

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Producción de textos escritos en los niños de 5 años.

Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda
Especialidad Profesional en Educación Inicial

Autora:

Silvia Aurora Silupu Montalbán

TUMBES – PERÚ

2019

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUMBES

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Producción de textos escritos en los niños de 5 años.

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

Silvia Aurora Silupu Montalbán (Autora)

Oscar Calixto La Rosa Feijoo (Asesor)

TUMBES – PERÚ

2019



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

ACTA DE SUSTENTACION DE TRABAJO ACADEMICO.

En Tumbes, a los veintidós días del mes de febrero del dos mil diecinueve, se reunieron en un ambiente de la I.E. José Antonio Encinas, los integrantes del Jurado Evaluador, designado según convenio celebrado entre la Universidad Nacional de Tumbes y el Consejo Intersectorial para la educación peruana, al Dr. Segundo Alburquerque Silva, coordinador del programa; representantes de la Universidad Nacional de Tumbes (Presidente), Dr. Andy Figueroa Cárdenas, representante del Consejo Intersectorial para la Educación Peruana (Secretario) y Mg. Wendy Cejillo Lozada (Vocal), con el objeto de evaluar el trabajo académico de tipo monográfico denominado: "Producción de textos escritos en los niños de 5 años", para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial a la señora: Silvia Aurora Silapa Mantabán.

A las Diez horas Cincuenta minutos y de acuerdo a lo estipulado por el reglamento respectivo, el presidente del Jurado dio por iniciado el acto.

Luego de la exposición del trabajo, la formulación de preguntas y la deliberación del jurado lo declararon APROBADO por UNANIMIDAD con el calificativo BUENO.

Por tanto, Silvia Aurora Silapa Mantabán, APTA, para que el Consejo Universitario de la Universidad Nacional de Tumbes, le expida el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial.

Siendo las once horas con veinticinco minutos, el presidente del jurado dio por concluido el presente acto académico, para mayor constancia de lo actuado firmaron en señal de conformidad todos los integrantes del jurado.


Dr. Segundo Alburquerque Silva
Presidente del Jurado


Dr. Andy Figueroa Cárdenas
Secretario del Jurado


Mg. Wendy Cejillo Lozada
Vocal del Jurado

INDICE

DEDICATORIA	
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO I	8
ESTADO DE LA CUESTION EN LA PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS	8
1.1. Las prácticas de enseñanza de la escritura.-	8
1.2. Desempeños de los niños frente a la producción escrita: indicadores de calidad.-	9
1.3. Algunos elementos de diagnóstico en educación inicial a nivel de Perú.-	10
CAPITULO II	13
SIGNIFICANCIA DE LOS TEXTOS Y MODELOS DIDACTICOS	13
2.2. Modelos para la producción escrita	14
A.-El modelo de Flower y Hayes	14
2.3. Proceso de Escritura	17
2.4. Procesos Didácticos de la Producción textual	17
2.4.1. El significado de la Producción de Textos Propuesta Integrada de Josette Jolibert	20
2.5. Etapas en la adquisición del sistema de escritura, según Emilia Ferreiro	23
A.-No diferenciada del dibujo	23
B.-Diferenciada (pre-silábicas)	24
C.-Silábica	24
D.-Silábica – Alfabética (transición)	25
E.-Alfabética	25
2.6.-Lenguaje escrito como función de la comunicación.	26
2.7. Actividades a realizarse en aulas de educación inicial para favorecer la alfabetización temprana en contextos reales:	27
CONCLUSIONES	29
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	30

RESUMEN

A lo largo del siglo XX se han producido grandes cambios en la pedagogía, las investigaciones psicológicas y neurológicas han aportado sobre los mecanismos de aprendizaje infantil lo que ha motivado un replanteamiento de los enfoques didácticos para las áreas de currículo infantil.

La presente monografía tiene como propósito el estudio de la producción de textos escritos y los modelos didácticos; analizando el campo científico de la didáctica como ámbito del manejo y dominio de los docentes alineados a los procesos de aprendizaje de los niños como productores noveles.

Palabras clave: texto, didáctica, enfoque del área.

INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad de la información, también llamada Sociedad del conocimiento, está caracterizada por el uso generalizado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todas las actividades humanas. Hoy en día, la información, el conocimiento; están allí para ser tomada, procesada, asimilada, comprendida y aplicada. Pero surge el problema, ¿están nuestros niños, jóvenes y adultos preparados para tal reto?

Es conveniente considerar lo que sostiene Delia Bañuelos Miramontes: “en las puertas del siglo XXI, la invasión de imágenes televisivas y publicitarias postergó a un segundo lugar la adquisición de las capacidades lectoras y de producción. Nunca antes en la historia se produjo tanto conocimiento como en el presente, y paradójicamente nunca se leyó tan poco como ahora”. (Valparaíso, Zacatecas-México. 2003).

Baila (2011) menciona que: “El constructivismo es una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. Asume que nada viene de nada. Es decir que el conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo. Por lo que es necesario que en este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor ceda su protagonismo al alumno quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación. Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración de sus compañeros.”

El presente trabajo académico persigue objetivos que lo guían en su desarrollo y entre ellos tenemos al **OBJETIVO GENERAL**: Comprender la importancia de la producción de textos en niños; asimismo, tenemos **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**: 1. Entender el papel de los docentes en la

producción de textos en niños, también 2. Conocer el marco conceptual de la producción de textos

Aunque todas estas teorías, paradigmas, están presentes desde mediados del siglo XX, en nuestro país escasamente se ha hecho uso en el proceso enseñanza aprendizaje, y en particular en la escuela estatal. Es por ello que los estudios nacionales e internacionales respecto a la educación en nuestra sociedad, nos ubican en los últimos lugares de rendimiento académico en comprensión lectora, y la producción que a partir del año 2015 se evalúa. En este contexto de la realidad de la sociedad peruana, el estado viene promoviendo reformas educativas, todas ellas encaminadas a elevar el nivel de la calidad educativa; pero lamentablemente hasta hoy no se ha logrado el producto deseable. Aunque los informes y estadísticas del MED señalan una leve mejoría, todavía estamos muy por debajo de los estándares internacionales.

