora el texto que ha acordado, para que ella lo registre en un papelote. Con relación a la creación de cuentos éste puede luego ser escrito en papel del tamaño del libro, ilustrado por los niños y ubicado en la biblioteca o en el área o rincón de cuentos. Freinet descubrió que niños de 3 y 4 años dictaban a su madre una carta dirigida a una persona ausente, y observó que algunas veces el niño simulaba leer el mensaje o lo guardaba para leerlo después.

2.6. Tipos de textos para el nivel inicial

Existen diferentes criterios en la clasificación de textos. Las diferencias se explican por la función comunicativa, (¿Qué objetivo persigue?) el contenido y el lenguaje utilizado.

También, se plantea el uso de aquellos textos que existiendo en nuestra sociedad y contexto son accesibles a los niños y niñas como los narrativos, instructivos, poéticos, interactivos o relacionales y publicitarios.

2.7. Importancia de producir textos en los niños

La producción de textos (Gálvez, 2003), permite a los niños el desarrollo de las siguientes capacidades: a) Incita la capacidad de imaginación, b) Despliega y refuerza las habilidades y destrezas de comunicación oral y escrita del niño, c) Estimula el desarrollo de la inteligencia activando diferentes habilidades cognitivas como el recuerdo, la comparación, el análisis, la síntesis y la evaluación, d) Manifiesta una sola diligencia integradora de disímiles aprendizajes concernientes a la comprensión del ambiente, la colectividad, arte y la matemática, e) Beneficia la autoestima, una cimentación necesaria para lograr una apreciación positiva de la capacidad propia f) Desenvuelve sentimentalismos y juicio crítico. (p. 18)

2.8. Creación de textos colectivos

Cuentos

La docente se da el tiempo de construir textos junto con los niños y niñas en el aula de clase, los que pueden ser variados como cuentos, historias, relatos, etc., para que estas producciones sean compartidas con los demás miembros de la comunidad. Además, se pueden utilizar algunas técnicas, por ejemplo: La docente inicia con una historia y cada niño o niña va agregando algo a la trama, hasta que la historia queda completa. Otro ejemplo es que la docente inicia una historia a partir

de un paseo que hayan realizado o visita, una imagen o lámina, a partir de siluetas, así como a través de tarjetas secuenciales, etc.

- **El cuento incompleto:**

Donde se inicia narrando una historia a la que le faltan algunas palabras, frases o partes y en la cual los niños y niñas van completando la historia de manera creativa.

- **El cuento para imaginar:**

La docente y los niños y niñas eligen un objeto, animal u otro ser de su entorno, inventándose una historia sobre él, creando a la vez cuentos imaginarios; “cuento con melodías musicales, es aquel que se inicia escuchando melodías y según eso se crea una historia en la cual los niños y niñas imaginando diferentes situaciones.

- **La tela de araña**

La docente solicita a los niños y niñas sentarse formando un círculo con un ovillo de lana, iniciando la narración de un cuento que ellos conocen, por ejemplo, La caperucita roja. Comenzando así: Había una vez una niña y mientras sostenemos la punta del ovillo de lana, lo van pasando a otro compañero que debe de prolongar con la historia. Si algún niño y niña tiene dificultad para pensar en los que sigue podemos intervenir diciendo alguna frase relacionada con el cuento y así se sigue hasta terminar la historia.

- **Comienzo de una historia**

A docente facilita una oración sencilla para poder iniciar la historia, cada niño o niña debe continuar con una frase que tenga sentido, para así formar una historia Cada uno de los niños o niñas repite la historia desde el inicio e incluye su idea. Por otro lado, se puede propiciar la narración de otras experiencias como puede ser también un sueño significativo; solicitándole a los niños y las niñas a traer de casa el dibujo de algún sueño que ellos hayan tenido.

La docente se sienta en el patio simultáneamente con los niños y niñas y les pide que se cuenten el sueño, se puede guiar la conversación con algunas preguntas, las que pueden ser: ¿En qué lugar ocurrió el sueño?, ¿qué sucedió en el sueño?, ¿con quién soñaste?, ¿cómo se terminó?

- **¿Qué nos quieres contar?**

La docente solicita a los niños y niñas traer de casa una foto familiar en la que hayan participado de alguna ocasión en especial. Los niños y niñas formados en círculos narran su experiencia con respecto a la fotografía que llevaron; por lo tanto, la docente les puede plantear las siguientes interrogantes: ¿Qué estás haciendo?, ¿quiénes son las personas que están en la foto?, ¿cómo se llaman las personas que están en la foto?, ¿Qué les gusta hacer a ellos?

Es muy significativo también que cada niño o niña aprenda a esperar su turno, escuchar con atención cuando sus compañeros participan, así como valorar lo que cada uno de ellos expresa.

- **Cuentos a partir de siluetas:**

En esta estrategia, cada niño o niña dibujan o pegan siluetas en una hoja en blanco teniendo muy en cuenta la secuencia del cuento que ha creado, denotándose el inicio, argumento y final; así también con la ayuda de la docente van construyendo el cuento, bosquejan la caratula, escriben el nombre de los autores, unen cada una de las hojas acabadas, luego las perfora, engrapa, anilla y las empasta, posteriormente lo presentan y cuentan a todos sus compañeros y posteriormente lo colocan en la biblioteca.

- **Elaborando carteles, afiches, invitaciones, murales letrados:**

Esta técnica es el resultado de la construcción colectiva que realizan los niños y niñas, en algunas oportunidades la docente va escribiendo las palabras que estos le dictan y en otras ocasiones los niños y niñas preparan con letras móviles el mensaje, para luego ser escribirlo.

Para ello, se considera el siguiente proceso en la producción de textos:

- ✓ Presentar algunas tarjetas o fichas con dibujos.
- ✓ Aumentar tarjetas que contengan dibujos y palabras.

- ✓ Colocar una tarjeta con solamente una palabra.
- ✓ Mostrar fichas escritas, pueden escribir diferente tipo de letra.

- **La adivinanza**

Las adivinanzas radican en descubrir por medio de pistas aquello de lo cual se habla. Para iniciar esta actividad es preciso dialogar con los niños y niñas acerca de las características de las adivinanzas y cómo estas favorecen a desarrollar el lenguaje, la imaginación y la creatividad.

Se propone una secuencia didáctica para trabajar las adivinanzas:

- a) Se reúne a los niños y niñas y se les pide que formen un círculo
- b) Se coloca en el centro del círculo una caja conteniendo un pañuelo grande o manta, los niños y niñas no deben mirar en ningún momento lo que contiene la caja
- c) En la parte exterior de la caja se coloca un letrero que indique adivina adivinadora.
- d) Se plática con los niños y niñas, diciéndoles que van a jugar a adivinar muchas cosas.
- e) Preguntar a los niños y niñas ¿que hay dentro de la caja?, por ejemplo “adivina adivinador” lo que estoy tocando es de color....su tamaño es.... ¿Se parece a...y sirve para...qué es?
- f) Se pide a los niños y niñas que se trasladen por el aula para buscar objetos que se puedan guardar dentro de la caja.
- g) Cada niño o niña que está dirigiendo el juego elige un objeto y lo cubre con la manta para que nadie lo vea.
- h) El niño o niña debe decir a sus compañeros “adivina adivinador”, es de color.....tiene la forma de un.....se parece a...sirve para..... ¿qué es?
- i) El niño o niña que adivina conduce el juego. Así de esa manera estos aprenden a crear adivinanzas, así como desarrollar su creatividad y expresión oral.
- j) La docente puede entregar tarjetas con figuras de animales o diferentes cosas.
- k) Se pide a cada niño y niña que observen su tarjeta con la condición que no la muestre a sus compañeros
- l) La docente indica que les deben decir a sus compañeros algunas características de la figura, por ejemplo, el color por fuera y por dentro o se puede comer fría o sancochada, etc.

Como paso final se les propone crear y escribir libros de adivinanzas:

- Pide que cada niño y niña creen su adivinanza y luego la escriban, la dibujen y adornen con grafismos.
- Se les organiza para unir las adivinanzas y elaboran el libro.

También, pueden realizarse juegos de mímica en el cual un niño o niña realizan los gestos y movimientos que corresponden a una serie de dos o tres acciones. Sus compañeros de aula deben adivinarlas y tratar de fundamentar sus respuestas. Con este proceso, se pretende estimular mímicas poco frecuentes de manera de incitar a situaciones agradables y graciosas.

- **Las canciones**

Estas deben ocupar un lugar relevante en el nivel educativo inicial, no solamente porque es agradable cantar sino porque la actividad de canto educa, hace crecer, serena, motiva, iguala y une. Además, el canto beneficia la memoria, la sucesión de ideas, el progreso del lenguaje oral, el desarrollo de la personalidad en el contexto social, así como el oído musical, la entonación del ritmo, por tal motivo se debe inundar toda el aula de canciones, pues a los niños y niñas les gusta repetir las canciones, de esa manera se afirma que van aprendiendo.