CAPITULO I

ESTADO DE LA CUESTION EN LA PRODUCCION DE TEXTOS ESCRITOS

1.1.Las prácticas de enseñanza de la escritura.-

Ferreiro (1999) explica “Las prácticas escolares presentan al sistema de escritura como un objeto de contemplación. Los niños pueden mirar y pueden reproducir ese objeto, pero no se les permite experimentar con él ni transformarlo. Cuando el sistema de escritura es presentado como un objeto de contemplación, el mensaje oculto que se transmite es que ese objeto es propiedad de otros y que es ajeno a los niños. Es un objeto que tiene un carácter permanente e inmutable y que no puede ser transformado, alterado o recreado a través de los intercambios sociales, de allí que el objetivo” del presente estudio se centre en el estudio de la producción de textos escritos y los modelos didácticos; analizando el campo científico de la didáctica como ámbito del manejo y dominio de los docentes alineados a los procesos de aprendizaje de los niños como productores noveles.

***“Conocer la psicogénesis de la escritura no implica, por lo tanto, permanecer estáticos, esperando que surja el siguiente nivel”
(Ferreiro, 1979).***

“Es necesario pensar las situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización y no sólo en términos de métodos de enseñanza, como ha sido tradicionalmente. Es indispensable reflexionar sobre los tipos de

prácticas a través de las cuales los niños son introducidos a la alfabetización y sobre el modo en que el lenguaje escrito es presentado a través de esas prácticas” (Ferreiro, 1999).

Con estas líneas se deja claro que no sólo es importante el dominio disciplinar de los métodos que conectan a los niños con la escritura desde la edad temprana sino fundamentalmente es necesario repensar las condiciones de alfabetización de los niños, las prácticas sociales en las que hacen uso de la escritura como forma de comunicación con otras formas diferentes a la expresión hablada.

Desarrollo de la Alfabetización (s.f) menciona que: “Se trata de prácticas escolares que ponen a los niños fuera del campo del conocimiento, ya que definen al educando como un espectador pasivo o un receptor mecánico. En tales contextos educativos, los niños aprenden que todas sus preguntas son irrelevantes. Aprenden a responder sin pensar y a aceptar sin resistencia. Aprenden que aun las preguntas más ingenuas están fuera de lugar. Por ejemplo, ¿Qué letra es ésta? está excluida como pregunta porque, si la letra es nueva, deberán esperar hasta que el maestro decida presentarla, y si no es nueva, se supone que deberían conocerla”

1.2.Desempeños de los niños frente a la producción escrita: indicadores de calidad.-

(TERCE, 2015): Logros del desarrollo del aprendizaje (s.f) sostiene que: **“Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo:** iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) presenta los resultados de 15 países miembros y a un promedio de 67 000 estudiantes del 3° y 6° grado del nivel primario. Muestran que los estudiantes se concentran en los niveles más bajos de desempeño y que hay pocos estudiantes en los más altos niveles. ”

“La prueba de escritura muestra un mejor desempeño en el dominio textual, es decir, los textos elaborados por los estudiantes son coherentes y con un

adecuado orden gramatical. En esta área, el mayor desafío es la dimensión de dominio discursivo, es decir, los textos producidos por los estudiantes no son adecuados a su propósito comunicativo. **TERCE** muestra resultados de lectura en tercer grado donde el 53,4% de los estudiantes peruanos a nivel regional (Latinoamérica), se encuentra en los niveles de desempeño I y II, ello significa que son capaces de tener una comprensión global del texto, localizar información explícita (relaciones causales), que se encuentra en el cuerpo de un texto, que debe ser distinguida de otras informaciones cercanas, además de inferir información a partir de conexiones sugeridas por el texto (no necesariamente evidentes).” (Logros del desarrollo del aprendizaje, s.f)

Estos resultados tanto de lectura y escritura que se destacan de manera alineada dan cuenta de los desempeños integrales de los niños, si bien la lectura y escritura requieren de una didáctica específica sin embargo son competencias articuladas cuyo desarrollo se complementa y se da desde las edades más tempranas; es decir la lectura habilita la producción de textos, alguien que es un lector competente en consecuencia es un productor de textos competente, pues tendrá mayores recursos a la hora de producir un texto. Los resultados que se citan de la TERCE a nivel latinoamericano corresponden a estudiantes de primaria del 3° y 6° grado, estos resultados alertan sobre los procesos de iniciación de lectura y escritura en educación inicial, lo que debe llevar a revisar las prácticas de enseñanza de los docentes pero también mirar los contextos comunicativos en que se genera la escritura, las prácticas sociales en que se ven involucrados los niños de educación inicial donde son sólo simple espectadores de la escritura de “otros”, se limitan al copiado de textos.

1.3. Algunos elementos de diagnóstico en educación inicial a nivel de Perú.-

Se tiene en primera instancia algunos hallazgos producto del recojo de información permanente del MED, los cuales se detallan a continuación (Educación M. d., 2015):

Se recoge saber previo de manera dialogada y requiere un nivel de atención y concentración bastante largo de los niños, que no corresponde a la capacidad real de concentración; lo cual hace que la intervención docente se aprecie de forma expositiva, el niño se convierte en un agente pasivo que solo escucha y recepciona; acentuadamente cumple consignas.

Las sesiones están centradas en contenidos; dejan de lado procesos intereses y necesidades de los niños. Las docentes no tienen claridad sobre el currículum de su especialidad y sobre los procesos implicados en el desarrollo de estas capacidades. Además; se utiliza recursos textuales, musicales y lúdicos; se dan de forma aislada en el proceso, afectando el sentido globalizador del aprendizaje y de la actividad.

Uso de preguntas cerradas que solo provocan respuestas si, no. Este tipo de preguntas no generan ni inquietudes ni dudas ni conflictos; problematización de experiencias que es el punto de partida del aprendizaje, pero además los niños pierden las posibilidades de desarrollar la creatividad. Respecto al aprendizaje existe desvinculación con su vida cotidiana; a pesar de existir experiencias culturales del entorno local del niño que se pueden aprovechar para el trabajo integrador de las áreas. No existen nexos curriculares entre actividades, ni continuidad, ello responde a que no se diseñan secuencias didácticas para garantizar no sólo los nexos en el aprendizaje sino la gradualidad de las mismas capacidades de las áreas.