La secuencia metodológica para el canto es la siguiente:

- a) La docente cantará la canción designada completa a modo de motivación y presentación de ella.
- b) En caso haya en la canción una palabra desconocida o de difícil pronunciación, la docente deberá aclarar su significado.
- c) La docente incitará a repetir frase por frase toda la canción, esto hará cantando no en forma hablada.
- d) En posible caso que la canción sea corta, podrán cantar los niños o niñas y la docente toda completa; si la canción entonada tiene diversas estrofas, deberá cantarse toda la primera estrofa, luego proseguir con la segunda y así sucesivamente.
- e) Se recomienda cantar la canción completa de nuevo una vez aprendida para asimilarla y en los días posteriores volver a cantarla.

De esta manera se está estimulando a los niños y niñas para que puedan crear diferentes canciones.

- **Las poesías**

Actualmente la poesía es considerada como la expresión máxima de la capacidad estética del lenguaje. Se le denomina sintética por la capacidad que tiene de expresar lo máximo en cortas palabras, enunciados o versos y tiene recursos de naturaleza rítmica. Para la creación de poesías se persigue el objetivo de desarrollar la creatividad en cada niño y niña y además que estos puedan expresarse a través de la poesía. Para llevar a cabo este proceso se puede utilizar una técnica de fácil manejo y sencilla que consiste en relacionar palabras.

- **Los trabalenguas**

La docente solicita a los niños y niñas que recuerden los trabalenguas que ellos ya conocen. Los ayuda a traerlos a su memoria diciendo las dos o tres primeras palabras de los más populares: Paco peco....., etc. Asimismo, les propone realizar innovaciones de trabalenguas, de manera de crear otros nuevos.

Para este tipo de actividades, es muy importante que se efectúen en un ambiente que genere confianza, libertad y además que le admita al niño o niña expresarse, existen múltiples juegos o creaciones de nivel literario que no dan ningún tipo de mensaje, pero con su melodía, ritmo y sonoridad divierten a los niños y niñas, permitiéndoles desarrollar la expresión oral.

2.9. Propiedades de un texto

“Cuando se finaliza la escritura de un texto de cualquier tipo se obtiene un producto lingüístico, el mismo que para ser leído y comprendido por los diferentes lectores debe reunir algunos requisitos”. Según, Sánchez (1999) citados por Dioses (2006) plantean las siguientes propiedades: a) Unidad temática, b) Ortografía puntual, c) Corrección gramatical, d) Cohesión, e) Intención comunicativa, f) Coherencia.

Intención Comunicativa

De acuerdo a lo sustentado por Díaz (1999), “cada autor de un texto tiene un propósito comunicativo antes de escribir y además responde a una situación concreta en un contexto específico. Este puede ser el contar un hecho real, una historia imaginada, narrar algún elemento, convencer, requerir información o comunicar sobre algo. Para que los lectores descubran el propósito comunicativo, la parte interna del texto posee una serie de ideas fundadas que están relacionadas según la estructura textual y suministran abundante información referida al tema tratado, en que sigue una serie”. Por señalar, un texto con características narrativas cuando intenta narrar una historia que tiene serie de imágenes se circunscribe a ellas y no presenta saltos o excluye cualquiera de las series, estableciendo los hechos en un determinado tiempo y espacio. Para conseguir esto en los niños y niñas se requiere mucha disciplina. Por tanto, “al niño se le debe inculcar cierta disciplina que le permita preparar y ordenar sus ideas, sin salirse del tema, expresar su pensamiento de manera clara y en orden” (Niño y Pachón, 2009, p. 98). Por otro lado, para la composición como para la redacción, los estudiantes deben poseer capacidades, las cuales “se desarrollan con paciencia, de manera gradual, respetando el ritmo de los niños” (Niño y Pachón, 2009, p.92).

Unidad Temática

Según (Serra, 2004), “todos los elementos que contiene el escrito confluyen a una la idea central de lo que el auto pretende comunicar. Allí, la idea central y las ideas secundarias, tienen estrecha relación y cumplen un objetivo propuesto, las ideas secundarias amplían o refuerzan siempre a la idea principal”.