El juego es un elemento ausente en la propuesta de trabajo con los niños; en la mayoría de los casos es sumamente dirigido, desestructurado y sin propósitos pedagógicos claros. Existe el juego en las aulas pero como “un tiempo muerto”; además la articulación del juego y el movimiento con las otras capacidades y conocimientos está muy lejana de la planificación áulica. Trabajo acentuadamente pasivo; en consecuencia los niños pasan largos periodos en mesas y sillas; parece que la concepción de la docente del sentido de “orden”, le lleva a estandarizar el trabajo sólo en mesas y exigir del niño “el silencio”, consecuentemente no se utilizan otros espacios de aprendizaje.

Con estos hallazgos importantes queda demostrado que la intervención de las docentes de educación inicial no resulta efectiva ni pertinente, menos de calidad; por existir una disparidad entre sus competencias profesionales y personales; vale decir que sus actitudes hacia el trabajo con los niños dejan notar un carisma adecuado; sin embargo el acompañamiento al proceso de aprendizaje y desarrollo no está contribuyendo al logro de los estándares de calidad concretados en el currículo prescriptivo.

CAPITULO II

SIGNIFICANCIA DE LOS TEXTOS Y MODELOS DIDACTICOS

2.1. Aproximación conceptual de los textos.-

(Jolibert, 1992) “Plantea que debe entenderse el sentido de cualquier texto como superestructura completa (carta, cuento, ficha, afiche, poema, etc.) funcionando en situaciones reales de uso. Se trata de textos completos, desde el inicio hasta el fin (y no por pedacitos o párrafos) y autosuficientes (sin ilustraciones para duplicar el sentido).” (Jolibert 1992 citado por Ferreiro, 1999)

Jolibert (1992) citado por Pertuz, Perea Y Mercado (2018) “un texto escrito es una unidad de sentido donde cada una de sus partes se interrelacionan para garantizar el proceso comunicativo escritor-lector; pero, para poder determinar cada parte es necesario tener como referente las partes que conforman el escrito como totalidad. Dicha unidad depende precisamente de los puentes o andamiajes que se tiendan para conectar o articular cada parte del texto.”

“No hay que presuponer que, para un párvulo, una palabra es una unidad más “sencilla” de entender que un texto. De hecho, se revela más fácil, para un niño, identificar un tipo de texto (una carta, un cuento) que una palabra, y menos aún que una sílaba o una letra que representan el último nivel de estructuración.” (Ferreiro, 1999)

Jolibert, J. (1992) “Para un niño, identificar un tipo de texto (una carta, un cuento) que una palabra, y menos aún que una sílaba o una letra que representan el último nivel de estructuración. No hay que presuponer que para un párvulo, una palabra es una unidad más sencilla de entender que un texto.” (Jolibert 1992 citado por Ferreiro, 1999)

Ramírez Y Ramírez (2016) “Entonces se necesita proporcionar a los niños la posibilidad de interrogar textos desde los 2 años si ésta es la edad de ingreso a la educación parvularia, pero sería más exacto decir que empieza desde el nacimiento. No se trata de aprestamiento ni de aprendizaje previo como para facilitar una lectura ulterior. Se trata de proporcionar a los niños, en su vivencia presente, los placeres, ventajas y problemas que otorga el poder conversar con los textos, el saber interactuar con ellos.”

2.2. Modelos para la producción escrita

Desde la revisión de la literatura especializada se ha recogido algunos de los modelos que responden a la necesidad teórica de este trabajo académico, se resalta que la mayoría de los modelos destacan, en mayor o menor grado, los factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, meta cognitivos, discursivos, pragmáticos, entre otros, que intervienen en el proceso de producción textual, por ello en este apartado se presenta sólo los modelos que aportan para entender los procesos que viven los estudiantes de educación inicial en ese recorrido por conectarse con la realidad escrita y conectarse e interactuar con textos completos desde el inicio, desde estos primeros contactos; y no con fragmentos o letras aisladas sin sentido, por ello se destacan el modelo de Flower y Hayes (1996), y el Jossette Jolibert.

A.-El modelo de Flower y Hayes

“Sobre **Teorías o Modelos de la escritura en la enseñanza aprendizaje**, presenta una descripción organizada de la estructura de la producción escrita al incorporar elementos relevantes como la memoria de trabajo, la motivación o las emociones y los procesos cognitivos de interpretación y de reflexión. Rompe la concepción lineal y unidireccional de la producción escrita y rescata las interrelaciones que se gestan en la misma: la interrelación del contexto social (la audiencia, los colaboradores) con el contexto físico (el texto producido, los medios de composición. Hayes muestra la interrelación mutua de los procesos interiores con los procesos cognitivos (la interpretación textual,

la reflexión, la textualización) y los elementos motivacionales / emocionales (los objetivos, las predisposiciones, la motivación, las creencias y las actitudes, el cálculo coste / beneficio)” (Flower Y Hayes, 1996 citados por (Álvarez Y Ramírez, 2006)

En el modelo de Flower y Hayes (1996) citado por Almenar (2008) “se señalan la función mediadora y de instrumentalización que el individuo realiza a través de la memoria de trabajo (la memoria fonológica, la libreta visual / espacial, la memoria semántica) y la memoria a largo plazo (los esquemas de tarea, los conocimientos del tema, de la audiencia, lingüísticos y de géneros)”. “Este modelo se considera como una construcción prototípica desde la cual se generan otras; parte de la generación de ideas, la organización de las mismas y la transcripción de éstas al texto. En este modelo, la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito.” (Álvarez Y Ramírez, 2006)

B.- Propuesta Integrada defendida por Jolibert.-

(Jolibert, 1992) En su libro “Formar niños lectores / productores de textos propuesta de una problemática didáctica integrada”, Medina (2009) indica que: “defiende un Modelo Holístico para el aprendizaje de la lectura y escritura desde la educación parvularia hasta la educación básica. No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.”

La hipótesis de trabajo fue demostrar que “**aprender a leer es aprender a enfrentar/interrogar textos, y textos completos, desde el inicio** (en Francia, las escuelas acogen niños desde los 2 años), develando el mito respecto a qué edad se puede comenzar con estos procesos de lectura y escritura. Además lo más significativo de sus investigaciones fue demostrar que desde el inicio el contacto del niño con el mundo letrado debe con textos auténticos y completos, no se puede separar el aprender a **leer** del aprender a **producir**, además por la existencia de competencias lingüísticas comunes en ambos procesos.

Las conclusiones a las cuales arriba permiten señalar que se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo. **Jolibert** alerta que en las escuelas están subdesarrollado a los niños al abordar los procesos de escribir- grafiar y el escribir-producir textos con una misma significancia, cuando debe reconocerse que son procesos con ritmos de desarrollo diferente. El aporte más significativo de sus estudios fueron los siete niveles o claves para la lectura vistas de manera cíclica y no con sentido jerárquico, demostrando reciprocidad y procesos recurrentes entre ellos , pero sobre todo alertar a los docentes que tanto la lectura y escritura no puede ser abordada descifrando el texto, peor aún conectar a los niños con microestructuras lingüísticas cuando debe ser, con textos completos desde el inicio con características y superestructura textual definida.

La interrogación de los textos (interacción con el texto escrito)

Jolibert (1992) Desde el inicio de la educación parvularia, se debe proporcionar a los niños la posibilidad de producir textos completos, dictándole al adulto que juega un papel de secretaria y que, en vez de hacerlo automáticamente, pregunta “¿Dónde lo escribo sobre la página? ¿Con un margen? ¿En letras más grandes o más pequeñas?”, etc.

Con lo que plantea la investigadora Jolibert la interacción y la interrogación con textos auténticos y completos, desde la más temprana edad es lo más aconsejable, la aplicación de la estrategia “el niño dicta y la maestra escribe” a esta edad tiene un sentido funcional porque a pesar que el niño dicte o lo haga de manera oral es un texto escrito, al menos es producido para comunicar por escrito, por otro lado el rol que cumple el acompañante, en este caso la docente quien no debe limitarse realizar una acción mecánica sino generar un diálogo reflexivo de la producción, manejando las “huellas lingüísticas” que propone la autora, así conectará al niño con las características y la superestructura del texto, no olvidemos que la investigadora Jolibert sustenta sus hallazgos desde lo que propone la psicolingüística.

2.3. Proceso de Escritura

“La escritura es un proceso intelectual complejo que involucra básicamente dos tipos de procesos, “el primero se refiere a procesos más básicos y mecánicos, como el reconocimiento de los signos gráficos o la segmentación de palabras y frases”; mientras que el segundo tiene que ver con “operaciones más complejas e intelectuales, como la discriminación entre informaciones relevantes e irrelevantes, o la organización de estos datos en una estructura ordenada y comprensible”. Así, la producción de un texto, dentro de este contexto de reflexión, consiste en desarrollar el proceso de composición, que a su vez supone poner en práctica los conocimientos que se tienen acumulados sobre la escritura.” (Cassany 1989 citado por Pertuz, Perea Y Mercado, 2018)

“Otro de los componentes implicados en la producción de los textos tiene que ver con lo motivacional y lo emocional, pues los estados y procesos mentales implicados en la tarea de la escritura en cierta medida dependen de las emociones de quien escribe; el escritor piensa y siente (placer o angustia) al momento de producir un texto. Entonces, se podría decir que la escritura es un proceso complejo que involucra tanto estrategias cognitivas como metacognitivas; las mismas garantizan, a la luz de la claridad conceptual y la conciencia de lo que se hace, textos escritos que dan cuenta de los mensajes que quieren transmitir sus autores de manera coherente y cohesiva que permiten la legibilidad de la producción escrita.” (Pertuz, Perea Y Mercado, 2018)

2.4. Procesos Didácticos de la Producción textual

“La reflexión como proceso cognitivo adquiere una dimensión compleja por cuanto se incrusta en operaciones cognitivas, tales como” (Álvarez Y Ramírez, 2006):

A. **“La planificación.** En esta etapa, el escritor asume los objetivos que pretende conseguir; genera las ideas, recupera y organiza los datos de la MLP relevantes para la tarea. Dicho de otra manera: la planificación del texto se entiende como una estrategia para conseguir acciones propuestas para una meta. El texto debe ser relevante a la situación y debe ser tratado como una progresión

de estados de conocimiento intelectual, emocional, social, etc. La planificación debe ser relevante al objetivo de escritura, a los recursos y materiales; a las acciones y a los eventos, a la resolución de problemas. La planificación incluye grados de motivación y de decisión para la elaboración del texto. Como reconocen Hayes y Flower, tanto el sentido común como la investigación educativa muestran que los escritores planifican constantemente (prescriben, reescriben) a medida que van componiendo (escribiendo) su texto, y no lo hacen en etapas claramente identificables. Ello pone de manifiesto la concepción de la escritura como proceso (y no sólo como producto), en el que la mejor manera de entender dicho proceso de redacción es estudiar a un escritor mientras escribe (observar y describir lo que dice y lo que hace cuando escribe: protocolos de razonamiento en voz alta).” (Álvarez Y Ramírez, 2006)

Tal como lo señalan los autores del modelo Flower y Hayes se trata de remarcar el proceso de la escritura y su mejora continua en la experiencia de escribir, si bien la secuencia didáctica de la producción de textos propuesta por el MED en los fascículos de las Rutas del aprendizaje señala ciertos pasos casualmente recogiendo las etapas de este modelo, ello no debe significar necesariamente que se deban de trabajar como pautas de trabajo separadas y aisladas, sino como procesos recurrentes, sobre la base de la observación minuciosa de los escritores, sin perder de vista la reflexión consciente del que aprende así como el contexto social y físico que supone la escritura.

B. **“La textualización.** En esta etapa, según Hayes, el escritor reconsidera las pistas detectadas en la etapa anterior, recupera el contenido semántico almacenado en la MLP, vierte dichos contenidos en la memoria de trabajo, elabora una posible forma verbal para expresar dicho contenido y la almacena en la memoria articular temporal, evalúa dicha forma, y, si es adecuada, redacta tomando en cuenta las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.” (Álvarez Y Ramírez, 2006)

“Mediante la activación de la memoria a largo plazo MLP de los conocimientos previos lingüísticos y extralingüísticos, y del reconocimiento del contexto de producción, el escritor crea una imagen del destinatario del texto, de las condiciones socioculturales en las que se desarrolla y desde las cuales da

significado al texto (Flower y Hayes, 1979; Hayes y Flower, 1980; Hayes, 1996), es decir, construye una interrelación virtual constante entre el escritor emisor y el interlocutor lector.” (Álvarez Y Ramírez, 2006)

La etapa de textualización apela al uso instrumental de la lengua, al conocimiento que se tenga de ella, pero también se necesita del manejo de la normativa, de un conocimiento declarativo sobre las reglas que se sigue o las relaciones que se establecen entre las palabras que se usan. Cobran especial relevancia dentro de lo propuesto por estos autores el contexto extralingüístico implicado en la producción como es el lugar, el entorno, las circunstancias inmediatas para poder entender el sentido concreto que le corresponde al texto y al acto lingüístico en sí.