“Respecto a los contenidos temáticos, estos persiguen un orden y un nivel de jerarquía, todas sus partes se hallan separadas y a la vez articuladas. Como es el caso de los textos de tipo narrativos, su estructura narrativa persigue un hilo a partir de la idea central y estas están relacionadas con las secundarias, de tal modo que aportan información para poder percibir el texto”. Según lo planteado por (Dolz y otros, 2013, p. 9), al manipular la organización de un texto narrativo, se logra la unidad temática.

Coherencia

Pensada como la posesión textual de tipo y nivel semántico que se encuentra directamente relacionada con el contenido del texto. Asimismo, el texto no debe ser considerado una cadena de oraciones, frases o palabras, sino más bien, es una secuencia de ideas organizadas que los autores siempre están pretendiendo transmitir a sus lectores.

Según, (Serra, 2003, p.58) sostiene que La coherencia está basada en la relación que ha de establecerse entre las partes de un todo. Por otro lado, se busca además que el texto tenga una estructura apropiada y organizada con un sentido lógico, que no tenga contradicciones y mucho más aún que se interprete como una unidad de información, la cual debe ser percibida de manera clara y precisa por la persona que la recepciona. En este sentido, puede definirse a la coherencia como “la propiedad del texto de acuerdo como puede ser comprendido como la unidad en que sus partes o componentes han sido relacionados entre sí y con el contexto en que se produce la comunicación (Fracca, 2003, p.63).

Por otro lado, (Niño y Pachón, 2009), nos asevera que:

“todo texto es coherente en la medida que la información ha sido escogida de acuerdo a su pertinencia, según el tipo de texto, el contexto donde se usa, el propósito y la relación que depositan las ideas unas con otras, si tienen un organizado orden y secuencias. Asimismo, la narración debe ser coherente empezando por una orientación y extienda con una dificultad o nudo, finalizando con un desenlace” (p. 61).

Asimismo, (Sánchez, 2006), nos dice que:

“El texto narrativo se caracteriza por ser coherente desde su inicio, presentando los hechos paulatinamente, culminando con un desenlace; las ideas del texto mantienen una secuencia que corresponde a la sucesión de hechos, incluyendo la descripción física y psicológica de los personajes, así como los diálogos entre ellos y sus pensamientos” (p.61)

Cohesión textual

Definida como la propiedad del texto que hace que todos aquellos elementos que la componen conserven una culta relación sintáctica y semántica.

De acuerdo a (Niño y Pachón, 2009) la cohesión textual se refiere:

“a la relación de oraciones que existen al interior de cada párrafo y de unos párrafos con otros, por lo tanto, es fundamental el uso de elementos gramaticales como son los conectores compuestos por enlaces y otras expresiones. De este modo se asegura el flujo de la dicción de los pensamientos, así como la coherencia del texto. Respecto a la cohesión y coherencia, vienen a ser dos formas diferentes, pero profundamente unidas para diferenciar las dos estructuras del texto a nivel interno y externo. La cohesión está referida a los mecanismos gramaticales a través de los cuales se ejecuta la conexión en la organización externa o superficial del texto lo cual es una necesidad para la realización de la coherencia. (p. 89)

Ortografía Puntual

(Chacón, 2012) sustenta que la ortografía como disciplina conforma una parte de la gramática la cual establece reglas para utilizar las letras mayúsculas, acentos y signos auxiliares en textos escritos y que rigen en un definitivo tiempo. El respeto de estas reglas o normas concretas es una necesidad que muestra la comunicación para lograr el entendimiento de lo que se dice, porque si cada una de las personas establecen sus reglas gramaticales automáticamente se produce la incomunicación. (p. 89). En el marco de la ortografía se encuentra el uso correcto de las letras u ortografía de tipo literal, las técnicas para realizar una acentuación adecuada de las palabras, los signos auxiliares y signos de puntuación.

La ortografía puntual, considerada como la que da sentido al pensamiento que ha sido expresado por escrito, con ayuda de los diferentes signos de puntuación las ideas toman sentido preciso o deseado y además puede cambiar si se utilizan de forma incorrecta. Por eso se torna necesario aprender las reglas y normas para dichos signos, es decir usar pertinentemente la coma, el punto y seguido. Dentro de las funciones que tienen los signos de puntuación está la delimitación de las frases, distinguir ideas e inclusive las relaciones de subordinación entre ellas, enfatizar de manera directa en la organización de la estructura del texto. Con el propósito que un texto cumpla con la regla y norma de convencionalidad se tiene que suministrar la corrección ortográfica sobre todo en los signos de puntuación. (p. 9).