C. La revisión. “En esta etapa, el autor reconoce tres planos” (Álvarez Y Ramírez, 2006):

c.1. “El control estructural o esquema de la tarea.”

(Álvarez Y Ramírez, 2006)

c.2. “Los procesos fundamentales de interpretación, reflexión y producción. ” (Álvarez Y Ramírez, 2006)

c.3. “Los recursos o memoria de trabajo y MLP.” (Álvarez Y Ramírez, 2006)

“El escritor experimentado o experto revisa permanentemente el proceso de producción y el producto. Por ello, un modelo preciso, como admite Hayes, debe reconocer los procesos básicos del pensamiento que integren la planificación y la revisión.” (Álvarez Y Ramírez, 2006)

“Destaca para revisar la lectura identificar los problemas y los logros del mismo. La tarea de revisión se entiende como una posibilidad de construcción lectora en la que se producen operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual.” (Hayes 1996 citado por Álvarez Y Ramírez, 2006)

De acuerdo a lo señalado por Hayes (1996), la posibilidad de trabajar integradamente la planificación y revisión tiene significancia en la medida que la escritura y la lectura van paralelamente y dan sentido a operaciones más integrales de reinterpretación y de reflexión acerca de los que se produce, pero

además se requiere de una práctica de escritura sostenida, donde el escritor experto pueda adquirir una experticia para conjugar la planificación y revisión como procesos paralelos y no como procesos separados, más aún cuando la revisión se hace con la reflexión autónoma de quien aprende, por ello en otro apartado de este trabajo se ha subrayado la importancia de hacer de manera constructiva y asertiva el proceso de revisión.

Nystrand, (1982), “El autor destaca, en la enseñanza de la escritura, la necesidad de tomar en cuenta los diferentes estados de ánimo del escritor. El miedo a cometer errores es uno de los más frecuentes; de igual manera, el temor a la hoja en blanco; *¿y ahora cómo comienzo?*. A este respecto, Nystrand sugiere la importancia que tiene la sensibilidad y la inteligencia emocional (Goleman, 1996) o la competencia emocional (Saarni, 2000) en la producción textual del escritor novel especialmente.” (Nystrand, 1992; Goleman, 1996; Saarni, 2000; citado por Álvarez Y Ramírez, 2006)

Los alcances que propone el autor deben ser tomados en cuenta sobre todo en las prácticas iniciales de escritura, que como todo aprendizaje nuevo genera temores y dudas, más aún si se encuentran con formas educativas que restringen y reducen la producción escrita libre, lo cual es lo más aconsejable en un proceso que requiere de mucha libertad de expresión y comunicación, además de remarcar la influencia negativa cuando las prácticas de escritura se reducen a un mero copiado de “otros escritores”. Esta postura coincide con lo señalado por el modelo de Flower y Hayes que ubican como aspecto sustancial de la producción de textos los elementos emocionales, la predisposición e interés, creencias y actitudes de quien escribe.

2.4.1. El significado de la Producción de Textos Propuesta

Integrada de Josette Jolibert.-

“Es esencial que los docentes eviten la trampa del idioma que utiliza la misma palabra *escritura* para designar dos procesos que se desarrollan a un ritmo muy diferente: el escribir-grafiar y el escribir-producir textos. Limitar la

producción escrita de los niños (entre 2 y 8 años) al escrito que son capaces de grafiar es también subdesarrollarlos. Además, se puede experimentar muy temprano que lo que dictan los niños, aun sea hablado, son textos escritos. Se pueden destacar competencias lingüísticas comunes utilizadas tanto para (aprender a) leer como para (aprender a) producir textos.” (Ferreiro, 1999)

Jolibert, J. (1992) propone siete niveles de claves para la lectura, sin dejar de lado que la propuesta de la investigadora integra estas actividades tan importantes como es la lectura y la escritura por los procesos comunes implicados en ellas, a continuación los siete niveles: En cualquier tipo de texto se buscan:

- I. La noción de contexto**, llamado también los índices lingüísticos “(de un texto, no de una palabra). Se pueden distinguir” (Medina, 2009):
 - a) “Contexto situacional (porqué vías concretas ha llegado el texto al lector)” (Medina, 2009)
 - b) “Contexto Textual (origen del texto a leer, es sacado de una revista, de una colección de libros o cuentos, de un fichero, de una antología)” (Medina, 2009)
- II. Principales parámetros de la situación comunicativa: huellas lingüísticas**
 - a) “Enunciador (quién lo escribe)” (Medina, 2009)
 - b) “Destinatario (a quiénes va dirigido)” (Medina, 2009)
 - c) “Propósito o desafío” (Medina, 2009)
 - d) “Objeto (contenido exacto de la comunicación)” (Medina, 2009)
- III. Tipo de texto:** Tipo de escrito que tiene ciertas características que permiten identificar el tipo de texto y justificar esta identificación (carta, afiche, cuento, artículo informativo, novela corta, poema, ficha técnica)
- IV. La superestructura del texto:**

“Las manifestaciones observables de la superestructura del texto” (Ferreiro, 1999):

 - a) “Organización espacial y lógica de los bloques del texto ¿tiene una silueta característica?” (Ferreiro, 1999)

- b) “Esquema Narrativa: ¿una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra?” (Ferreiro, 1999)
- c) “Dinámica Interna: ¿un inicio y un cierre específicos?” (Ferreiro, 1999)

V. La Lingüística textual: “Las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto. Detectar como se manifiestan” (Ferreiro, 1999):

- a) - “las opciones de enunciación (marca de personas, del sistema de tiempos, referencias de lugares, papel de los adverbios de tiempo y lugar)” (Ferreiro, 1999)
- b) “Los nexos o sustitutos; - las conexiones” (Ferreiro, 1999)
- c) “Los campos semánticos - el contenido semántico y su progresión a través del léxico.” (Ferreiro, 1999)
- d) “La puntuación del texto - lo que traduce la puntuación, los cambios de línea, las mayúsculas.” (Ferreiro, 1999)

VI. Las palabras y las Microestructuras que las constituyen: Jolibert (s.f) menciona “Al nivel de las palabras y de las microestructuras, se trata, a la vez”:

- a) **Grafemas.-** “De delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras: - las palabras ya conocidas: ya fotografiadas globalmente o ya analizadas; - las palabras nuevas que se pueden adivinar gracias a la conjunción de su contexto y de la identificación de letras o sílabas que las componen.” (Jolibert, s.f)
- b) **Microestructuras Sintácticas.-** “De detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se sabe aislar y nombrar, su entorno, y las combinaciones de grafemas más frecuentes: - sílabas, singular, plural, masculino y femenino.” (Ferreiro, 1999)
- c) **Microestructura Semántica.-** “las palabras nuevas que es capaz de descifrar, - varios grafemas para un mismo sonido; los conjuntos más corrientes (br, cr, gl o bien ar, ir, or, etc.); las combinaciones significantes que constituyen prefijos o sufijos.” (Ferreiro, 1999)

Otro de los propósitos particulares de esta investigadora J. Jolibert es la urgente necesidad de revalorizar los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, sin dejar de lado que la idea no es enseñar a leer y escribir sino la formación de niños lectores y escritores de textos, desde una renovación de la didáctica específica y otorgarle el sentido científico a la didáctica con su propio campo de acción.

Desde los siete niveles o claves para la lectura como le denomina Jolibert será interés de los educadores reflexionar respecto: “¿Cómo aprender a detectar y combinar estas claves, en estrategias cada vez más adecuadas y más flexibles? ¿Cómo enseñar a aprenderlas cuando se ha optado por la organización de un aprendizaje que sea significativo, constructivista e interactivo? Su propuesta de un Modelo Integrado se resume en la figura N° 5” (Ferreiro, 1999):

2.5. Etapas en la adquisición del sistema de escritura, según Emilia

Ferreiro.-

Ferreiro y Teberosky (1979, 1986 y 1996) citados por Díaz Y Hernández (s.f) “Desde el punto de vista psicogenético el aprendizaje de la lectura y la escritura pasa por un proceso cognitivo de apropiación del sistema de representación alfabético del lenguaje escrito, que establece relaciones entre la representación gráfica y su significado. A través de los datos aportados por la investigación de E. Ferreiro y A. Teberosky (1979, 1986 y 1996), conocemos cuales son los niveles evolutivos de la escritura. Se puede resumir en las siguientes etapas”:

A.-No diferenciada del dibujo

“Para el niño no existe diferencia entre lo que es escribir y el dibujo, son una imitación de los aspectos formales y del acto de escribir (hacen bolitas, palos o curvas abiertas en una distribución no lineal en el espacio).” (Díaz Y Hernández, s.f)

B.-Diferenciada (pre-silábicas)

“Las grafías se van diferenciando poco a poco por imitación a las formas que les presenta el adulto y a los modelos del ambiente, el niño integra la linealidad del trazo, la segmentación de las marcas notacionales (es decir la discontinuidad al escribir), etc. Primero utiliza una culebrilla, luego palos, círculos o la incorporación de pseudolettras, y posteriormente las letras de su nombre u otros símbolos. Sabe que los textos dicen alguna cosa y empieza a formular hipótesis sobre que puede decir. Para obtener diferencias en la escritura los niños utilizan modificaciones en la cantidad, selección y orden de las grafías. Es un cambio muy importante al descubrir que realmente existe una relación entre lengua oral y lengua escrita. El niño descubre y registra las diferencias entre dibujo y lenguaje escrito. Se perciben las siguientes fases” (Díaz Y Hernández, s.f):

- Grafismos primitivos
- Escrituras unigráficas
- Pseudoletras
- Escrituras sin control de cantidad
- Escrituras fijas.

C.-Silábica

En esta etapa el niño interactúa con otros niños y otras escrituras lo que lo lleva a comparar las producciones. “Realiza un análisis de los sonidos de cada sílaba y los reproduce en su escritura, representa una grafía por cada golpe de voz.” (Díaz Y Hernández, s.f)

Primero escribe una letra cualquiera, sin valor sonoro convencional. Se puede observar:

- Inicio de las Escrituras Diferenciadas
- Escrituras Diferenciadas.
- Las principales características de esta etapa son:
 - ✓ Yaya (2011) Afirma:“Aún no logra entender la organización del sistema lingüístico.”
 - ✓ “Se establecen diferencias para producir variedades de significados a sus escritos.” (Yaya, 2011)

- ✓ “Percibe que es necesario variar las letras para obtener nuevas palabras, construyendo de esta manera la hipótesis de cantidad o hipótesis interfigural.” (Yaya, 2011)

Colegio Villas Del Progreso IED (s.f) menciona “Luego para cada sílaba de la lengua oral escribe una letra con valor sonoro convencional, casi siempre la vocal que le corresponde.”

D.-Silábica – Alfabética (transición)

“Poco a poco va introduciendo más de una grafía para cada sílaba hablada (correspondencia silábico – alfabética), y posteriormente, para cada sílaba escribe la vocal y consonante con valor sonoro convencional.” (Colegio Villas Del Progreso IED, s.f)

- En su blog sostiene que: “En esta etapa el niño se siente más confiado pues descubre que puede escribir con lógica. Cuenta los pedazos sonoros, los escribe con letras; puede darse con o sin valor sonoro convencional; entra en conflicto al ver que los adultos no logran leer lo que escribió.”

- “Aceptación de palabras con una o dos letras, agrega más letras a sus escritos; sólo para que estén más bonitos.” (Haide, 2009)

- “Utilización de una letra para escribir frases.” (Haide, 2009)

- “Aún no define categorías lingüísticas (verbo, artículos.)” (Haide, 2009)

- “Mayor acercamiento entre la correspondencia sonido letra; aunque no siempre se da.” (Haide, 2009)

“Perduran las características de la etapa anterior; aunque la relación con lo sonoro se hace más preeminente, el niño comienza a aumentar letras en la primera sílaba.” (Haide, 2009)

E.-Alfabética

Revistas UCLM (s.f) menciona que: “El niño ha accedido al código de escritura, a través de ir descubriendo e integrando las reglas básicas de ese código, llega a la relación sistemática de la correspondencia entre sonidos y grafías”.