En el transcurrir del tiempo se viene observando la dificultad por parte de los estudiantes, la cual es el empleo de los signos de puntuación de manera apropiada y proponerse a que ellos aprendan a utilizarlos correctamente lleva tiempo. Aprender ortografía no es solo el aprender de un contenido o tema, sino aprender de todo un proceso que va progresivamente desarrollándose y culmina con la escritura correcta y adecuada del idioma en forma habitual.

Corrección Gramatical

La estructura de la gramática es otra característica importante de un texto escrito y está referida a las relaciones de la gramática y a las funciones que despliegan los componentes de la oración. De La Torre (2003) sustenta que al interno de la corrección gramatical están observados los conocimientos de la fonética, la ortografía, la morfosintaxis y el léxico que son obligatorios construir oraciones aceptables de acuerdo con todas las normas y reglas de la gramática convencional. No debe simplemente saber enunciar las ideas, sino más bien construir cortésmente oraciones que deben ser aprobadas. Se sabe que la oración está compuesta por: sustantivo, adjetivo, artículo, pronombre y verbo. Esta concordancia radica en la correspondencia de número y persona que se muestra entre el verbo y su sujeto, de género y número que se presenta entre un adjetivo o artículo y al sustantivo al que está referido; así como de los relativos y sus referencias.

2.10. Materiales didácticos para la producción de textos

La Dirección de proyectos educativos (2017), sostiene que:

“En la educación preescolar, entre más pequeños son los niños y niñas, mayores son sus necesidades de movimiento, manipulación y desplazamiento. Mantenerlos por tiempos prolongados y pedirles concentrarse en una tarea resulta difícil para ellos, a menos que esa tarea atrape su interés o atención, como ocurre cuando ensamblan piezas para construir algo con ellas, o cuando entre los libros de la biblioteca de aula la portada de alguno les atrae y lo empiezan a hojear imaginando los personajes que encuentran en él” (p. 56)

Estos materiales cumplen un rol fundamental, como mediadores entre la actividad que realiza la educadora, ya que esta propone a los niños y niñas los procesos de razonamiento que ellos persiguen para una respuesta positiva a lo que demanda la actividad; en tal sentido la elección del material didáctico a usar debe responder a la finalidad educativa que ha sido planteada por la docente.

La combinación de materiales que pueden usar los niños y niñas pequeños en las instituciones educativas es tan amplia como los objetos, recursos naturales y otros que se encuentran disponibles. Un objeto o recurso natural adquiere sentido pedagógico cuando propicia en los niños y niñas procesos cognitivos que los comprometan con la actividad y los haga razonar, crear, comunicarse y aprender. (p. 38).

Con la finalidad de favorecer este proceso se han adquirido una serie de materiales y recursos que favorecerán las competencias de escritura y que se han organizado de la siguiente manera:

a) Material:

Sopa de letras

Descripción:

- Letras sueltas de plástico del alfabeto en mayúsculas y minúsculas.

b) Material:

ABC Juego

Descripción:

- 18 tableros impresos a color por ambos lados en cartulina plastificada. Al frente haciendo una relación de una letra con la imagen y al reverso únicamente la letra en mayúscula y minúscula.
- 27 tarjetas de cartulina plastificada, al frente haciendo una relación de la letra con la imagen y al reverso únicamente la letra en mayúscula y minúscula.
- 1 tablero maestro impreso en cartulina plastificada por ambos lados.
- Fichas para colocar en los tableros.

c) Material:

Pizarrón de letras

Descripción:

- Cuatro tableros con ranuras y fichas cuadradas que se insertan en dichas ranuras para formar palabras.

d) Material:

ABCdrilo

Descripción:

- 1 tapete con imágenes de las letras.
- 1 ruleta.
- Tarjetas con consignas.

Según (Jolibert, 2005) “La vida cotidiana en el aula, los intereses propios de cada niño, los proyectos del área, la presencia de la biblioteca de aula y materiales suscitan cada día el deseo y la necesidad de producir textos variados”. (p.46)

Para ello, se necesita planificar y conocer los materiales didácticos para la realización de una producción de textos; el uso de material va permitir el diseño de actividades de aprendizaje y metodologías didácticas eficientes, las mismas que aseguran la eficacia en el logro de los aprendizajes previstos en la planificación. Es decir que un material didáctico resultará efectivo cuando propicie una situación de aprendizaje exitosa, además, que no basta que se trate de un "buen material", ni tampoco es necesario que este sea un material de última tecnología, debemos siempre tomar en cuenta su calidad objetiva.

2.11. Las prácticas sociales del lenguaje

Los programas curriculares del nivel inicial, están enmarcados en la producción e interpretación de los textos orales y escritos. También, comprenden las diferentes formas de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir amigablemente los textos y de aproximarse a su

escritura. En estas prácticas es que los individuos aprenden a hablar e interrelacionarse con los demás; a interpretar, analizar y producir textos; a reflexionar también sobre ellos; a identificar muchos problemas y solucionarlos, a transformarlos, a crear nuevos géneros, soportes y formatos gráficos.

En el nivel inicial, se busca que a través de las experiencias sociales del lenguaje los estudiantes participen de manera eficaz en la vida escolar y social. Estas experiencias planteadas en las programaciones presentan procesos de relación tanto interpersonales entre personas y textos, generando de esta manera el lenguaje.

Las prácticas que integran la programación curricular del nivel inicial se han seleccionado considerando que:

- Tienen a recuperar la lengua contigua a la forma cómo se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza.
- Acrecientan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las interacciones sociales entre niños y niñas.
- Admiten descubrir los arreglos propios de la lengua escrita a partir de escenarios comunicativos.
- Engrandecen la forma de aprender en la institución educativa.

Además de que dichas prácticas se caracterizan por:

- Involucrar un propósito comunicativo definitivo por los intereses, insuficiencias y compromisos propios y colectivos.
- Tener vínculo con el contexto social de comunicación.
- Escribir y hablar de modo diferente, de acuerdo con los intereses y posibilidades de los individuos que leerán o escucharán.
- Reflexionar sobre el tipo de texto involucrado.

Por tal motivo para muchos estudiantes, la escuela constituye el espacio predilecto donde esto es posible, en la medida que la docente tiene la responsabilidad de promover que los estudiantes participen en eventos de índole comunicativa real en los cuales concurren productos académicos que satisfagan diferentes necesidades.

2.12. La producción de textos y las prácticas sociales del lenguaje

Bajo este mismo enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, específicamente en escritura, se piensa que el uso de ésta no se debe tratar como simple habilidad mecánica y motora, ni como un simple proceso de comunicación, sino más bien desde un enfoque útil y práctico.

Según, Lerner (1997) sostiene que los niños y niñas aprenden apreciando y que además lo pueden realizar en la escritura, es decir no se trata de imaginar letras diferentes porque no podríamos comunicarnos, lo que se necesita es que avancen en su conocimiento, comprueben, reflexionen y lo usen en las múltiples situaciones de su vida cotidiana, por ejemplo cuando se lee periódico, escribir cartas a sus padres, preparar invitaciones para tertulias, comunicación a distancia, registrar lo que se desea recordar, clasificación de la información, locución de sus propias ideas, aclarar ideas, comparar opiniones y trabajar siempre en equipo, etc. Por otro lado (Cassany, 1999) considera que los estudiantes deben tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y aprendizaje más allá del contexto educativo. (p.4)

En el aula de clase los estudiantes deben leer lo que escribieron, explicar sencillamente las impresiones personales y escuchar la opinión de sus compañeros sobre la redacción, los libros de texto considerados como recursos institucionales deberían tener una función secundaria. Según, (Palacios y Lerner, 1997) ratificando lo anterior, consideran que el uso del libro para obtener la lectura a impedido que los niños y niñas tengan la oportunidad de interactuar con todo tipo de material escrito dentro del aula de clases y de participar en actos de lectura que causen aquellos en forma natural como ocurre muchas veces en cualquier hogar donde la lengua de tipo escrita es un objeto de uso cotidiano, se considera que la práctica extraescolar en legítimos actos de lectura y escritura es lo que ha permitido aprender a pensar la intención del libro de lectura y no gracias a él. Se especula que no son los métodos manejados en la escuela convierte a los niños y niñas en buenos lectores y escritores, sino que se trata de actitudes que ellos han adquirido poco a poco y mantenido a pesar de las experiencias expuestas en la institución educativa. Si esperamos que los niños y

niñas se adapten de ese objeto de conocimiento que viene a ser la lengua escrita, debemos presentarla en la institución educativa tal como es fuera de ella, por todo ello (Goodman, 1982) asevera que el lenguaje es social, además de personal, es fácil de aprender si es útil socialmente. (p. 6)

El principio que guarda relación con la función social de la lengua escrita involucra la necesidad de brindar los niños y niñas las oportunidades de acceso a cualquier tipo de material escrito como pueden ser: los recetarios de cocina, las revistas, los cancioneros, los libros de tipo informativo, el periódico, etc., los cuales brindan un ámbito legítimo alfabetizador además de contribuir al desarrollo de niños y niñas productores de diversos textos.