“Este paso es importante y permite la escritura autónoma, pasando de un nivel alfabético inicial, más básico, a uno medio y posteriormente al convencional.” (Revistas UCLM, s.f)

“Estas etapas no corresponden a edades concretas, ni tienen una duración predeterminada, depende de la situación de enseñanza – aprendizaje existente y de las características individuales y sociales de cada niño. Existen niños en el primer ciclo de la Educación Primaria que están bloqueados ante la propuesta escrita, entre otras cosas porque se encuentran en etapas anteriores a la alfabética o convencional exigida, por eso el trabajo más representativo se debe hacer durante los últimos cursos de la Educación Infantil, ya que cuanto antes se empieza a entrar en contacto con el mundo escrito antes se adquiere y desarrolla la escritura.” (Revistas UCLM, s.f)

“El proceso de apropiación, por el que los niños comprenden la naturaleza alfabética de la escritura, pasa por el manejo de distintas hipótesis sobre la naturaleza de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos, y en cada momento del proceso sus producciones serán diferentes en función de las hipótesis que vayan manejando. Al principio llegan a la conclusión de que para escribir cada nombre se necesitan letras distintas, moviéndose en una hipótesis de variabilidad interna (para escribir tortuga ponen las letras que conocen, normalmente las que aparecen en su nombre, por ejemplo AMOE A) y también tienen la hipótesis de cantidad mínima por la que hay una cantidad mínima de grafías para escribir un nombre (normalmente de 2 a 4). Posteriormente, ya en la etapa de transición silábico - alfabética manejan las hipótesis de variedad y posición, por la que la sílaba está compuesta por dos segmentos distintos, uno consonante y el otro vocal y que deben disponerse en ese orden: consonante – vocal (por ejemplo, para escribir ratón pueden poner ratono, o naraña por araña)” (Revistas UCLM, s.f)

2.6.-Lenguaje escrito como función de la comunicación.-

Una primera cuestión que indagar; está referida a desentrañar el significado del lenguaje escrito. ¿Qué es el lenguaje escrito?

Algunos opinan lo siguiente:

- “El lenguaje escrito no es el lenguaje oral transmitido por escrito, sino una variedad del lenguaje que dispone de medios propios, tienen características propias y se utiliza en situaciones distintas según diferentes funciones de la comunicación.” (Díaz Y Hernández, s.f)
- “Está relacionado con las competencias lingüísticas, con las capacidades que hay que desarrollar para conocer y utilizar el código y las normas del sistema de escritura.” (Díaz Y Hernández, s.f)

Una de las investigadoras que más aportado en este campo es la Dra. Emilia Ferreiro; quien durante años de su vida lo ha dedicado a investigar la construcción del sistema escrito conjuntamente con su colega Ana Taberoski basadas en la teoría Psicogenética Jean Piaget; que en palabras propias de la misma Dra. Ferreiro ha señalado lo siguiente:” “Es gracias a la teoría de Piaget que hemos podido intentar una aproximación diferente a un tema que ha merecido una literatura por demás abundante; es gracias a esta teoría que pudimos descubrir un sujeto que re-inventa la escritura para hacerla suya, un proceso de construcción efectiva y una originalidad en las concepciones que los adultos ignorábamos” (Emilia Ferreiro, 1996).

2.7. Actividades a realizarse en aulas de educación inicial para favorecer la alfabetización temprana en contextos reales:

A continuación se señalan actividades que pueden tener carácter permanente o transitorio y llevarse a cabo en aulas de educación inicial.

- Interpretación y producción de cuentos y otros textos.
- Elaboración de periódicos.
- Elaboración de afiches.
- Lectura y escritura de títulos.
- Trabajo con los nombres propios.
- Trabajo con letras móviles.
- Trabajo con etiquetas.
- Trabajo con rimas, trabalenguas, poesías, poemas. Canciones.

- Trabajo con tiras cómicas e historietas.

CONCLUSIONES

PRIMERA: El nivel de educación inicial escasamente contribuye a un acercamiento apropiado con el mundo escrito, la alfabetización temprana en los niños se reduce a un copiado de textos donde se generan procesos mecánicos tanto de lectura como de escritura poniendo en peligro el desarrollo de capacidades cuyos resultados y progresos se verán más adelante. Además las docentes no hacen uso de modelos didácticos de trabajo apropiados como lo que se expone en este trabajo monográfico.

SEGUNDA: Si existe incidencia directa entre la didáctica empleada por los docentes y la competencia de la producción de textos, por tener bajo su responsabilidad la función de diseñar las estrategias que permitan la optimización de los logros del aprendizajes de los estudiantes, pero sobre todo la conducción y el seguimiento al logro de las competencias. Se infiere que los procesos pedagógicos y didácticos no garantizan la puesta en acción de los procesos de planificación, textualización y revisión, no logran abordar estos procesos de manera cíclica y recurrente, a favor del aprendizaje de los niños.

REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2012). Exploraciones de la creatividad. Una reseña de la investigación para educadores y legisladores. *World innovation summit for education*, 7.
- Almenar, M. (2008). Escribir En El Aula. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/migric/escribir-en-el-aula-presentation>
- Álvarez, T., Y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Recuperado de: <https://docslide.es/documents/teorias-produccion-textos-alvarez-ramirez.html>
- Alvines, S. (2013). “*Deficiente expresión oral en niños y niñas de 4 años del nivel inicial - PRONOEI “Niño Jesús de Praga” - A.H. Laguna Azul - Piura – 2013*” . Piura: Metrocolor.
- Ames, P. y. (2010). *Podemos Aprender Mejor. Percepciones de los niños, niñas y adolescentes*. Lima Perú: Consejo Nacional por la Educación.
- Aucouturier, B. (1978). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica* . París, Francia.: Biblioteca infantil N° 45 .
- Ausubel, D. (1885). *Psicología Educativa un punto de vista Cognoscitiva*. Buenos Aires: Trillas.
- Ausubel, D. (2004). *Desarrollo infantil: Teorías*. Madrid: Paidós: Colección Psicología Evolutiva.
- Baila, M. (2011). El Modelo Uladech-católica Desde La Perspectiva Del Constructivismo De Levy Vygotski [Entrada de Blog]. Recuperado de: <http://modelodidacticoblearning1.blogspot.com/2011/01/el-modelo-uladech-catolica-desde-la.html>
- Barón, L. (2010). *Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad*. Bogotá Colombia: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Barriga, D. (2009). *Pensar la didáctica*. . Medellín Colombia: Editorial Amorrortu.
- Brunner, J. (1973). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, España: Alianza Psicológica.