Según, (Moll, 2003) le parece importante además de necesario, organizar y diferenciar en el aula de clases, actividades y estrategias que fomenten la producción de textos, tomando perennemente como referencia la producción cotidiana y autentica, en situación, que todos los textos estén relacionados con la vida y con los proyectos del área curricular, que se aprenda haciendo. El lenguaje, incluyendo el escrito se aprende con mucha facilidad en un medio de uso, cuando este se caracteriza por ser total, relevante y funcional, de este modo los estudiantes tienen propósitos reales para utilizar el lenguaje en situaciones alfabetizadas de mucho significado para el usuario del lenguaje. Por ejemplo, los niños y niñas que crecen en situaciones de alfabetización, están sumamente rodeados de lo impreso, con ello intentan a tomar conciencia de las funciones que tiene el lenguaje escrito, inclusive juegan a utilizarlo antes de llegar a la institución educativa

De acuerdo a (Solé y Teberosky, 1990) consideran, que:

“...las interacciones sociales respecto a lo escrito, por ejemplo las interacciones tempranas con textos dentro de la familia o en la escuela infantil permiten al niño involucrarse en prácticas letradas, las cuales consisten en actividades compartidas en las que el adulto asume la función de agente mediador entre el texto y el niño que todavía no es lector ni escritor autónomo, además, conciben a la alfabetización como un continuo que inicia antes de la escuela y que implica un conjunto de conocimientos

complejos que llevan al niño al aprendizaje convencional de la lectura y escritura...”. (p.24).

“En este enfoque amplio de la alfabetización, podemos concebirla como un proceso de transmisión y adquisición del lenguaje que se desarrolla en contextos donde las personas leen, escriben y producen discursos con las características lingüísticas de los textos escritos, así mismo, una persona alfabetizada es aquella capaz de producir y comprender los textos” (Diez, 2004, p. 6).

Jolibert (1992) “sostiene que es importante y necesario que el estudiante a lo largo de su vida escolar tanto como lector y productor de textos haya tomado conciencia sobre el beneficio y disímiles funciones de la escritura. Por ejemplo, que responda intenciones, permita comunicar, etc., además, también el poder que otorga el dominio adecuado ya sea para dar solución a los conflictos, hacer historietas, obtener autorizaciones, etc. Otro asunto importante es el placer de la producción de textos que permite inventar, el llevar una tarea a cabo hasta el fin y otras” (p.37).

CONCLUSIONES

Primero: Es importante tener un conocimiento claro del aspecto teórico sobre la producción de textos en los niños del nivel inicial, para ello los docentes deben tener claro su importancia, así como la forma correcta de sus enseñanzas.

El proceso de producción de texto puede ser fortalecido por diferentes técnicas como son los cuentos, las adivinanzas, los trabalenguas, las cuales, al ser integradas en las actividades de la sesión de aprendizaje, afianzarán las habilidades de escritura de los niños y niñas del nivel inicial.

Segundo: Las bases teóricas ayudaran a tener un mejor entendimiento sobre lo que se debe enseñar a los niños del nivel inicial, para ello es importante analizar los aportes científicos de diferentes autores que han tenido en cuenta en sus estudios resultados positivos, esto a su vez será de apoyo para los docentes del nivel inicial que los utilizaran adecuadamente en sus sesiones de aprendizaje.

RECOMENDACIÓN.

Brindar los conocimientos y aportes científicos sobre cómo mejorar las enseñanzas de la producción de textos en los niños del nivel inicial.

Capacitar a las docentes del nivel inicial en temas relacionados al uso de estrategias en la enseñanza de la producción de textos a los niños del nivel inicial.

REFERENCIAS CITADAS.

- Adam, J. & Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.
- Alvarado, M. & Silvestri, A. (2003). *Introducción. La composición escrita: procesos y enseñanza. Cultura y Educación*,
- Astington, J. (1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Barcelona: Paidós
- Ayra, P., Martens, P., Wilson, G. P, Altwerger, B., Jin, L., Laster, B. & Lang, D. (2005). *Reclaiming literacy instruction: Evidence in support of literature-based programs. Language Arts*
- Berninger, V. (1999). *Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. Learning Disability Quarterly*
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Casado, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco. Libros.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Chacón, T. (2012). *Ortografía normativa del español*. (5 a. ed.) Recuperado de books.google.es/books?isbn=8436264975
- Díaz, A. (1999). *Aproximación del texto escrito*. (4 a. ed.). Recuperado de books.google.es/books?isbn=9586553795
- Diez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil*. Barcelona: Ediciones Historia.

- Dioses, A. (2003). *Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE)*. Lima: Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje
- Dirección de proyectos educativos. (2017). *Propuesta para favorecer la producción de textos escritos en preescolar*. México:MINEDU
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (2011). *Escribir es reescribir*. Recuperado de <http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201109.pdf>
- Dolz, J., Gagnon, R., Sánchez, V. A. y Mosquera S. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*.
Recuperado de books.google.es/books?isbn=8499805043
- Ferreiro E. (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México. Siglo XXI editores.
- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (2002). *Managing the written text: The beginning of punctuation in children's writing*. Learning and Instruction.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A (1981). *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos*. Revista Lectura y Vida
- Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. College Composition and Communication
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula: Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo*

efectivo de la lengua materna oral y escrita. Recuperado de books.google.es/books?isbn=9803880438

Gálvez, L. (2003). *La producción de texto en el nivel infantil, una estrategia para aprender a leer.* Colombia: Adeus.

Goodman, K. (1982). *El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas del desarrollo en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Ediciones Siglo XXI.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar.* London: Arnold.

Heath, B. (1983). *Ways with words.* New York: Cambridge University Press.

Hernández, A. y Quintero, A. (2007). *Comprensión y Composición Escrita.* Madrid: Síntesis

Jolibert, J. (2003). *Formar niños productores de textos.* Chile: J. C. Saez

Jolibert, J. (2005). *Proyecto de investigación producción textos experiencias biohuerto.* (Enfoque comunicativo textual)

Loureda, L. (2003). *Introducción a la tipología textual.* Madrid: Arco/Libros

Luca, J.I. (2013). *Psicopedagogía de la escritura.* Madrid: Pirámide

MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional.* Perú. Lima: MINEDU

Moll, L. (2003). *Vigotsky y la educación.* Buenos Aires: Ediciones Aique

Muñoz y Salas. (2010). *La producción de textos en infantes de preescolar.* México: Abedul.

Niño, V.M., y Pachón, T.E. (2009). *Como formar niños escritores: La estrategia de taller.* Recuperado de books.google.es/books?isbn=9586486184

Olson, D. (2001). *What writing is.* Pragmatics and Cognition.

- Pascucci, M. (1996). Literacy in first grade: Traditional and experimental situations. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 287-302). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pontecorvo, C. & Orsolini, M. (1996). *Writing and written language in children's development*. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 3-23). Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sánchez, H. y Reyes C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Visión Universitaria.
- Serra, J. (2004). *Cómo escribir correctamente*. Barcelona: Robinbook
- Solé, I. y Teberosky, A. (1990). *La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica*. Madrid: Alianza.
- Sulzby, E. (1985). *Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks: A Developmental Study*. Reading Research Quarterly.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Teberosky, A. & Soler, A. (Eds.). (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito, procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. España: Ediciones. Anthropos editorial del hombre.

Producción de textos en niños de 5 años de educación inicial

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	www.slideshare.net Fuente de Internet	5%
2	maestrasinfronteras.blogspot.com Fuente de Internet	2%
3	es.scribd.com Fuente de Internet	2%
4	docplayer.es Fuente de Internet	1%
5	repositorio.untumbes.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	1%
7	1library.co Fuente de Internet	<1%
8	Submitted to Universidad Alas Peruanas Trabajo del estudiante	<1%
9	dspace.unl.edu.ec Fuente de Internet	


Oscar Córdova La Rosa Feljos
Arequiz

		<1 %
10	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1 %
12	Submitted to Universidad Marcelino Champagnat Trabajo del estudiante	<1 %
13	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	idoc.pub Fuente de Internet	<1 %
17	worldwidescience.org Fuente de Internet	<1 %
18	sedici.unlp.edu.ar Fuente de Internet	<1 %


Oscar Colindres Ponce Priego
Buenos Aires

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words