- Castillero, O. (2016). Cómo hacer un proceso creativo perfecto en trece pasos. *Psicología y Mente*, 18.
- Chokler, M. (1999). *Tesis de doctorado en Fonoaudiología. Subjetividad y Comunicación*. Argentina: Universidad del Museo Social Argentino.
- Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas* (Chomsky, 1978; original de 1957). México DF.: De Gruyter 117 páginas.
- Coll, C. (1987). *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial*. . Madrid España : MEC.
- Colegio Villas Del Progreso IED. (s.f). Colegio Villas Del Progreso IED.
Recuperado de: <http://villasdelprogreso.edu.co/files/P.E.I.pdf>
- Condemarín, M. (2007). *Evaluación auténtica del aprendizaje*. Valparaíso, Chile: MacGrill.
- Desarrollo de la Alfabetización. (s.f). Desarrollo de la Alfabetización. Recuperado de: http://www.palabrario.com/descargas/Desarrollo_alfabetizaci%C3%B3n.pdf
- Díaz, M, Y Hernández, M. (s.f). El Desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial. Recuperado de: http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias_educacion/Noticias_2007/Competencias_comunicativas.htm
- Educación, M. d. (2015). *Informe de Resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo Logros de Aprendizaje*. Costa Rica.
- Educación, M. d. (2016). *Rutas del aprendizaje Fascículo de Comunicación*. Lima Perú: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ferreiro, E. (1999). El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito.
Recuperado de: <http://docplayer.es/12278910-El-aprendizaje-y-la-ensenanza-del-lenguaje-escrito-desarrollo-de-la-alfabetizacion-psicogenesis-emilia-ferreiro-seleccion-de-textos.html>
- Flores, E. (2004). *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico*. Lima Perú: Amauta.

Guilford, J. (1971). *El análisis de la inteligencia*. Nueva York: Mc Grall Hill.

Haide, P. (2009). El Uso De La Escritura En La Escuela Actual [Entrada de Blog]. Recuperado de: <http://phaide7.blogspot.com/2009/12/el-uso-de-la-escritura-en-la-escuela.html>

Holanda, A. C. (2010). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de educación inicial*. Cuzco, Perú: Metrocolor.

Jolibert, J. (s.f). El Rol Del Maestro En El Proceso De Enseñanza-aprendizaje De La Lectoescritura. Recuperado

de: http://www.iacd.oas.org/interamer/Interamerhtml/Rodr38html/Rod38_Jolib.htm

Logros del desarrollo del aprendizaje. (s.f). Logros del desarrollo del aprendizaje. Recuperado de: <https://pdfslide.us/route404.html>

Jolibert, J. (1992). Formar niños lectores / productores de textos. . *Lectura y Vida*, 14., 14.

Lamoureux, M. (2010). “*El discurso oral de los niños del grado cero del colegio Ramón de Zubiria I.E.D. en tres situaciones didácticas*. . Bogota, Colombia: Amauta.

Mantovani, A. (1980). *Desarrollo de la expresión oral*. Buenos Aires: Mac Grill.

Revistas UCLM. (s.f). Revistas UCLM. Recuperado de: <https://www.uclm.es/misiones/culturadeporte/publicaciones/revistas>

Medina, J. (2009). Propuesta Comunicativa Para La Enseñanza De La Escritura En La Educación Inicial (Tesis de Doctorado). Universidad del Zulia. Maracaibo. Venezuela.

Pertuz, W., Perea, N., Y Mercado, M. (2018). Procesos Cognitivos y Metacognitivos en La Escritura de Docentes universitarios . Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/377712816/Procesos-Cognitivos-y-Metacognitivos-en-La-Escritura>

Ramírez, D., Y Ramírez, J. (2016). La Literatura En La Educación Inicial: Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2408/Ramirezdora2016.pdf?i=&sequence=1>

Sarle, P. (2013). El juego dramático como contenido de enseñanza. *Revista Varela Universidad de Ciencias Pedagógicas Santa Clara de Cuba*, 37.

Silva, G. (2009). *Guía del juego libre*. Lima Perú: Versión 9. Talleres Gráficos .

Sosa, M. (2014). *Las actividades lúdicas basadas en el enfoque colaborativo orientados al desarrollo de la creatividad en los estudiantes de 5 años de educación inicial de la I.E.I N° 604* . Talara, Piura: Mac Grill.

TERCE. (2015). *Informe de Resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y explicativo*. Costa Rica: Mc Grill.

UNESCO. (1980). *Estudios y Documentos de Educación El Niño y el juego. Planteamientos teóricos Aplicaciones Pedagógicas. Edición en español*. Francia: Grao.

Vergara, C. (2014). Teoría Sociocultural del Desarrollo Cognitivo. *Actualidad en psicología*, 32.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Madrid: Biblioteca de Bolsillo.

Yaya, P. (2011). Estado Del Arte Sobre Las Propuestas Realizadas Para El Desarrollo De Las Habilidades Comunicativas (lectura Escritura Escucha Y Oralidad) En Las Niñas Y Los Niños De 3 A 5 Años Según Las Facultades De Educación De Las Universidades De San Buenaventura Y Universidad De La Sabana Durante Los Años 2007- 2010 (Trabajo de Grado). Universidad De San Buenaventura Bogotá. Bogotá. Colombia.

Producción de textos escritos en los niños de 5 años.

INFORME DE ORIGINALIDAD

9%	9%	0%	7%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Internacional Isabel I de Castilla Trabajo del estudiante	1%
2	www.iacd.oas.org Fuente de Internet	1%
3	es.scribd.com Fuente de Internet	1%
4	documents.mx Fuente de Internet	1%
5	pedagogoterapeuta.blogspot.com Fuente de Internet	1%
6	phaide7.blogspot.com Fuente de Internet	1%
7	core.ac.uk Fuente de Internet	1%
8	modelodidacticoblearning1.blogspot.com Fuente de Internet	<1%

9	centroeducativofk.wordpress.com	<1
	Fuente de Internet	
10	Submitted to CACACE Informática	<1
	Trabajo del estudiante	
11	www.uss.cl	<1
	Fuente de Internet	
12	es.slideshare.net	<1
	Fuente de Internet	
13	villasdelprogreso.edu.co	<1
	Fuente de Internet	
14	creativecommons.org	<1
	Fuente de Internet	
15	myslide.es	<1
	Fuente de Internet	
16	repository.javeriana.edu.co	<1
	Fuente de Internet	
17	Submitted to Universidad Nacional de Tumbes	<1
	Trabajo del estudiante	

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo