



Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas

**Una propuesta didáctica participativa para mejorar la producción de textos
descriptivos de los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio,
S.JL.**

**Tesis para optar el título de Licenciado en Lengua y literatura
Presenta la alumna**

MARITZA JARRO MAMANI

AÑO 2015

Asesora de la Tesis: Patricia Osorio Domínguez

LIMA, PERU

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I: Marco teórico	4
1.1 Capacidad de producción de textos desde el enfoque comunicativo textual	4
1.1.1 El enfoque comunicativo textual	4
1.1.2 El texto desde el enfoque comunicativo	5
1.1.2.1 Las propiedades del texto	6
1.1.2.2 Tipos de textos escritos	8
1.1.3 El texto descriptivo: características y clasificación	9
1.1.3.1 De la descripción al texto descriptivo	9
1.1.3.2 Características del texto descriptivo	10
1.1.3.3 Clasificación de los textos descriptivos	11
1.1.4 El currículum y proceso de producción de textos descriptivos	12
1.1.4.1 Producción de textos descriptivos desde currículum	12
a) Producción de textos descriptivos desde el enfoque comunicativo	12
b) Producción de textos descriptivos desde los lineamientos curriculares	13
1.1.4.2 Proceso de producción de textos descriptivos	15
a) Planificación	16
b) Textualización	17
c) Revisión	17
1.2 Didáctica para producción de textos descriptivos	18
1.2.1 Estrategias para producir textos descriptivos	19
1.2.1.1 Estrategias logísticas	19
1.2.1.2 Estrategias de producción de textos	20
1.2.2 Secuencias didácticas para producir textos descriptivos	21
1.2.2.1 Secuencia didáctica para planificar la descripción	22
1.2.2.2 Secuencia didáctica para textualizar las descripciones	23
1.2.2.3 Secuencia didáctica para revisar descripciones	25
1.2.3 Técnicas para producir textos descriptivos	26

Capítulo II: Metodología de la investigación.....	27
2.1 Descripción del problema.....	27
2.2 Problema de la investigación.....	32
2.3 Justificación e importancia de la investigación.....	32
2.4 Objetivos.....	33
2.4.1 Objetivo general.....	33
2.4.1 Objetivos específicos.....	33
2.5 Dimensiones y categorías de análisis.....	34
2.6 Opciones metodológicas.....	34
2.6.1 Propuesta metodológica: investigación acción.....	34
2.6.2 Técnicas e instrumentos.....	35
2.6.3 Planteamiento metodológico.....	37
2.6.3.1 Hipótesis de acción.....	38
2.6.3.2 Plan de acción.....	39
2.6.3.3 Resultados esperados.....	40
2.6.3.4 Seguimiento y evaluación.....	40
2.7 Limitaciones.....	40
Capítulo III: Resultados de la investigación.....	42
3.1 Presentación de los resultados.....	42
3.1.1 Resumen de las actividades y los resultados según los ciclos de la investigación.....	43
3.1.2 Descripción de actividades y resultados según las fases de investigación acción.....	47
3.1.2.1 Identificación, tratamiento y reformulación del problema (fase 1).....	48
a) Conocimiento de los agentes de investigación.....	48
b) Delimitación y reformulación del problema de investigación.....	51
c) Diagnóstico de producción de textos.....	52
3.1.2.2 Formulación de objetivos (fase 2).....	58
3.1.2.3 Definición del plan de acción (fase 3).....	58
3.1.2.4 Implementación y ejecución de las acciones (fase 4).....	64
a) Estrategias para la observación.....	64
b) Estrategias para la descripción.....	65

c) Estrategia para la revisión de textos descriptivos.....	66
3.1.2.5 Evaluación y reflexión (fase 5).....	68
3.1.2.6 Difusión de resultados (fase 6).....	69
3.2 Discusión de los resultados.....	69
3.2.1 Resultados del test TEPTTE según las propiedades del texto.....	69
3.2.1.1 Análisis de la propiedad de adecuación.....	70
3.2.1.2 Análisis de la propiedad de cohesión de textos.....	71
3.2.1.3 Análisis de la propiedad de coherencia de textos.....	73
3.2.2 Resultados de producción de textos según el proceso de producción de textos descriptivos.....	75
3.2.2.1 Análisis de la planificación de textos descriptivos.....	75
3.2.2.2 Análisis de la textualización de textos descriptivos.....	76
3.2.2.3 Análisis de la revisión de textos descriptivos.....	77
3.2.3 Resultados de los temas de descripción en cada ciclo.....	77
3.2.4 la técnica OSER para producir textos descriptivos.....	79
Conclusiones.....	81
Recomendaciones.....	83
Referencias.....	84
Anexos.....	89

En gratitud a todas las personas que Dios puso en mi camino en el proceso de esta investigación: estudiantes, docentes, asesora y mis compañeras de misión...

Dedicado a Hna. María Rubina Julio Rospigliosi, csj (Coqui)



RESUMEN

Una de las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua es la relacionada con el desarrollo de la capacidad de producción de textos escritos. Esta dificultad ha sido abordada de manera poco relevante en los últimos años. Además, dada su complejidad, en muchos casos, fue limitada a prácticas reproductivas de escritura.

Hemos escogido como población a los estudiantes de una institución pública ubicada en San Juan de Lurigancho (S JL), Lima, porque carecen de una intervención pedagógica acorde a su situación. Para ello, tomamos como muestra de estudio a los estudiantes de primero de secundaria (2014). Con ellos, el docente y el experto hemos planteado una propuesta para mejorar la capacidad de producción de textos descriptivos. Hemos elegido la metodología de la investigación acción educativa porque permite transformar una situación problemática de manera participativa y reflexiva.

La propuesta que ofrecemos es el resultado de dicha investigación, pues se ha aplicado en tres ciclos de modo que resulte efectiva en dicha realidad. Por tanto, hemos logrado nuestro objetivo principal: Determinar la efectividad de una técnica didáctica para mejorar la producción de textos descriptivos de los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. San Antonio 0045, S JL.

Esta técnica fue denominada OSOER (observa, selecciona, organiza, escribe y revisa) en un proceso dinámico y participativo. Esta técnica ayuda tanto al docente del área de Comunicación como a los estudiantes en cuanto a la producción de textos descriptivos. Los pasos de esta técnica fueron ajustados a la realidad de la muestra seleccionada, sin embargo puede ser fácilmente adaptada a otros grupos y áreas de estudio.

Palabras claves: producción de textos, descripción, técnica didáctica de escritura.

ABSTRACT

One of the difficulties in the process of teaching and learning a language is the one related to the development of the capacity to produce written texts. In the last few years, this difficulty has been given little importance. Furthermore, given its complexity, in many cases it has been limited to copying texts that already exist.

We have chosen to work with students in a public school located in San Juan de Lurigancho (SJL), Lima, because they don't have a teaching technique that is adapted to their reality. For this, we took as our sample for this study students from first year high school (2014). Working with them, with the teacher and with the expert, we proposed a plan to improve their capacity to produce descriptive texts. We chose the methodology of educative action as the method of the investigation because it allows for the transformation of a problematic situation in a way that is participative and reflective.

The proposal that we offer is the result of this investigation, which was applied over three cycles to ensure more effective results given this reality. Thereby, we have attained our principal objective: to effectively apply a teaching technique in order to improve the production of descriptive texts in first year high school students studying in N° 0045 San Antonio School, SJL.

This technique was given the name OSOER (observe, select, organize, write and revise) and it uses a process that is both dynamic and participative. This technique helps both the teacher in the area of communication as well as the students in terms of the production of descriptive texts. The steps taken in this technique were adjusted to the reality of our selected sample; however, it can easily be adapted to other groups and areas of studies.

Key Words: production of texts, description, teaching technique for writing.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación referente al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en nuestro país ha sido un tema constantemente discutido y evaluado. Al respecto, se ha enfatizado últimamente en el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos porque los resultados internacionales y nacionales han evidenciado un bajo nivel en dicha capacidad (MINEDU, 2013). Por eso, el Ministerio de Educación ha impulsado diferentes actividades para contribuir en el buen desempeño de la comprensión de textos. Actualmente, las instituciones educativas muestran mayor interés e iniciativa en dicho propósito.

Asimismo, los resultados evidenciaron que existen problemas en cuanto al desarrollo de la capacidad de producción de textos. Según la Evaluación Censal del MINEDU (2011), en el área de Comunicación, los estudiantes de zonas rurales y urbanas evidenciaron un bajo nivel en la capacidad de producción de textos narrativos y descriptivos. Asimismo, un estudio realizado por la UNESCO (2010) constató que los estudiantes de tercero y sexto de primaria presentaron dificultad en el proceso, en la cohesión y la coherencia en la producción de textos escritos. Estos resultados han generado la necesidad de implementar la práctica de los docentes. Sin embargo, la práctica docente no considera las estrategias adecuadas para tal propósito. En la enseñanza de la producción de textos, todavía se prioriza el producto antes que el proceso, la cantidad antes que la calidad, la transcripción antes que la producción, entre otros.

Esta misma situación la hemos verificado en el diagnóstico de la población sobre la cual se realiza esta investigación. Tanto los estudiantes como los docentes de la Institución educativa N° 0045 San Antonio, de San Juan de Lurigancho,

carecen de herramientas apropiadas para desarrollar la capacidad de producción de textos. Por eso, decidimos abordar la investigación en este aspecto de la práctica pedagógica del área de Comunicación.

Ezcurra (2004), Castellanos (2008), Díaz (2008) y Chávez, Murata y Uehara (2012) han realizado estudios sobre la producción de textos narrativos, descriptivos y expositivos de los estudiantes de escuelas públicas y privadas de Lima. Han constatado que una de las causas del problema en cuanto al desarrollo de la capacidad de producción de textos es el desempeño docente. Por eso, Díaz (2008) sugiere mejorar las estrategias de enseñanza sobre la escritura tomando en cuenta su proceso según la realidad de los estudiantes.

El desempeño del docente es determinante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues influye favorable o negativamente en dicho proceso. Si el docente cambia su práctica pedagógica, ayudará a cambiar la realidad inmediata de su entorno y a transformar paulatinamente el nivel de la educación en nuestro país.

Una práctica reflexiva y una actitud responsable nos dan la posibilidad de generar propuestas significativas desde la propia práctica pedagógica. En ese aspecto, la investigación acción educativa es uno de los mejores medios para transformar la realidad en la que nos desenvolvemos, interactuamos y participamos constantemente. La reflexión de nuestra acción y el efecto de esta en los estudiantes son sumamente importantes, porque nos dan la posibilidad de generar alternativas de cambio y nos convierte en actores del proceso.

Por tanto, la presente investigación acción tiene por fin mejorar la producción de textos descriptivos en los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. San Antonio 0045, SJL mediante la aplicación de una técnica didáctica, la misma que será construida, aplicada y evaluada de manera participativa durante el proceso de esta investigación. Esta intervención beneficiará tanto a los docentes como a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje respectivamente.

En el primer capítulo, presentamos el marco teórico que sustenta nuestra investigación. Revisaremos las dos dimensiones vinculadas entre sí: la producción de textos descriptivos y la técnica didáctica. La primera ayudará a enfocar las características y la tipología del texto descriptivo. La segunda situará el desempeño docente sobre el tipo de texto seleccionado.

En el segundo capítulo, presentamos la metodología elegida, es decir, la investigación acción educativa (Rodríguez, 2005). Plantearemos el problema, los objetivos, los instrumentos y los recursos utilizados para el desarrollo de la misma. Un aspecto importante en este punto son las hipótesis de acción para cada una de las fases de la investigación, éstas serán contrastadas con los resultados finales.

Finalmente, en el tercer capítulo, describimos los resultados y las actividades realizadas durante el proceso de la investigación. Esta última parte la desarrollamos en tres ciclos constituidos por seis fases cada una. La constante revisión, reflexión y participación son elementos esenciales de dicho proceso.

Por la tipología de la investigación acción, nos centraremos más en el proceso que en el producto, porque es perfectible según el proceso de los implicados. Las acciones se irán implementando en cada ciclo y fase de la investigación. Por tanto, la propuesta didáctica que logremos construir, aplicar y evaluar en esta investigación puede ser aplicada y reajustada a otras realidades y situaciones según sea el caso.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

El fundamento teórico de la presente investigación será desarrollado en dos dimensiones profundamente vinculadas entre sí, estas son: capacidad de producción de textos y la técnica didáctica.

1.1 Capacidad de producción de textos desde el enfoque comunicativo textual

El enfoque comunicativo busca que el estudiante sea competente en las diferentes situaciones que se le presenten. El logro de las competencias es posible gracias al desarrollo de las diferentes capacidades comunicativas tanto orales como escritas. A continuación, haremos referencia a la dimensión de producción de textos escritos con el fin de situar los lineamientos del currículum vigente.

1.1.1 El enfoque comunicativo textual

Este enfoque se sitúa en el marco de la enseñanza de la lengua, es decir, en la aplicación didáctica de la lingüística textual. Surge a partir de los aportes de la Pragmática, la Sociolingüística, la Lingüística y la Psicolingüística. Estos han transformado los supuestos del estructuralismo pues segmentaban el estudio de la lengua al análisis sintáctico, lejos de las situaciones reales (Ruiz, 2000).

Desde estos aportes, el estudio de la lengua pasó de la oración (Chomsky, 1970) al texto y al discurso (Stubbs, 1983; Van Dijk, 1998), es decir, se amplió el enfoque de análisis de estudio. De ese modo, el contexto, la funcionalidad y la intención textual fueron elementos cada vez más importantes en el análisis textual.

La funcionalidad como herramienta de interacción social ha originado el término: competencia comunicativa (Hymes, 1971)¹, (Ruiz, 2000, p. 101-108)

En ese sentido, entendemos por competencia comunicativa como aquella que “señala el conocimiento pragmático, sociocultural y discursivo de que, además de lingüístico, dispone el hablante nativo a la hora de hacer uso de la lengua” (Ruiz, 2000, p. 102). Así, un hablante competente debe ser capaz de contar con una reflexión funcional, es decir, usar los diversos registros (formales, informales, coloquiales, entre otros) según la situación en la que encuentre.

La competencia comunicativa confluye diferentes subcompetencias. Entre ellas, destacamos la competencia cognitiva (conocimiento como construcción del ser humano y lenguaje como substrato que ayuda a esta construcción y medio a través del cual se manifiesta), la pragmática (uso funcional de la lengua de acuerdo al contexto-situaciones comunicativas, adecuación del texto) y la textual (comprender y producir diferentes tipos de textos (Pérez, 1999, p. 19).

En ese sentido, el enfoque comunicativo se basa en la funcionalidad del lenguaje, mas no en el dominio de los contenidos. Según Osorio, “busca que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen capacidades y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida” (2013, p. 4). De ese modo, este enfoque toma en cuenta el desenvolvimiento del estudiante en cuanto a su desempeño de producción de textos escritos.

1.1.2 El texto desde el enfoque comunicativo

La Lingüística del texto surge a partir de la década del 60 como un estudio interdisciplinario del lenguaje. Tiene mayor apogeo en la década del 70. Afirma que el texto es una unidad de análisis e incluye todos los factores que influyen en la comprensión y producción del texto según su contexto (Álvarez, 2010).

¹ Los autores mencionados son algunos de los representantes más significativos sobre el origen del término competencia comunicativa.

El texto dentro del el enfoque comunicativo es considerado como la unidad lingüística fundamental de comunicación. En ese sentido, el texto es “una unidad de comunicación intencional vinculada a un contexto” (Sánchez, 2007, p. 282). En él se integran las demás unidades para conseguir el efecto comunicativo deseado. Por tanto, el texto es el primer producto de la actividad comunicativa compleja entre el emisor y el receptor dado que involucra múltiples conocimientos, estrategias y habilidades que el estudiante debe actualizar a lo largo de dicho proceso (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 268-270).

Las implicancias pedagógicas de la concepción comunicativa del texto son importantes, porque obligan a repensar las prácticas tradicionales que se caracterizaban por: entender que un texto bien escrito es aquel que, esencialmente, no tiene faltas ortográficas; creer que basta lograr reconocer las letras o palabras en un texto para comprenderlo, y colocar la literatura como el texto por antonomasia. En contraste, una didáctica que privilegie el componente textual subrayará la importancia de organizar las ideas de un texto para que este cumpla con su función comunicativa; comprender las ideas de un texto, su jerarquía y estructura, y proponer a los estudiantes distintos tipos de texto, tal como estos se presenta en la vida cotidiana.

1.1.2.1 Las propiedades del texto

El texto nos presenta una unidad organizada e integrada por párrafos, estos deben secuenciarse tomando en cuenta lo que queremos comunicar y cómo lo queremos hacer. En ese sentido, las propiedades del texto ayudan a leer y comprender un escrito cualquiera. Presentaremos algunos estudios sobre estas.

Para Cassany, Luna y Sanz (1994) y Sánchez (2007), las principales propiedades de un texto son la coherencia, la cohesión y la adecuación. Dioses (2003) considera seis propiedades para textos formales, tales como: unidad temática, ortografía puntual, corrección gramatical, cohesión, intención comunicativa y coherencia. Finalmente, Yanguas (2009) amplía dichas

propiedades bajo la nominación de normas de textualidad, estos son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

A partir de los aportes de los autores presentados y tomando en cuenta el enfoque comunicativo, consideramos importante tener en cuenta tres propiedades del texto: adecuación, coherencia y cohesión. Estas están mejor desarrolladas en el proceso de producción de textos.

La adecuación es la “propiedad textual que nos permite adaptar los principales factores de la comunicación a la situación concreta y a cada tipo de texto” (Sánchez, 2007, p. 286). Los factores a tener en cuenta son: el destinatario, la unidad temática y la intención comunicativa. Con esta propiedad ponemos en relación al receptor con el tema, el tipo de texto, el contexto comunicativo discursivo (registro idiomático, código y estilo) y el marco espacial-temporal. En la unidad temática, es importante que se evidencie la idea central en relación con las ideas secundarias.

La coherencia textual “se fundamenta en la información pertinente dada, en la ordenación progresiva de las ideas dentro del significado global y en la orientación vinculada a la intención comunicativa del texto” (Sánchez, 2007, p. 288-289). Es decir, nos permite conseguir una unidad semántica, temática e informativa. Para ello, Pérez (2006) nos sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos de la información: cantidad (pertinencia, selección, conocimientos previos, tipo de mensaje, convenciones), calidad (ideas y enfoques) y estructuración (macroestructura y superestructura, modalidad textual, párrafos). En fin, la coherencia afecta a la organización profunda del significado del texto.

La cohesión es la “propiedad que permite ensamblar las partes y proporcionar unidad informativa y coherencia semántica al texto mediante los mecanismos de relación lingüística y discursiva” (Sánchez, 2007, p. 293). Mediante ella establecemos una relación gramatical y semántica al interior de las partes del texto. El análisis se da entre las conexión de las oraciones. Según Pérez (2006),

los principales sistemas de conexión de oraciones son las siguientes: referentes (anáfora, catáfora, elipsis), deixis (referentes contextuales), conectores, puntuación, relaciones temporales, mecanismos paralingüísticos, entre otros. De ese modo, la cohesión asegura la progresión de una en relación con la otra, de manera que responda a los propósitos tanto del emisor como del receptor.

1.1.2.2 Tipos de textos escritos

Los tipos de texto son herencias culturales que contribuyen a organizar y comprender el discurso, de manera que cumpla con sus objetivos. Para elaborar textos, es necesario tomar en cuenta su tipología ya que tiene una función y estructura propia que lo diferencia de los otros.

La clasificación de textos ha tomado en cuenta diferentes criterios que vale mencionarlos. El criterio habitual de clasificación de textos, según Álvarez (2007, p. 18), ha sido su estilo de redacción, es decir, como textos continuos (narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, instructivos e hipertextos) y discontinuos (cuadros y gráficos, tablas y diagramas, mapas, avisos, hojas informativas, entre otros).

Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 332), consideran dos criterios según ámbitos de uso social y uso didáctico. El primer criterio considera que cada ámbito tiene interlocutores, funciones y actividades concretas. Esos ámbitos pueden ser académicos (expositivos), laborales, sociales, geográficos y literarios. El segundo, inspirado en la clasificación de Werlich y Adam (1985), responde al uso de la didáctica de la lengua (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 337). Estos pueden ser: descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos, conversacionales, predictivos y retóricos.

Sánchez (2007, p. 333) clasifica los textos según su modalidad y finalidad específica: el narrativo y el descriptivo utilizados generalmente para la expresión literaria; el expositivo y el argumentativo en la comunicación científica y humanista; el del diálogo en relaciones interlocutivas (conversación, teatro); y el epistolar en la

conversación con un interlocutor ausente (carta). Sin embargo, reconoce que dicha tipología aparece de manera intercalada.

Actualmente, según José María Berasain (2005, p. 288), el término más utilizado para la tipología de textos se denomina como *secuencia textual*, puesto que cada uno tiene una estructura y función particular. De ese modo, se plantean secuencias narrativas, descriptivas, argumentativas y expositivas.

1.1.3 El texto descriptivo: características y clasificación

El texto descriptivo es una secuencia textual con sus propias particularidades y funciones. Primero, situaremos el texto descriptivo y, luego, desarrollaremos sus características y sus clases.

1.1.3.1 De la descripción al texto descriptivo

Antes de abordar propiamente sobre el texto descriptivo, revisaremos el concepto de la descripción, pues es importante conocerlo para abordar la tarea didáctica de la enseñanza mediante la escritura.

Por un lado, Yanguas (2009, p. 6) define la descripción como “una «pintura» hecha con palabras”, pues estas deben provocar en el receptor una impresión semejante a la realidad descrita. Por otro lado, según la Real Academia Española (2003), describir es “representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias”. Esta segunda definición sugiere que el acto descriptivo implica el uso de recursos lingüísticos. En una descripción, se debe tener en cuenta el objeto por describir, el procedimiento y la intención comunicativa, previamente establecidos por el autor. El impacto que se genera en el receptor es fundamental para que el proceso comunicativo sea efectivo.

Entonces, entendemos por texto descriptivo como la secuencia textual que contiene descripciones de algo o de alguien con una estructura y función particular.

Esto está claramente evidenciado en las Rutas de aprendizaje² sobre dicho texto: “El texto descriptivo presenta caracterizaciones de personas, objetos, escenarios o procesos por medio de sus rasgos o características distintivas” (2013b, p. 54). Por lo tanto, el texto descriptivo nos ayudará a recrear con palabras aquello que deseamos describir de manera objetiva y/o subjetiva.

1.1.3.2 Características del texto descriptivo

Los rasgos que distinguen al texto descriptivo de otras tipologías son algunas marcas textuales y su estructura. Primero, señalaremos sus rasgos particulares; luego, su esquema textual y, finalmente, sus fases.

Según Berasain (2005, p. 288-289), la secuencia descriptiva debe poseer las siguientes características: concisión, pertinencia, autonomía, léxico fluido, señales demarcativas (epítetos, comparaciones, analogías e imágenes) y perspectiva (enfoque, técnica y temática). Sin embargo, es necesario reconocer las señales demarcativas propiamente descriptivas para diferenciarlo de otros tipos de textos. Estas son las siguientes: señales tipográficas (punto y aparte o una línea en blanco), señales morfológicas (cambio de modo y tiempo verbal), instrucciones del autor, introducción de términos metalingüísticos (retratos, cuadro, paisaje), ritmo de lectura, introducción de términos explicativos y recapitulativos, y figuras retóricas.

Asimismo, Yanguas (2009) sugiere examinar las características lingüísticas de la descripción para elaborar textos descriptivos, tales como: formas verbales imperfectivos (presente y pretérito imperfecto como: ser, estar, hallarse, encontrarse, parecer, etc.), importancia de categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, adverbios cuantificadores y de lugar), complementos circunstanciales y aposiciones, estructuras yuxtapuestas y coordinadas, referentes y conectores.

Otro aspecto importante del texto descriptivo, es su estructura. Adam (1997, p. 84) plantea cuatro operaciones en el esquema prototípico de la secuencia

² Fascículo del Área de Comunicación, VI ciclo, para estudiantes de primero y segundo grado de secundaria.

descriptiva (Yanguas, 2009), el mismo que tomaremos en cuenta en la presente investigación. La primera operación es el anclaje, es decir, el tema-título de lo que se va describir, aparece al inicio o al final de un texto descriptivo. La segunda operación es la aspectualización, en ella se señala las propiedades o cualidades (color, tamaño, forma, etc.) y partes del objeto descrito. La tercera es la puesta en relación de una situación (tiempo y lugar determinado) y la asimilación (comparación y metáfora). Finalmente, se tematiza para expandir la descripción, desarrollando detalladamente las propiedades, las parte y las relaciones.

Finalmente, examinaremos las fases por la que pasa una descripción. Schöckel presenta tres fases (Yanguas, 2009), las mismas que ayudan a estructurar la técnica descriptiva. La primera fase es la observación. Consiste en observar atentamente, este es el primer paso para realizar una buena descripción y es una de cualidades que debe ejercitarse para describir correctamente. La segunda fase es la reflexión. Dado que es imposible describir absolutamente todo lo que vemos al detalle, se hace necesaria una selección de información. Finalmente, la fase de la expresión permite terminar el proceso descriptivo con la verbalización, que da como resultado un texto final. En esta fase, también es importante la intención del que describe, ya que este debe ordenar las partes de lo descrito.

Hasta el momento, hemos caracterizado el texto descriptivo tomando en cuenta su estructura y las fases que esta sigue. Sin embargo, no se puede olvidar el objeto de descripción, es decir, el elemento que será descrito. Yanguas (2009) considera cuatro elementos de descripción: objetos y acciones, lugar, personas y tiempo.

1.1.3.3 Clasificación de los textos descriptivos

Según Héctor Pérez (2006), existen dos clases de textos descriptivos: una técnica y otra literaria. La descripción técnica u objetiva tiene como propósito “dar a conocer un objeto, las partes que lo componen, su funcionamiento y su finalidad” (Pérez, 2006, p. 145). Se caracteriza por la objetividad, el realismo y la verosimilitud.

Esta descripción es enumerativa porque se ofrece una serie de detalles sobre lo que se describe. Su principal función es explicar, por ello emplea un lenguaje más técnico y preciso según el tema abordado. No involucra el punto de vista del autor.

La segunda clasificación, la literaria, tiene por finalidad “provocar en el lector una impresión o un sentimiento determinado” (Pérez, 2006, p. 143). Esta descripción se adapta a la intención del autor. El lenguaje utilizado es poético, sugestivo, evocativo; permite el uso de metáforas, comparaciones y otras figuras literarias. También, es conocida como descripción subjetiva, porque depende en gran medida de la fantasía e imaginación del hablante.

Tanto la descripción técnica como la literaria tienen una función comunicativa, pragmática y estructural que permite su comprensión y uso adecuado en las diferentes situaciones comunicativas.

1.1.4 El currículum y proceso de producción de textos descriptivos

Una vez indicado lo referente al texto descriptivo, plantearemos el texto descriptivo desde el marco curricular y desde su proceso de elaboración.

1.1.4.1 Producción de textos descriptivos desde currículum

La producción de textos es un proceso que implica diferentes elementos comunicativos. Primero, lo situaremos en el ámbito del enfoque comunicativo y, luego, desde los lineamientos de los documentos curriculares pertinentes.

a) Producción de textos descriptivos desde el enfoque comunicativo

Desde el enfoque comunicativo, planteado por Cassany (1995), la producción de textos tiene como finalidad que los estudiantes produzcan y comprendan diferentes tipos de texto según las distintas intenciones y situaciones comunicativas. Para lograr esto, el estudiante debe contar con un conjunto de

conocimientos y habilidades referidos a aspectos textuales, sintácticos, semánticos y pragmáticos que operan de manera articulada en la producción de textos.

En ese contexto, es necesario diferenciar los siguientes términos: expresión escrita, composición escrita y producción escrita. Según Martínez (2005), la expresión escrita está centrada en la actividad de escribir, es decir, aquella que se manifiesta en el producto. Mientras que la composición escrita está centrada en la actividad de componer, es decir, se toma en cuenta el proceso de la elaboración. Precisamente, en la enseñanza de la capacidad de producción de textos, en la mayoría de los casos solo se considera la expresión escrita. En este contexto, el término de producción de textos, según Martínez (2005), es aquel que involucra tanto la expresión como la composición escrita porque toda composición pasa por un proceso que necesariamente termina en un producto. No se trata de una simple combinación, sino de un proceso consciente y organizado que permite expresar mejor aquello que se desea comunicar en forma escrita. Por tanto, la actividad que implica el proceso de la elaboración de cualquier tipo de texto será denominada bajo el término de producción de textos escritos.

A partir de lo expuesto, otro término que necesita ser conceptualizado con claridad es la *escritura*. Prado (2004, p. 226) considera que la “escritura puede ser considerada desde el punto de vista del proceso (elaboración de un texto) y del producto (texto final)”. Para el conocimiento del primero han sido fundamentales los aportes de la psicolingüística y la psicología evolutiva, que describen con detalle cómo se lleva a cabo dicho proceso. Esto ha permitido diseñar modelos de intervención dirigidos a mejorar la planificación del escrito, su elaboración y posterior etapa de revisión. En consecuencia, la escritura ha de ser considerada como una actividad comunicativa, en la que el contexto de producción tiene un papel fundamental.

b) Producción de textos descriptivos desde los lineamientos curriculares

Desde los propósitos curriculares emitidos por el MINEDU, la producción de textos se sitúa como una capacidad y competencia fundamental que todo

estudiante debe lograr al término de su formación académica. A continuación, señalaremos algunas de estas orientaciones curriculares.

En el Diseño Curricular Nacional (en adelante DCN), la producción de textos es entendida como un organizador o capacidad fundamental del área de Comunicación con el propósito de “elaborar textos de diferente tipo con el fin de expresar lo que sentimos, pensamos o deseamos comunicar” (DCN, 2009, p. 342). El propósito radica en la expresión escrita y en las necesidades de los estudiantes. Para ello, plantea el desempeño de las siguientes destrezas: planificar, redactar, escribir, elaborar, crear, utilizar e editar. La capacidad de producción de textos está graduada según el ciclo y nivel educativo de los estudiantes. Así, un estudiante de primero de secundaria debe “producir textos de distinto tipo, en forma clara, coherente y original, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando en forma apropiada los elementos lingüísticos y no lingüísticos, y reflexionando sobre ellos” (DCN, 2009, p. 343).

En el documento de las Rutas de aprendizaje (MINEDU, 2013b), el término *producción de textos* está vinculado con la competencia de textos escritos y textos orales, es decir, que existe una producción tanto oral como escrita. Para los fines de nuestra investigación, nos limitaremos a la producción del texto escrito, tomando en cuenta sus capacidades e indicadores específicos. Al igual que el DCN (MINEDU, 2009), la competencia de textos escritos está graduada. Por ejemplo, un estudiante competente de primero de secundaria debe “producir reflexivamente diversos tipos de textos escritos en variadas situaciones comunicativas, con coherencia y cohesión, utilizando vocabulario pertinente y las convenciones del lenguaje escrito, mediante procesos de planificación, textualización y revisión” (MINEDU, 2013c, p. 27). Esta competencia destaca la acción de producción desde un enfoque comunicativo, porque considera la situación comunicativa y su proceso de elaboración.

Asimismo, la competencia descrita anteriormente implica el desarrollo de tres destrezas e indicadores específicos respectivamente: planifica (selecciona y propone), textualiza (escribe, mantiene, establece, relaciona, usa) y reflexiona

(revisa y expresa). Estos toman en cuenta diversos tipos de textos según su estructura e intencionalidad tales como: narrativos-narrar, descriptivos-describir, expositivos-exponer, argumentativos- argumentar, entre otros.

A partir del enfoque curricular, la producción de textos escritos es vista como una competencia comunicativa que ayuda a desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas.

1.1.4.2 Proceso de producción de textos descriptivos

El proceso de producción de textos responde a una intención comunicativa particular. Cuetos (2009), cuyo aporte es desde el enfoque cognitivo, plantea cuatro procesos que están implicados en la escritura: planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de las palabras y procesos motores. Este tipo de clasificación nos ayudará a tener un primer acercamiento de estudio sobre la capacidad de producción de textos. Por tanto, este proceso lo consideraremos para el diagnóstico del problema mas no para la intervención.

Otra propuesta es la de Pérez (2006). Él considera que existen cinco pasos para elaborar cualquier texto: establecer un propósito, elegir un tema, disponer de las ideas en un plan, elaborar de un borrador y redactar el texto final. Esta propuesta carece de la revisión, un aspecto importante para nosotros; por eso, no lo consideraremos en la presente investigación.

Tanto Prado (2004) como Sánchez y Borzone (2010), reconocen los aportes de Hayes y Flower (1980, 1996 en español)³ para pasar de “texto como producto” a “texto como proceso”. Ellos analizaron y describieron los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción de textos. Por ello, el proceso que plantean para producir textos consta de tres etapas: planificación, textualización y revisión (Prado, 2004, p. 228). Esta distribución es la que mejor responde a los propósitos comunicativos de la presente investigación y son planteados por el

³ Citados por Prado (2004) y Sánchez y Borzone (2010).

currículo educativo actual. Por tanto, lo incluiremos en la intervención y el proceso de elaboración de textos. Describiremos cada etapa desde los aportes del currículo actual.

a) Planificación

La planificación es la primera etapa que debe tomarse en cuenta para producir diferentes tipos de textos. Esta incluye definición de un propósito, elección del tema y disposición de las ideas en un plan (Pérez, 2006). Vemos conveniente definir el propósito comunicativo de los textos, el destinatario y el tipo de estructura que se utilizará; y conocer sobre tema elegido.

Las Rutas de aprendizaje (MINEDU, 2013b, p. 27-28) consideran que para desarrollar la capacidad de planificar debemos determinar: el destinatario, el tema, la estructura del tipo de texto, los recursos textuales y léxicos e inclusive las fuentes de consulta. Luego, debemos colocar en texto las ideas y sensaciones, es decir, convertir en palabras, frases y oraciones completas, el conjunto de sensaciones e ideas. Para hacerlo, los estudiantes necesitan: conocer y aplicar modelos textuales, organizar sus ideas en formatos cada vez más complejos, emplear un vocabulario apropiado, mantener el hilo temático, establecer secuencias lógicas, relacionar sus enunciados a través diversos recursos cohesivos, ajustar su producción a las convenciones ortográficas de puntuación y acentuación.

La etapa de preparación del escrito, según Prado (2004, p. 235), atañe algunas responsabilidades tanto del maestro como de los estudiantes. En relación con el docente, esta primera fase consistirá en: especificar el objetivo del aprendizaje que se persigue con la actividad de escritura, preparar los materiales necesarios para su elaboración, facilitar a los estudiantes la bibliografía necesaria para obtener información sobre el tema descrito, determinar la temporalización y establecer los criterios de evaluación de la actividad. En cuanto a los estudiantes, es necesario que estos organicen sus conocimientos y los adecúen a la situación e intención comunicativas que se les plantea en la actividad. Será preciso que

conozcan los componentes textuales básicos, que les deben servir de referencia constante para conseguir dicha adecuación.

b) Textualización

La textualización es propiamente la escritura del texto. Incluye tanto la primera redacción como la edición de esta tantas veces sea necesaria (Pérez, 2006). En esta etapa, se aplican los recursos gramaticales, lexicales, sintácticos y semánticos del texto. Es necesario reforzar con este tipo de conocimientos para su efectiva elaboración. Involucra las destrezas de redacción y utilización de herramientas lingüísticas propias para la producción de textos.

Esta etapa, según Prado (2004, p. 237), es la más compleja del proceso, puesto que el alumno necesita poner en práctica de forma simultánea una serie de conocimientos previos que definirán su competencia lingüística y que afectan a la macroestructura y a la microestructura textual. Además, se procede a transformar el plan anterior en un discurso verbal gráfico y lineal, estructurado en un tipo determinado de texto, que observe las normas lingüísticas y gráficas, así como las propiedades textuales.

c) Revisión

La revisión está estrechamente ligada con la anterior, incluye la corrección sintáctica y semántica del texto escrito. Según Cassany (2002), la corrección de escritos bien orientada es una oportunidad de aprendizaje tanto de la normativa como de las propiedades del texto.

Además, según Prado (2004, p. 238), esta etapa supone la evaluación del escrito en relación con lo planificado y ajuste inmediato, llevando a cabo las modificaciones del texto que se estimen oportunas. Esta debe realizarse en dos momentos: durante el proceso y al finalizar el proceso. El primero posibilita realizar las correcciones y reajustes oportunos para ir puliendo y mejorando el texto. El

segundo supone la valoración global de los resultados obtenidos y permite la comparación del producto final con el objetivo inicialmente planteado.

La eficacia de esta etapa dependerá de la autoexigencia de cada escritor. La revisión puede afectar a distintos aspectos del escrito (Prado, 2004, p. 239). La revisión formal afecta a la presentación del escrito y a las convenciones gráficas y ortográficas; la revisión del contenido afecta a la coherencia del texto, a la expresión sintáctica y léxica de las ideas y su adecuación al objetivo comunicativo perseguido; y la revisión funcional afecta tanto a su adecuación al objetivo perseguido como a la situación comunicativa.

Finalmente, el texto después de la revisión y edición se llega a publicar. Es necesario dar funcionalidad a los textos elaborados de modo que tenga sentido para los estudiantes. Los espacios de publicación pueden ser dentro del aula, en la Institución Educativa o fuera de ella según sea el caso y los propósitos planteados al inicio de producción de textos.

1.2 Didáctica para producción de textos descriptivos

Existe una vasta didáctica para desarrollar la competencia escrita; sin embargo, no siempre fue aplicada según el contexto ni las necesidades de los estudiantes. En las escuelas, todavía prima las estrategias mecanicistas, donde se privilegia la ejercitación de destrezas motoras por encima de las habilidades lingüísticas y cognitivas. Sin embargo, mediante el enfoque comunicativo y funcional se pretende que los estudiantes desarrollen las capacidades de expresión, comprensión y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que les permitan una utilización adecuada de los códigos tanto lingüísticos como no lingüísticos en diferentes contextos y situaciones de comunicación (Prado, 2004, p. 52).

A continuación, se presentan algunas estrategias, técnicas y secuencias didácticas para la producción de textos descriptivos.

1.2.1 Estrategias para producir textos descriptivos

Entendemos que la didáctica debe responder a interrogantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar, cómo se debe aprender, cómo emplear los medios de comunicación, cómo se debe orientar el grupo escolar, cómo evaluar los resultados según los objetivos propuestos, cómo imponer y evaluar una tarea escolar (Restrepo, 1998, p. 78).

En cuanto al proceso de elaboración de textos, se intenta responder a estas cuestiones mediante estrategias oportunas y contextualizadas.

1.2.1.1 Estrategias logísticas

Víctor Niño (2006, p. 109) destaca la necesidad de tomar en cuenta las condiciones personales y ambientales, los recursos y medios de apoyo, y las habilidades mentales, que incluyen las acciones, reglas y medios que el escritor utiliza para la producción de textos. Aunque las recomendaciones de Niño (2006) sean para escritores de amplia experiencia, consideramos oportunas las pautas dadas para el ámbito escolar, donde cada estudiante tiene el potencial y la oportunidad de ser un gran escritor.

Así, en cuanto a las condiciones personales y ambientales, Niño (2006) sugiere la disposición personal y una actitud mental favorable, es decir, una motivación, estado de ánimo y manejo de la atención. Además, es bueno considerar el momento y lugar más adecuado para escribir. En cuanto a los recursos y medios de apoyo, sugiere el uso de esquemas, información, dibujos, apuntes, borradores ya escritos, ejemplos de textos, entre otros. Finalmente, en cuanto a las estrategias de habilidad mental, sugiere liberar el pensamiento, reflexionar sobre lo escrito, escribir borradores, consultar y releer lo escrito continuamente.

En este contexto, es conveniente que el docente proporcione estas condiciones de manera creativa e ingeniosa. Según Pérez (1999), el docente debe brindar conocimiento de las estructuras y funciones de los textos que se desean

trabajar, que la enseñanza se dirija hacia la producción de textos más que a la teoría, organizar las ideas en orden progresivo y sentido de logro, planear temas a partir de las escenas familiares, diálogos, experiencias personales, descripciones, artículos y ensayos. En cuanto a la evaluación, se sugiere eliminar la evaluación tradicional, hacerlo procesualmente, con metas a corto plazo, máximo número veinticinco participantes y duración mínima de un año.

1.2.1.2 Estrategias de producción de textos

Consideramos que toda producción debe ser gradual, es decir, pasar por la escritura de frases, oraciones y párrafos. Además, se debe revisar dichos escritos en cada etapa de producción de textos. Plantearemos las estrategias utilizadas para cada uno de los procesos mencionados.

La escritura de frases será efectiva en la medida que se domine las categorías gramaticales tanto variables (sustantivos, verbos, artículos, adjetivos, pronombres) como invariables (adverbios, preposiciones, conjunciones). En el caso de los textos descriptivos, generalmente se utilizan las frases sustantivas y las verbales. Un ejercicio eficaz, según Niño (2006), es subrayar frases nominales y verbales en un texto y, luego, escribir frases de temas que se desea desarrollar posteriormente.

El siguiente proceso consiste en escribir oraciones simples o compuestas. La estructura interna de las oraciones es denominada como microestructura. Del mismo modo que con las frases, se sugiere subrayar las oraciones simples y compuestas, estudiar la microestructura empleada por el autor para luego redactar sus propias oraciones.

La escritura de los párrafos, como proceso indispensable, debe poseer unidad lógica y secuenciada en torno a una idea o pensamiento. Los párrafos pueden ser funcionales cuando introducen, enlazan ideas, aclaran o concluyen un texto. Además, deben respetar la superestructura textual. En el caso de los textos descriptivos, generalmente son párrafos que se encuentran insertas en otro tipo de

estructuras textuales. Sin embargo, este tipo de textos puede estar constituido por tres tipos de párrafos: introductorio, descriptivo y cierre. Niño (2006) sugiere brindar ideas temáticas para que desarrollen en torno a él párrafos de diferentes tipos, una vez ejercitado en él estarán más preparados para redactar diversos tipos de textos.

Finalmente, se debe ejercitar en la revisión de textos. Cassany (2002) plantea que la corrección debe darse en todo el proceso de escritura. Para ello, sugiere utilizar las marcas de corrección, destacando los logros y lo mejorable, de modo que el estudiante sea consciente de los errores para corregirlo. Sugiere que las marcas deben adaptarse a los estudiantes, que sean señales claras y sencillas, deben designar conceptos e información precisa, número limitado, conocido por el estudiante y utilizado por otros docentes. De ese modo, la revisión será de gran ayuda en el proceso de producción de textos.

1.2.2 Secuencias didácticas para producir textos descriptivos

Las actividades propuestas pueden contextualizarse en un taller de escritura. Este “será un trabajo continuo y programado” (Pérez, 1999, p. 26). Se basa en un enfoque de aprender haciendo, destinada al conocimiento, comprensión y producción de diferentes tipos de texto. Consta de una lingüística progresiva basada en la lingüística textual.

Álvarez (2010, p. 134) considera que toda secuencia didáctica debe contar con los siguientes objetivos:

- Escribir textos descriptivos de acuerdo con el proceso de producción textual
- Reflexionar acerca del tema sobre el que se pretende escribir
- Realizar actividades para acceder al conocimiento previo sobre el tema elegido
- Explorar diversos procesos de planificación
- Organizar la información para llegar a procesos de producción (esquemas, características lingüísticas y textuales)
- Revisar el texto durante todo el proceso
- Producir el texto definitivo

Estos objetivos se relacionan con las etapas de producción de textos descriptivos y con la metodología de investigación acción, ya que se realiza de manera reflexiva y participativa.

1.2.2.1 Secuencia didáctica para planificar la descripción

Álvarez (2010) brinda seis fases que enmarca los textos descriptivos como un proyecto, en este caso, denominado como *taller de escritura*. En él considera tanto los roles del estudiante como los del docente. Asimismo, plantea el producto deseado para que sean referentes en el proceso del taller de escritura. Para esta primera etapa de producción, consideraremos las dos primeras fases (ver tabla N° 1).

Tabla N° 1 – Fases de escritura: Planificación

Fases de escritura	Actividades del estudiante	Actividades del docente	Producto
Contextualizar el taller de escritura	<ul style="list-style-type: none">- Busca y extrae descripciones de diversos textos.- Precisan la función de la descripción.	<ul style="list-style-type: none">- Dialoga sobre la función y la utilidad de las descripciones.	Listado de funciones de la descripción
Conocimiento del texto descriptivo	<ul style="list-style-type: none">- Formula y escribe lo que desea saber sobre el texto descriptivo.	<ul style="list-style-type: none">- Organiza las inquietudes presentadas.- Prepara una ficha informativa con las características lingüísticas y textuales de los textos descriptivos.	Información sobre el texto descriptivo

Fuente: Adaptación de Álvarez (2010, p. 135-139)

1.2.2.2 Secuencia didáctica para textualizar las descripciones

Para la etapa de textualización, es decir, propiamente la elaboración de textos descriptivos, planteamos las siguientes dos fases considerados por Álvarez (2010) (ver tabla N° 2). Ajustamos sus aportes con fines didácticos y según la realidad de los estudiantes y docentes.

Tabla N° 2 – Fases de escritura: Textualización

Fases de escritura	Actividades del estudiante	Actividades del docente	Producto
Organización información	<ul style="list-style-type: none"> - Observa los objetos a describir. - Escribe todos los aspectos y características del objeto mediante un listado o esquema. - Amplia y selecciona la información según el propósito y destinatario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta objetos para ser descritos - Revisa y amplía la lista con información adicional. - Ayuda a organizar la información en campos semánticos según los aspectos (formas, tamaños, colores, texturas, peso, etc.) y características (utilidad, ventajas, costos, etc.). 	Esquema o listado de características del objeto descrito
Producción del texto descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> - Atiende a la presentación de modelos textuales. - Elige el modelo que van a utilizar. - Escribe el primer texto según las plantillas sugeridas. - Escribe textos descriptivos sin plantillas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra modelos de textos. - Redacta descripciones de manera participativa. - Ofrece plantillas para las primeras redacciones. - Recuerda las características del texto descriptivo. 	Plantillas de textos descriptivos Redacción inicial de textos descriptivos

Fuente: Adaptación de Álvarez (2010, p. 135-139)

Álvarez (2010) nos plantea una secuencia didáctica que se centra principalmente en guiar la observación mediante cuestionarios⁴ que ayuden e inicien en la descripción oral y escrita de los escolares. Consideraremos la descripción de objetos. Este consta de los siguientes pasos:

- Observar un determinado objeto
- Describir todos los detalles posibles del mismo
- Crear adivinanzas

⁴Para ver los cuestionarios revisar Álvarez (2005)

Asimismo, Farello y Bianchi (2012) plantean diez fases que están vinculados a las operaciones mentales y están centrados propiamente en la elaboración del texto descriptivo (ver tabla N° 3). Del mismo modo que en el caso anterior, hemos ajustado la propuesta a la realidad de la presente investigación.

Tabla N° 3 – Fases de escritura: Textualización

Fases de descripción	Procesos mentales	Estrategias
Identificación del objeto de descripción	Definir	Pregunta: ¿Qué es?
Recogida de información	Observar Recordar	Etnografía Autobiografía Anécdotas
Identificación del destinatario	Enfocar	Focalización
Establecimiento del objeto de la descripción	Informar Persuadir Expresar	Selección de información
Establecimiento de la tipología estructural del texto	Estructurar	Esquemas u organizadores gráficos
Selección de los elementos descriptivos	Seleccionar	Caracterización de objetos: forma, función, dimensiones, colores, olores, sabores, otros. Caracterización de personas: ser, acción, visión, habla, sentimientos, etc.
Orden de los elementos descriptivos	Ordenar	De lo particular a lo general De lo externo a lo interno De la forma a la función De lo objetivo a lo subjetivo
Comprobación de la completitud del referente	Comprobar	Contrastación de lo descrito con el referente
Elección de las técnicas descriptivas	Elegir	Ordenaciones topográficas: general/particular, izquierda/derecha, externo/interno, lejano/cercano y alto/bajo, Punto de vista: fijo, móvil o múltiple Modo: objetivo o subjetivo
Redacción de la descripción	Redactar Describir	Dibujos Metáforas

Fuente: Adaptación de Álvarez (2010, p. 135-139)

Las operaciones mentales expresan lo complejo del acto de describir, pues involucra varias operaciones mentales. Las sugerencias de las estrategias pueden ampliar la descripción que se desea alcanzar. Sin embargo, no existen descripciones puramente objetivas ni subjetivas, muchas de ellas están vinculadas y poco definidas.

1.2.2.3 Secuencia didáctica para revisar descripciones

Finalmente, las secuencias para esta última etapa son propuestas bajo las dos últimas fases considerados por Álvarez (2010), (ver tabla N° 4).

Tabla N° 4 – Fases de escritura: Revisión

Fases de escritura	Actividades del estudiante	Actividades del docente	Producto
Revisión de textos descriptivos	<ul style="list-style-type: none">- Coevalúa los textos iniciales según las marcas de corrección.- Revisa sus propios textos tomando en cuenta las correcciones señaladas.- Redacta los textos finales.	<ul style="list-style-type: none">- Elabora marcas para corregir textos descriptivos.- Sugiere la revisión de textos según las marcas de corrección.- Elabora pautas de revisión de textos descriptivos según su propiedad y estructura textual.- Revisa los textos finales.	Utilización de a marcas de corrección Revisión de textos descriptivos según criterios establecidos
Publicación de textos descriptivos	<ul style="list-style-type: none">- Edita y publica las descripciones en formatos adecuados a cada propósito y destinatario.	<ul style="list-style-type: none">- Asesora sobre los formatos posibles según la intencionalidad y el público al que va dirigido.	Publicación de textos descriptivos

Fuente: Adaptación de Álvarez (2010, p. 135-139)

Estos aportes enfocan mejor el aprendizaje y enseñanza de los textos descriptivos según el proceso textual.

1.2.3 Técnicas para producir textos descriptivos

Carratalá (2013, p. 13) plantea una técnica descriptiva desde un enfoque literario. Toma como referencia los textos literarios de escritores destacados para realizar diferentes actividades que ayuden a elaborar textos descriptivos. Él plantea la siguiente secuencia para la técnica:

1. Observar atentamente el ser que haya de describirse
2. Seleccionar, entre los rasgos que mejor lo caracterizan, aquellos que más específicamente se deseen resaltar

3. Determinar la estructura de la narración; por ejemplo, ya sea pasando de una visión totalizadora del ser que se describe a las partes que la conforman; ya sea enumerando sucesivamente, en riguroso orden, dichas partes y destacando, así, cuantas sensaciones despierta en el observador: colores, ruidos, olores, formas, etc.
4. Reflexionar, en el contexto de la descripción, sobre la naturaleza y significación, valor, utilidad y calidades estéticas del ser observado.

Esta técnica puede facilitar el trabajo con estudiantes de tercero a quinto de secundaria, aunque podrían adaptarse los textos para los estudiantes de primero o segundo de secundaria. Cada texto cuenta con un glosario apropiado.

En el siguiente capítulo, plantaremos una técnica basada en el aporte teórico descrito y en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la producción de textos descriptivos con la participación de los estudiantes y docentes.



CAPÍTULO II

MÉTODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Descripción del problema

La realidad de la Educación Básica Regular (en adelante EBR) de nuestro país afronta problemas relacionados al desempeño de las competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje-enseñanza. En las últimas décadas, el Ministerio de Educación del Perú (en adelante MINEDU) se ha enfocado en mejorar la capacidad de comprensión de textos, pues en las pruebas internacionales de PISA (2012) nuestro país aparece con un bajo nivel de comprensión de textos (MINEDU, 2013a). Sin embargo, existe otro problema relacionado con el anterior que no ha sido atendido oportunamente: inadecuada didáctica y desarrollo de la capacidad de producción de textos. Precisamente, en los estudios realizados constatamos la necesidad de intervenir en la mejora de esta capacidad.

Los últimos informes del MINEDU (2011b) evidencian que la capacidad de producción de textos se limita a un enfoque tradicional cuya enseñanza está centrada más en el producto que en el proceso, no se toma en cuenta las realidades ni las necesidades de los estudiantes. Tampoco se brindan las herramientas oportunas para la escritura. En consecuencia, los estudiantes en lugar de producir textos, es decir, generar conocimientos nuevos a partir de la escritura, solo lo reproducen, es decir, lo transcriben sin ninguna demanda cognitiva. Además, desarrollan actitudes negativas frente a la escritura mostrando desmotivación, frustración y temor.

El diagnóstico recogido a través de las pruebas nacionales e internacionales evidencia problemas serios en cuanto a la producción de textos escritos. Nos

referiremos a algunas de ellas para contextualizar el problema de nuestra investigación.

En 2001, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación (UMC) aplicó una prueba para medir el nivel de producción de textos narrativos y descriptivos a los estudiantes tanto de zonas rurales como urbanas.

Los resultados evidenciaron un bajo nivel en el desarrollo de la capacidad de producción de textos, especialmente en cuanto a su proceso. A pesar de contar con el espacio para una primera escritura, muy pocos estudiantes lo utilizaron adecuadamente y los que lo emplearon no lo diferenciaban de su última redacción.

En 2010, la UNESCO publicó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) sobre las habilidades para escribir textos por parte de los niños de tercero y sexto de primaria de la región⁵. Para la evaluación de la escritura usaron el modelo procesual de Flower y Hayes 1980 (UNESCO, 2010). Este modelo parte del estudio de las actividades mentales durante la escritura y describe el proceso cognitivo que siguen los “expertos” al escribir textos enciclopédicos. Esquemáticamente, plantea que el proceso de escritura consta de tres momentos: pre-escritura o planificación, puesta en texto y revisión o corrección. Los resultados de sexto grado fueron que solo el 7% limitaron su escritura al espacio del borrador y el 44% mantuvieron el tema y la estructura del borrador en el texto final. Sin embargo, su escritura careció de léxico, coherencia, cohesión y claridad en las descripciones solicitadas.

A partir de los resultados presentados, creemos que existe una limitada concepción sobre el lenguaje, especialmente en los docentes. Hasta el año 1970 el lenguaje fue abordado como objeto de conocimiento, puesto que se hacía hincapié en la fonética, la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua, todo ello enmarcado en la gramática tradicional y de modo aislado (Cassany, Luna y Sanz, 1994). En la práctica docente, no toman en cuenta los nuevos aportes del

⁵ Hace referencia a 16 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay), y un Estado (Nuevo León, México).

enfoque comunicativo, es decir, la necesidad de aplicar dichos conocimientos en la vida cotidiana de modo que el lenguaje sea más funcional que teórico. Otro aspecto que pudo contribuir al problema es desconocimiento del proceso de la escritura dado que interviene en él una serie de factores y operaciones cognitivas, físicas, lingüísticas, psicológicas, entre otras. En nuestro sistema educativo, se restringe la enseñanza de la escritura a la reproducción de textos o trabajos académicos fuera del aula.

Las investigaciones recientes sobre la producción de textos evidencian el problema descrito. Álvaro Ezcurra (2004) analizó los recursos didácticos que los docentes usan para la enseñanza de la capacidad de producción de textos y los textos que producen los estudiantes; constató una didáctica tradicional y una escasa producción de textos de los estudiantes de los colegios en zonas rurales y urbanas de Lima.

Asimismo, Renzo Castellanos (2008) estudió los métodos y procedimientos que usan los docentes para optimizar la capacidad de producción de textos del área de Comunicación; destaca la necesidad de afianzar el aspecto procesual y gramatical de la escritura porque han generado resultados eficientes y oportunos tanto para los docentes como para los estudiantes.

Por otra parte, Susana Díaz (2008) elaboró una investigación exploratorio-descriptiva donde diagnosticó que los estudiantes de primero de secundaria tienen dificultades en cuanto a la coherencia y cohesión en la escritura de sus textos expositivos. La autora recomienda mejorar las estrategias de enseñanza y plantear la escritura como proceso a través de una práctica reflexiva y sistemática.

Zandy Chávez (2012) realizó un estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y narrativa de los niños de quinto grado de educación primaria de las instituciones educativas públicas. Utilizó como instrumento el Test de Producción de Texto Escrito (TEPTE) de Dioses (2003), el mismo que nos ayudará en el diagnóstico y evaluación de nuestra investigación. Como resultado de la comparación, los estudiantes tienen puntajes regulares. En cuanto a la

producción escrita descriptiva no se encuentran diferencias significativas en cuanto al sexo ni procedencia. Una de las sugerencias de la investigadora es que se diseñe una propuesta para la producción de textos desde el nivel inicial hasta secundaria de modo que se garantice su gradualidad y su seguimiento. Además, a los docentes se les sugiere que monitoreen y evalúen constantemente dicho proceso.

Las investigaciones citadas usan metodologías descriptivas o cuasiexperimentales. No han abordado el tipo de texto ni la metodología seleccionada por nosotros, es decir, el texto descriptivo y la investigación acción respectivamente. Por tanto, la presente investigación afrontará el problema desde una perspectiva particular, buscando transformar la situación inicial de manera reflexiva, procesual y participativa.

Elegimos el texto descriptivo por tres razones. La primera razón es por su carácter social porque decir las cosas tal como son está vinculado con los demás (Farello y Bianchi, 2012). Las descripciones permiten construir relaciones sociales fundadas en el respeto al otro y cuando éste se pierde simplemente se manipula, se excluye y se crea situaciones de desventaja para otros. La segunda razón es por su carácter didáctico porque permite graduar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de modo que el desempeño sea efectivo (Carratalá, 2013). Este tipo de texto está planteado en el currículo como uno de los básicos para los grados superiores. La tercera por su aspecto pedagógico ya que permite el desarrollo de estrategias que le ayuden a esquematizar y representar el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Frente a esta realidad, queremos proponer una técnica didáctica para producir textos escritos descriptivos desde la investigación acción. Los aportes de especialistas como Cassany (1999), Prado (2004), Martínez (2009), entre otros, y los aportes de los mismos estudiantes nos orientarán en la construcción, aplicación y evaluación de dicha técnica. Una razón que nos impulsa es que los docentes carecen de herramientas que surgen desde su propia práctica para desarrollar la capacidad de producción de textos, lo que justifica las prácticas tradicionales sobre la enseñanza en cuanto a la capacidad de producción de textos. Otra razón

motivadora es que algunas de las técnicas existentes difícilmente se adecúan a las necesidades y realidades de los estudiantes, por lo que a veces se aplican dichas técnicas de manera descontextualizada. Por tanto, asumimos que esta técnica no solo será una herramienta para producir textos descriptivos, sino otros tipos de textos. Asimismo, la metodología de Investigación Acción Educativa (en adelante IAE) que seguiremos nos ayudará a generar cambios significativos desde la práctica pedagógica de manera participativa, procesual y reflexiva.

La población elegida es de 300 estudiantes de la Institución Educativa 0045 San Antonio, ubicado en el Asentamiento Humano de Canto Chico, San Juan de Lurigancho – Lima. La Institución Educativa es pública y cuenta de once secciones, uno por cada grado tanto en primaria como secundaria. En cada grado, estudian aproximadamente 25 estudiantes. En los últimos años, ha disminuido la cantidad de los estudiantes, unos por la constante repitencia y otros por traslado de colegio. Los ambientes no se encuentran en buen estado. El horario pedagógico de la institución educativa mencionada es desde las 7:50 a.m. hasta la 1:30 p.m. Escogimos esta población porque carece de recursos humanos y materiales para el proceso de aprendizaje-enseñanza. Además, deseamos conocer a profundidad la realidad de una escuela pública para generar un cambio significativo en ella.

Escogimos como muestra de estudio a los estudiantes de primero de secundaria, un total de veinte: doce varones y ocho mujeres. Estos proceden de familias disfuncionales, donde un 60% solo vive con la mamá, abuelos (as), hermanos (as) y tíos (as); y un 40% vive con ambos padres y hermanos. El 80% es de Lima y el resto procede de provincia. Sus edades oscilan entre 11 a 16 años, con un promedio de 12.8 años. La mayoría tiene dificultades académicas, algunos han repetido de grado y otros tienen cursos a cargo. Un 30% de estudiantes proceden de otros colegios y sus edades fluctúan entre 14 y 16 años, unos fueron expulsados y otros por repitencia.

Escogimos este grado por dos razones. La primera razón es por ser el punto de intersección entre la primaria y secundaria, pues nos ayudará a contar con una evaluación de la educación recibida en primaria y, a la vez, como diagnóstico para

la secundaria. La segunda razón se centra en el hecho de que los estudiantes tendrán las herramientas necesarias para afrontar los nuevos desafíos del nivel secundario de modo que puedan lograr, con eficacia, los objetivos de la EBR.

2.2 Problema de la investigación

En el diagnóstico, realizado desde el área de Comunicación, hemos identificado la carencia de herramientas didácticas para mejorar la capacidad de producción de textos descriptivos. Por tanto, la presente investigación busca responder al siguiente cuestionamiento: *¿Qué grado de efectividad tiene una técnica didáctica elaborada de manera participativa con los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, para la mejora de la producción de textos descriptivos?*

2.3 Justificación e importancia de la investigación

El aporte de la presente investigación está en el proceso de construcción y elaboración de una técnica para mejorar la capacidad de producción de textos escritos. Este proceso ayudará a buscar las estrategias necesarias para elaborar textos descriptivos de manera significativa y creativa de modo que se cuente con un recurso prototipo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, tanto el docente como los estudiantes tendrán la oportunidad de intervenir en su proceso de enseñanza-aprendizaje de manera dinámica y reflexiva. Podrán evaluar e implementar la efectividad de la técnica según sus necesidades. Precisamente, el enfoque comunicativo tiene como propósito que los estudiantes asuman su proceso de aprendizaje de manera consciente y responsable. Por tanto, creemos muy valioso darles el protagonismo en dicho proceso.

Consideramos, además, que el desempeño de los estudiantes será más eficiente en cuanto a la producción de otro tipo de textos de mayor complejidad. Nuestra hipótesis es que si son capaces de producir textos descriptivos, estarán en la capacidad de producir otro tipo de textos, como el expositivo o el argumentativo.

En ese sentido, el éxito en el desempeño de esta capacidad les ayudará a contrarrestar el estereotipo negativo de su vida académica, ya que muchos son vistos como agentes negativos de su entorno.

Por otro lado, los docentes del área de Comunicación contarán con una técnica que les ayude a desarrollar la capacidad de producción de textos escritos; pueden recrearla según las necesidades de sus estudiantes. Además, podrán tomar acciones concretas para mejorar su práctica pedagógica en cuanto al desarrollo de esta capacidad. También, es posible que los docentes de las otras áreas puedan adaptarla de manera creativa.

Finalmente, la mejora de la producción de textos escritos descriptivos en primero de secundaria dará a los estudiantes una base sólida para su proceso de aprendizaje, tanto dentro como fuera de la escuela, y a los docentes una herramienta didáctica. Las destrezas adquiridas podrán ser reforzadas a través de las estrategias seleccionadas en un proceso dinámico entre el docente, el experto, el investigador y los estudiantes.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

Nuestro objetivo general es *determinar la efectividad de una técnica didáctica elaborada de manera participativa con los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, para la mejora de la producción de textos descriptivos.*

2.4.2 Objetivos específicos

Para determinar la efectividad de la técnica planteada, tomaremos en cuenta los siguientes objetivos específicos:

1. Diseñar una técnica didáctica para mejorar la producción de textos descriptivos de los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, en un proceso participativo
2. Aplicar una técnica didáctica para mejorar la producción de textos descriptivos de los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, en un proceso participativo
3. Evaluar el nivel de efectividad de la técnica didáctica a partir de las mejoras en las propiedades de los textos descriptivos producidos por los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, en un proceso participativo
4. Evaluar el nivel de efectividad de la técnica didáctica a partir de las mejoras en cada etapa del proceso de producción de textos descriptivos de los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, en un proceso participativo

2.5 Dimensiones y categorías de análisis

Para la presente investigación desarrollaremos dos dimensiones: producción de textos descriptivos y técnica didáctica. Estas dimensiones están explicadas y desarrolladas en el primer capítulo de la esta investigación.

Dimensiones	Categorías
a) Producción de textos descriptivos	Proceso: planificación, textualización y revisión Propiedades: adecuación, coherencia y cohesión
b) Técnica didáctica	Etapas: inicio, desarrollo y final Efectividad: pruebas inicial, intermedia y final

2.6 Opciones metodológicas

2.6.1 Propuesta metodológica: investigación acción

Tomaremos el enfoque cualitativo cuya perspectiva está orientada a la práctica educativa, denominado como decisión y cambio por Latorre, Del Rincón y Arnal (2003, p. 339). Este busca aportar información para la toma de decisiones y mejorar la práctica educativa.

El nivel de investigación es propositiva⁶, ya que plantearemos una técnica para mejorar la producción de textos descriptivos. Esta propuesta será efectuada de manera participativa y reflexiva con la intención de responder a las necesidades y demandas de los estudiantes.

Para ello, nos basaremos en la metodología de la investigación acción educativa por tres razones importantes. La primera es porque está orientada a mejorar el currículum, tal como lo advierte McKernan (2001) y Rodríguez (2005). La segunda razón está relacionada con la reflexión y evaluación constante del problema abordado. La última razón está relacionada con el uso variado y novedoso de instrumentos y técnicas, porque es posible diseñar nuevos instrumentos o adaptar los existentes según sea el caso.

El proceso propuesto por Rodríguez (2005) nos ha parecido más conveniente por su carácter pedagógico. Este permite evaluar, progresivamente, los resultados por lo menos en tres ciclos, cada uno de ellos compuestos por seis fases sucesivas (ver anexo N° 1): identificación y tratamiento del problema, formulación de objetivos, definición del plan de acciones, implementación y ejecución de las acciones, evaluación y reflexión, y difusión de resultados (Rodríguez, 2005, p. 47-81). Por tanto, el problema, los objetivos y las acciones serán evaluados e implementados constantemente a fin de lograr los fines propuestos.

2.6.2 Técnicas e instrumentos

La Investigación Acción Educativa, desarrollada en tres ciclos de seis fases sucesivas, presenta las técnicas e instrumentos apropiados (Rodríguez, 2005, p. 83-101). Señalaremos las técnicas e instrumentos que usaremos para cada fase de la investigación.

⁶Clases de investigación 2012, UARM, Susana Helfer

Para la primera y segunda (identificación y tratamiento del problema, y formulación de objetivos) usaremos el Registro de actividades observadas (ver anexo N° 2) elaborado por Danilo Ordoñez (2011), la Evaluación de procesos de escritura (en adelante PROesc) elaborado por Cuetos, Ramos y Ruano (2004) y el Test de Producción de Texto Escrito (en adelante TEPTTE), por Alejandro Dioses (2003).

La Evaluación de procesos de escritura – PROesc – (ver anexo N° 3) fue validada en una muestra de 1 060 estudiantes de tercero de primaria a tercero de secundaria, tanto de colegio públicos como privados de Madrid. La finalidad de esta prueba es brindarnos una herramienta de evaluación de la escritura desde el enfoque cognitivo en diferentes componentes según su complejidad (Cuetos, Ramos y Ruano, 2004, p. 7). Consta de seis actividades divididas en dos grupos. El primero evalúa el dominio de reglas de conversión fonema-grafema, de las reglas de ortográficas arbitrarias y regladas, de las reglas de acentuación, del uso de mayúsculas y de las reglas de puntuación. El segundo grupo evalúa la planificación y redacción de un texto narrativo y uno expositivo. Para el diagnóstico inicial en cuanto a la producción de textos, solo consideraremos el primer grupo que consiste en el dictado de sílabas, de palabras y frases.

El test TEPTTE (ver anexo N° 4a) fue validado en una muestra de 827 estudiantes de quinto y sexto de primaria, pertenecientes a los colegios públicos y privados de Lima Metropolitana, cuyas edades fluctuaban entre nueve y trece años. El objetivo de este test fue “determinar el manejo actual de las diferentes propiedades que posee la producción de un texto escrito formal, específicamente en los aspectos de descripción y narración” (Dioses, 2003, p. 12). Utilizaremos este test para evaluar la efectividad de la técnica propuesta para mejorar la producción de textos descriptivos al inicio, durante y al finalizar la investigación acción. Para ello, hemos adaptado los criterios de evaluación según la realidad de los estudiantes y con fines didácticos gracias al aporte de los expertos, tales como Cassany, Luna y Sanz (1994), Pérez (2006) y Sánchez (2007), construyendo una Guía de corrección de textos descriptivos (Ver anexo N° 4b).

Para la tercera fase, definición del plan de acciones, utilizaremos una matriz de plan de acción delimitando y configurando las acciones necesarias para responder al problema planteado. Es sumamente importante tener mayor entendimiento de las dificultades de producción de textos descriptivos que presentan los estudiantes de primero de secundaria. Para ello, se ha visto conveniente el empleo de las técnicas-instrumentos como análisis de fuentes documentales-fichas de registro, encuesta-cuestionario, entrevista-guion de entrevista, diario-fichas de registro. Para este último instrumento utilizaremos la Ficha de diario docente⁷ (ver anexo N° 5). Esta ficha nos ayudará a registrar los principales aspectos del problema para luego intervenir en él de manera dinámica y reflexiva.

Para la cuarta fase, implementación y ejecución de las acciones, replantearemos el esquema de trabajo a partir de los nuevos aportes de la etapa anterior. Para ello, usaremos la técnica del análisis documentario y las fichas de registro como instrumentos. También, nos ayudará el planteamiento de una matriz de plan de acción con actividades concretas que nos ayuden a responder a los propósitos trazados.

Para la quinta fase, evaluación y reflexión, es necesario la técnica de la observación y el instrumento de Ficha de registros de modo que se monitoree el proceso ejecutado. Asimismo, los diarios de clase serán de gran ayuda para contrastar las reflexiones y la práctica docente.

Para la última fase, difusión de resultados, se dará mediante un informe escrito y oral para que los involucrados conozcan el proceso de su trabajo. Buscaremos, de modo creativo, la forma de publicar los textos descriptivos elaborados por los estudiantes.

2.6.3 Planteamiento metodológico

⁷ Elaborado por la PUCP en un Programa de especialización en historia, geografía y economía y formación ciudadana y cívica.

La investigación acción consta básicamente de tres elementos íntimamente vinculados entre sí: la hipótesis, el plan y el resultado esperado. A continuación, plantaremos cada uno de estos según las fases de dicha investigación.

2.6.3.1 Hipótesis de acción

Tabla N° 5 – Hipótesis de acción según las fases de investigación

Fase de la investigación	HIPÓTESIS DE ACCIÓN	CAMBIO DE MEJORA
1. Identificación y tratamiento del problema	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, priorizan un problema de investigación para mejorar una de las capacidades del área de Comunicación.	Mejorar una de las capacidades del área de Comunicación
2. Formulación de objetivos	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, formulan los objetivos de la investigación para mejorar una de las capacidades del área de Comunicación.	
	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, construyen una técnica en forma participativa para mejorar la producción de textos descriptivos.	Mejorar la producción de textos descriptivos
	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, aplican una técnica didáctica según sus etapas para mejorar la producción de textos descriptivos.	
3. Definición del plan de acciones	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, evalúan el nivel de efectividad de una técnica didáctica a partir de las mejoras en las propiedades de los textos descriptivos para validarla.	
	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, evalúan el nivel de efectividad de la técnica didáctica a partir de las mejoras en cada fase del proceso de producción de textos descriptivos para validarla.	Validar la técnica
4. Implementación y ejecución de las acciones	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, implementan y ejecutan las acciones en los diferentes ciclos para determinar la efectividad de una técnica.	Determinar la efectividad de una técnica

5. Evaluación y reflexión	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, evalúan y reflexionan sobre los resultados para determinar la efectividad de una técnica.
6. Difusión de resultados	Los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, difunden los resultados para determinar la efectividad de una técnica.

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro Mamani

2.6.3.2 Plan de acción

Tabla N° 6 – Matriz del plan de acción para la elaboración de la técnica

Acción	Actividades / tareas
1. Construir una técnica en un forma participativa	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionan sobre la utilidad del uso de las técnicas para producción de textos - Investigan sobre técnicas que ayuden a mejorar los textos descriptivos. - Proponen una secuencia para la técnica. - Complementan la técnica según las etapas de producción y las propiedades del texto.
2. Aplicar una técnica según sus etapas	<p>INICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promueven la observación de su entorno, de objetos, situaciones mediante los sentidos. - Planifican la producción de textos de textos, teniendo en cuenta una secuencia didáctica. <p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindan herramientas de producción: uso de plantillas, temas motivadores, modificación de modelos descriptivos. <p>FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindan herramientas para revisar los textos producidos por los estudiantes.
3. Evaluar el nivel de efectividad de una técnica didáctica a partir de las mejoras en las propiedades de los textos descriptivos	<ul style="list-style-type: none"> - Verifican las siguientes propiedades en los textos descriptivos de los estudiantes: adecuación, coherencia y cohesión.
4. Evaluar el nivel de efectividad de una técnica didáctica a partir de las mejoras en cada fase del proceso de producción de textos descriptivos	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar el proceso de producción de textos en las redacciones de los estudiantes: planificación, textualización y revisión.

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro Mamani

2.6.3.3 Resultados esperados

Tabla N° 7 – Resultados esperados de la aplicación de la técnica

Resultados esperados	Fuentes de verificación
La técnica construida responderá a las necesidades de los estudiantes para elaborar textos descriptivos de manera efectiva.	Cuaderno de estudiantes Diarios de clase Textos descriptivos elaborados
Los estudiantes elaborarán textos descriptivos de manera efectiva y satisfactoria.	Entrevistas y encuestas Guías de observación

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro Mamani

2.6.3.4 Seguimiento y evaluación

Tabla N° 8 – Indicadores de evaluación de la efectividad de la técnica

Indicador de proceso	Fuentes de verificación
Incorporación de las etapas de producción de textos en la redacción de los textos descriptivos	Resultado de las guías de observación Revisión del proceso de la elaboración del texto descriptivo
Indicador de resultado	Fuentes de verificación
El 70% de estudiantes incorporan las etapas de producción en la elaboración de los textos descriptivos.	Resultado final de las guías de observación Revisión de la elaboración final del texto descriptivo
El 70% de estudiantes toman en cuenta las propiedades de textos en la elaboración de los textos descriptivos.	Textos descriptivos elaborados por los estudiantes

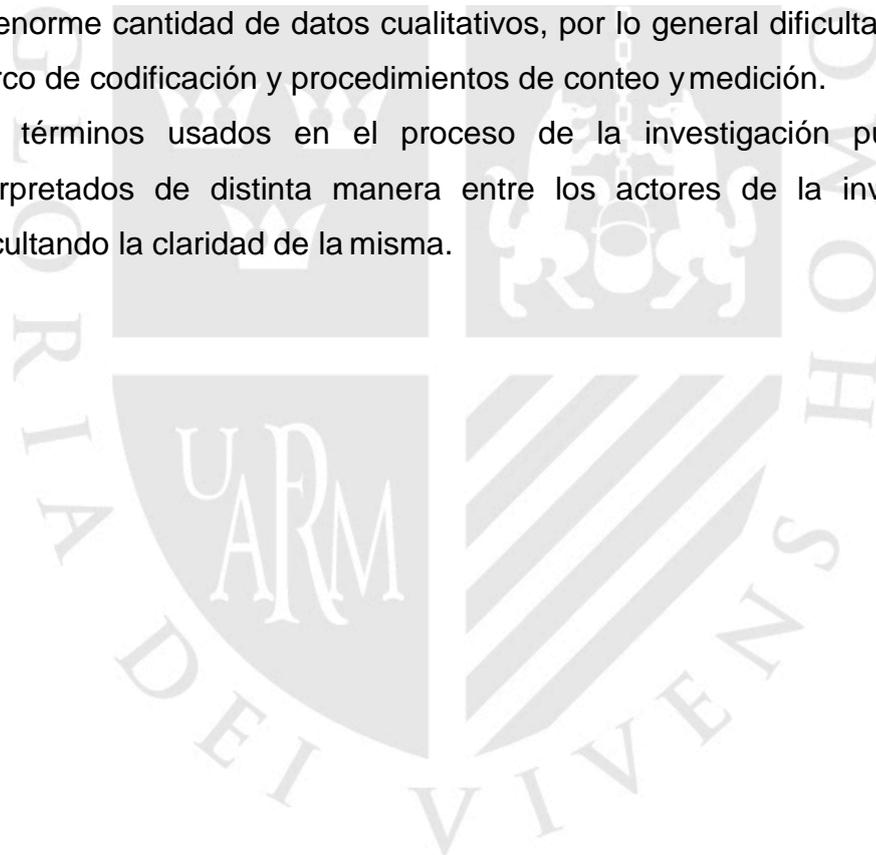
Fuente: Elaborado por Maritza Jarro Mamani

2.7 Limitaciones

La Investigación Acción Educativa (IAE) en su proceso de construcción, aplicación y evaluación presenta las siguientes limitaciones (Rodríguez, 2005):

- Los actores comprometidos con los procesos de investigación entienden a la reflexión como un insumo para la acción. Existe la posibilidad de que algunos los actores implicados no asuman este hecho como tal.

- Los conflictos de intereses entre los diferentes actores pueden hacerse explícitos, distorsionando el proceso.
- La implementación de las acciones demanda tiempo prolongado y estrategias novedosas. El uso constante de las mismas estrategias podría generar un rechazo o actitud negativa frente al proceso.
- Algunos instrumentos utilizados como la entrevista o diarios de clase son complejos de analizar en toda su dimensión.
- Existe la posibilidad de interpretar inadecuadamente la información recogida o emitida.
- La enorme cantidad de datos cualitativos, por lo general dificulta utilizar un marco de codificación y procedimientos de conteo y medición.
- Los términos usados en el proceso de la investigación pueden ser interpretados de distinta manera entre los actores de la investigación dificultando la claridad de la misma.



CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de la investigación acción se ha aplicado durante nueve meses. La población beneficiada fue los estudiantes de la Institución Educativa 0045 San Antonio, ubicada en el asentamiento humano de Canto Chico, San Juan de Lurigancho. De este grupo, se ha seleccionado como una muestra significativa a los estudiantes de primero de secundaria.

Al inicio del año escolar, nuestra muestra fue de 30 estudiantes; sin embargo, durante el proceso de aplicación el número se redujo a veinte. Esta disminución evidencia lo que en un principio manifestamos como la desmotivación personal frente a diferentes situaciones adversas que afronta el estudiante, tales como el traslado, la expulsión y el abandono de la institución educativa. Por tanto, los resultados se han ajustado a los veinte estudiantes que terminaron las clases en primero de secundaria.

Hemos elaborado una técnica para producir textos descriptivos gracias a la participación de los estudiantes, la colaboración del docente encargado, la orientación de la asesora de la investigación y la revisión bibliográfica sobre el tema. Según la naturaleza de la investigación acción, la elaboración de la técnica abarcó tres ciclos de seis fases cada uno. Presentaremos y describiremos cada fase de la investigación considerando los resultados obtenidos en cada ciclo. Asimismo, interpretaremos los resultados a la luz del marco teórico, reflexionando sobre los logros y las dificultades obtenidos en los ciclos respectivos.

3.1 Presentación de los resultados

La aplicación de la investigación abarcó 9 meses (desde mediados de marzo hasta mediados de diciembre del 2014), es decir, 34 semanas. Las actividades se realizaron una vez por semana (dos horas pedagógicas) durante las clases de Comunicación, los días viernes desde las 11:20 hasta las 12:50 pm.

Así, hemos desarrollado las actividades en tres ciclos tomando en cuenta las seis fases respectivas. El primer ciclo constó de catorce semanas, es decir, desde 14 de marzo hasta 27 de junio. El segundo ciclo abarcó seis semanas, desde 7 de julio hasta 29 de agosto. El tercer ciclo duró catorce semanas, desde 5 de setiembre hasta 12 de diciembre.

A continuación, presentaremos el proceso de las actividades y los resultados por cada fase la investigación. En cada fase explicaremos el proceso de los tres ciclos de modo que se visualice mejor los resultados obtenidos. Para ello, primero presentaremos los cuadros de resumen de cada ciclo. Luego, las actividades y resultados propiamente dichas según las fases de la investigación acción. Finalmente, interpretaremos los resultados de modo que evaluemos los logros y dificultades según los objetivos propuestos.

3.1.1 Resumen de las actividades y los resultados según los ciclos de la investigación

Tabla N° 9 – Acciones del primer ciclo de la investigación acción (marzo - junio)

Fases	ACCIÓN	ACTIVIDADES	RESULTADOS	N° de semanas
1. Identificación y tratamiento del problema	1.1 Priorizan un problema de investigación	Observación de las clases	Conocimiento de las relaciones entre estudiantes, docente, curso, etilo de aprendizaje e interés	2
		Entrevista a estudiantes y docentes	Identificación del problema	1
		Diálogo dirigido con estudiantes de 1° de sec.		

		Aplicación de PROesc y TEPTE	Sondeo de la realidad respecto al problema planteado	1
2. Formulación de objetivos	2.1 Formular los objetivos de la investigación	Diálogo dirigido con estudiantes de 1° de sec.	Interés por cambiar una de las dificultades que presentan	1
	3.1 Construir una técnica en un forma participativa	Propuesta de una técnica (OSERE) para describir	Técnica OSERE: Observa, Selecciona, Estructura, Reflexiona y Expresa	1
	3.2 Aplicar una técnica didáctica según sus etapas	Ejecución de la técnica mediante la descripción de los siguientes temas: frutas y alimentos	Interés en el desarrollo de la técnica	5
3. Definición del plan de acciones	3.3 Evaluar el nivel de efectividad de una técnica didáctica a partir de las mejoras en las propiedades de los textos descriptivos	Evaluación de técnica OSERE según propiedades del texto descriptivo	Escaso manejo de las propiedades del texto descriptivo	
	3.4 Evaluar el nivel de efectividad de la técnica didáctica a partir de las mejoras en cada etapa del proceso de producción de los textos descriptivos	Evaluación de técnica OSERE según las etapas de producción de textos descriptivos	Complejidad en el vocabulario empleado de la técnica propuesta Dificultad en la planificación y textualización de la descripción	1
			Ninguna práctica de revisión de textos	
4. Implementación y ejecución de las acciones	4.1 Implementar y ejecutar las acciones en cada ciclo	Revisar fuentes bibliográficas Buscar estrategias nuevas	Cambio de estrategia y adaptación al ritmo del grupo y situación	1

5. Evaluación y reflexión	5.1 Evaluar y reflexionar sobre los resultados	Conocimiento de las limitaciones y habilidades personales	Autoconocimiento y cambio de actitud	
6. Difusión de resultados	6.1 Difundir los resultados	Publicación de textos descriptivos	Descripciones según el proceso de producción de textos (frutas y alimentos)	1

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro M. y estudiantes de primero de secundaria de la I. E. San Antonio 0045, SJL.

Tabla N° 10 – Acciones del segundo ciclo de la investigación acción (julio - agosto)

Fases	ACCION	ACTIVIDADES	RESULTADOS	N° de semanas
1. Problema evaluado y reformulado	1.1 Reformular el problema de investigación	Diálogo dirigido con estudiantes de 1° de sec.	Replanteamiento del problema de investigación	
2. Objetivos reformulados	2.1 Reformular los objetivos de la investigación		Replanteamiento del objetivo de investigación	1
3. Plan de acciones reformulado	3.1 Construir una técnica en un forma participativa	Propuesta de una técnica para describir	Técnica OSEER: Observa, Selecciona, Estructura, Escribe y Revisa	
	3.2 Aplicar una técnica didáctica según sus etapas	Ejecución de la técnica mediante la descripción de los siguientes temas: medios de transporte y oficios	Manejo de la técnica en la producción del texto descriptivo según los temas desarrollados	2
	3.3 Evaluar el nivel de efectividad de una técnica didáctica a partir de las mejoras en las propiedades de los textos descriptivos	Evaluación de técnica OSEER según propiedades del texto descriptivo	Dificultad de la planificación y revisión del texto	1
	3.4 Evaluar el nivel de efectividad de la técnica didáctica a partir de las mejoras en cada etapa	Evaluación de técnica OSEER según las etapas	Cambio de estrategia y adaptación al ritmo del grupo y situación	

	del proceso de producción de los textos descriptivos	de producción de textos descriptivos		
4. Implementación y ejecución de las acciones	4.1 Implementar y ejecutar las acciones en cada ciclo	Investigar sobre estrategias nuevas para la revisión de textos	Aplicación de nuevas estrategias para la revisión de textos	
5. Evaluación y reflexión	5.1 Evaluar y reflexionar sobre los resultados	Conocimiento de las habilidades personales	Descripciones según el proceso de producción de textos (medios de transporte y oficios)	1
6. Difusión de resultados	6.1 Difundir los resultados	Publicación de textos descriptivos	Intercambio de descripciones entre los compañeros del salón	1

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro M. y estudiantes de primero de secundaria de la I. E. San Antonio 0045, SJL.

Tabla N° 11 – Acciones del tercer ciclo de la investigación acción (setiembre - diciembre)

Fases	ACCION	ACTIVIDADES	RESULTADOS	N° de semanas
1. Problema evaluado y reformulado	1.1 Reformular el problema de investigación	Diálogo dirigido con estudiantes de 1° de sec. y especialista	Replanteamiento del problema de investigación	
2. Objetivos reformulados	2.1 Reformular los objetivos de la investigación		Replanteamiento del objetivo de investigación	1
3. Plan de acciones reformulado	3.1 Ajustar la técnica en un forma participativa	Replanteamiento de la técnica propuesta Sondeo de temas	Técnica OSOER: Observa, Selecciona, Organiza, Escribe y Revisa Selección de temas de interés	
	3.2 Aplicar la técnica OSOER según sus etapas	Ejecución de la técnica OSOER mediante la descripción de los siguientes temas:	Manejo de la técnica OSOER en la producción del texto descriptivo según los temas desarrollados	7

		amplificador, celular y Tablet	Descripciones según el proceso de producción de textos (amplificador, celular y Tablet)	
	3.3 Evaluar el nivel de efectividad de una técnica OSOER a partir de las mejoras en las propiedades de los textos descriptivos	Evaluación de técnica OSOER según propiedades del texto descriptivo	Dificultad en la revisión del texto descriptivo Conocimiento del proceso de la técnica	1
	3.4 Evaluar el nivel de efectividad de la técnica OSOER a partir de las mejoras en cada etapa del proceso de producción de los textos descriptivos	Evaluación de técnica OSOER según las etapas de producción de textos descriptivos	Aplicación del test TEPTE adaptado Entrevistas a estudiantes	
4. Implementación y ejecución de las acciones	4.1 Implementar y ejecutar las acciones en cada ciclo	Investigar sobre estrategias nuevas para la revisión de textos y recursos lingüísticos	Aplicación de nuevas estrategias para la revisión de textos Marcas de revisión	2
5. Evaluación y reflexión	5.1 Evaluar y reflexionar sobre los resultados	Conocimiento de las habilidades personales	Interpretación de resultados	1
6. Difusión de resultados	6.1 Difundir los resultados	Publicación de textos descriptivos	Recopilación del proceso de producción de textos descriptivos (3 por cada tema)	2

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro M. y estudiantes de primero de secundaria de la I. E. San Antonio 0045, SJL.

3.1. 2 Descripción de actividades y resultados según las fases de investigación acción

El proceso de la investigación acción desarrollado en los tres ciclos se visualiza en cada una de las fases de la investigación. Esto fue posible gracias a la

disponibilidad y colaboración de los implicados. Daremos cuenta de los resultados según las seis fases, en las que se visualizan el proceso de la investigación acción.

3.1.2.1 Identificación, tratamiento y reformulación del problema (fase 1)

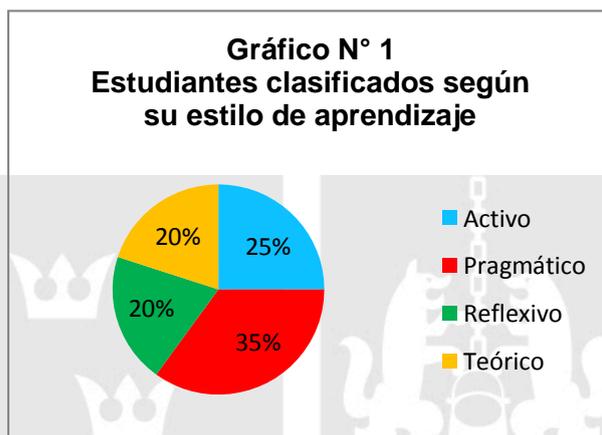
Esta fase fue desarrollada con mayor detenimiento en el primer ciclo, porque implicó hacer un diagnóstico de la población y la muestra de la investigación para luego realizar una propuesta tentativa que responda al problema planteado.

a) Conocimiento de los agentes de investigación

De la observación de clases y las entrevistas tanto a docentes como estudiantes, logramos conocer y establecer algunas relaciones entre los implicados (estudiante-docente, estudiante-estudiante, estudiantes-curso, estudiante-estilo de aprendizaje, estudiante-interés, docente-estrategia).

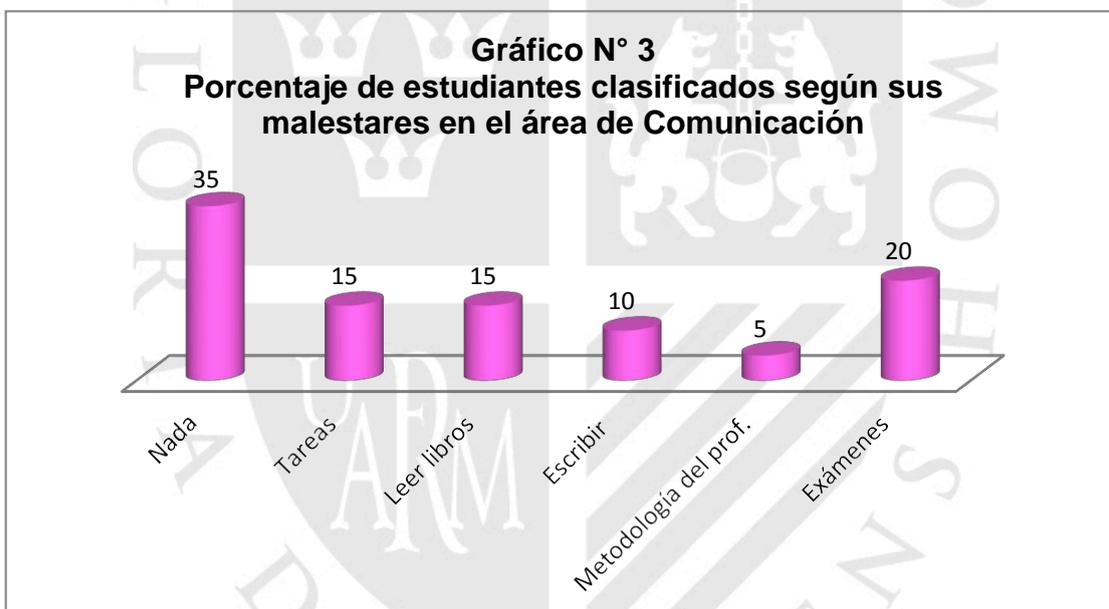
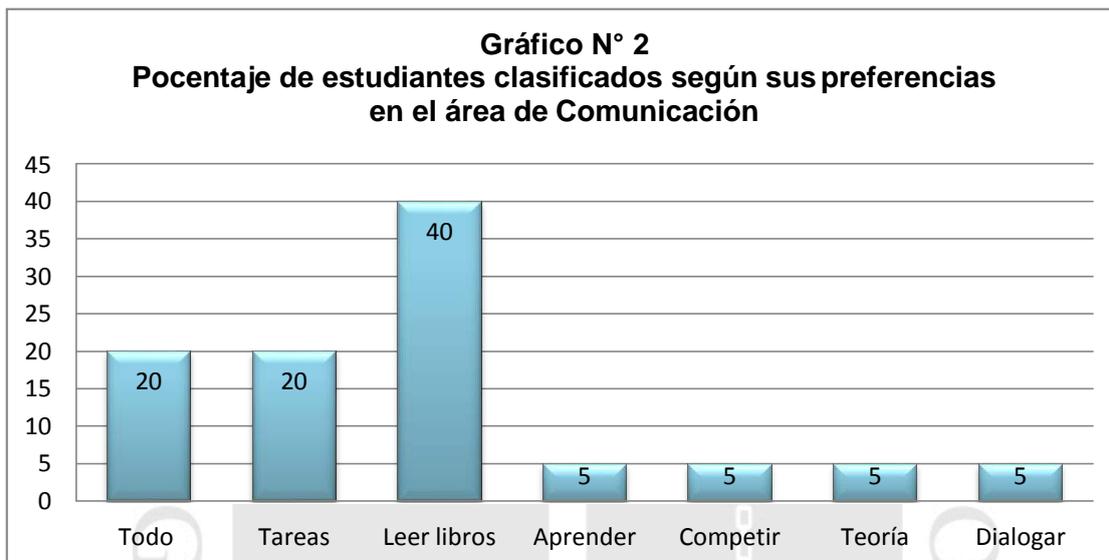
La primera relación estudiante-docente fue jerárquica y tradicional. El docente dedicó tu tiempo en el copiado y dictado de ejercicios, pocas veces se ha detenido para motivar el tema de manera más creativa. Mientras tanto, el estudiante solo escuchaba y realizaba lo indicado. En varias ocasiones, algunos estudiantes se dedicaron a conversar y molestar a los demás, mientras el profesor copiaba los ejercicios. Por consiguiente, la dispersión y desmotivación de los estudiantes fue evidente. La segunda relación estudiante-estudiante estuvo marcada por la violencia porque se golpeaban entre ellos, se gritaban e interrumpían constantemente, no permanecían en su lugar. Esto generó, protestas y quejas constantes contribuyendo así a un clima tenso. En cuanto a la relación estudiantes-curso, manifestaron aburrimiento y desmotivación con las actividades planteadas en el área de Comunicación, pues solo desarrollaban las preguntas del libro o ejercicios descontextualizados. Por eso, en más de una ocasión manifestaron: “Profe, aburre leer y copiar tanto, mejor no hay que hacer nada” (Fuente: un estudiante de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL).

Para la relación estudiante-estilo de aprendizaje, hemos tomado un cuestionario basado en el Modelo de Kolb (ver anexo N° 6). Según la tabulación realizada, los estudiantes de primero de secundaria tienen como estilo predominante el pragmático (35%), tal como se aprecia en el siguiente gráfico (Ver gráfico N°1):



Los estudiantes pragmáticos aprenden experimentando, disfrutan del momento presente, les gusta la novedad, les interesa más el *cómo* de una actividad, afrontan los problemas de manera realista. Por tanto, cuando se tiene estudiantes pragmáticos, se puede inferir que la actividad de copiado no les resulte motivador y, por ello, han desarrollado una actitud negativa ante las actividades del curso de Comunicación.

Asimismo, la relación estudiante-interés no fue positiva, ya que las clases tenían un enfoque teórico, sin ninguna oportunidad de aplicación o experimentación. Las preferencias y malestares respecto el área de Comunicación se visualizan mejor en los siguientes cuadros respectivamente (ver gráfico N° 2 y N° 3). Durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes fueron cambiando sus intereses y actividades.



La mayor preferencia es leer textos (40%) y al parecer no hay nada que les de malestar (35%). Sin embargo, un 20% manifiesta que le desagradan los exámenes y un 15 % leer libros. Por tanto, aunque no es una manifestación evidente existe una ligera inclinación de malestar por la forma como se desarrolla las actividades del área de Comunicación.

Finalmente, la relación docente-estrategia no fue positiva puesto que era monótono y poco creativo en el desempeño de las actividades realizadas con los estudiantes. El docente utilizó las mismas estrategias para todos los temas: leer un texto del libro que tenían los estudiantes, escribir las preguntas en la pizarra para

que los demás los copien y revisar los cuadernos. Otras veces, les dejó ejercicios de razonamiento verbal como evaluación o tareas domiciliarias.

b) Delimitación y reformulación del problema de investigación

La segunda actividad de esta fase fue determinante, pues hemos logrado identificar y delimitar un problema de investigación acción que ayude en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Para ello, en los tres ciclos hemos utilizado el diálogo dirigido de modo que participen tanto los estudiantes como los docentes.

En el primer ciclo, la delimitación del problema fue compleja. En un principio, tanto docentes como estudiantes manifestaron que había dificultad en cuanto a la comprensión de textos, no solo en el área de Comunicación, sino en todas las áreas. Sin embargo, ya existían algunas acciones concretas que involucraban el compromiso de todos los docentes de la Institución Educativa, por lo que no abordamos en la presente investigación.

Otra preocupación que se diagnosticó fue en cuanto a la capacidad de producción de textos. En las entrevistas realizadas, advertimos un desconocimiento en cuanto a su función y utilidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza tanto para los estudiantes como los docentes. Por un lado, los profesores reconocían que es una de las capacidades que menos se trabajan porque desconocían las estrategias respectivas. Un docente declaró: “Lo más complejo es enseñarles a escribir. Sinceramente, no sé cómo hacerlo y tampoco he puesto mucha fuerza en eso con los chicos, les falta mucho en esta capacidad” (Fuente: docente del colegio San Antonio 0045, 4 de abril de 2014). Por otro lado, los estudiantes mostraron interés por mejorar en dicha capacidad porque hasta el momento no contaban con medios necesarios y querían experimentar algo diferente en su proceso de aprendizaje. Al respecto, uno de ellos manifestó: “Ya me cansé de hacer lo mismo, leer y responder a las preguntas del libro. Aburre hacer lo mismo, queremos aprender algo nuevo” (Fuente: un estudiante de 1° de sec.). Estas intervenciones nos motivaron a indagar más sobre la necesidad de mejorar la capacidad de producción de textos en la Institución Educativa, especialmente desde el área de Comunicación.

Descubrimos que la capacidad de producción de textos se reducía únicamente a la reproducción de textos, es decir, al dictado y copiado de clases. Es más, las actividades programadas para la producción de textos en los libros del Estado (MINEDU, 2011a), solo fueron utilizadas como actividades domiciliarias. Por ejemplo, en una de las clases el tema fue “La noticia” y se les dejó como tarea “crear una noticia positiva”, no se les dio mayor información al respecto. Los estudiantes realizaron dicha actividad según su criterio, unos habían copiado la noticia de un diario, algunos copiaron de sus compañeros y otros simplemente no hicieron nada. Desde luego, el docente revisó las tareas sin mucho detenimiento.

En el primer ciclo de la investigación, reconocimos que existe dificultad en cuanto a la enseñanza de la capacidad de producción de textos y que los estudiantes carecen de medios para producir textos escritos según el enfoque comunicativo. Además, en el sondeo del tipo de texto, la mayoría solo reconocía la estructura y la función de los textos narrativos. Esto se evidenció en las pruebas de diagnóstico inicial donde en lugar de escribir un texto descriptivo escribieron un texto narrativo. Por eso, decidimos abordar el texto descriptivo por su carácter didáctico y funcional. Los resultados de diagnóstico inicial sobre el nivel de producción de textos descriptivos evidenciaron que existía dificultad en cuanto al desarrollo de la producción de textos descriptivos en los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. San Antonio 0045.

Por la falta de conocimiento y práctica en cuanto a producción de textos descriptivos fue muy difícil determinar grupalmente la solución. Por ello, les planteamos como punto de partida una técnica adaptada para mejorar los textos descriptivos. En los siguientes ciclos, se fue perfilando dicha técnica por lo que nuestro cuestionamiento principal fue delimitado y reformulado a la siguiente manera: *¿Qué grado de efectividad tiene la técnica didáctica elaborada de manera participativa con los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, para la mejora de la producción de textos descriptivos?*

c) Diagnóstico de producción de textos

En el primer ciclo, hemos aplicado la Evaluación de procesos de escritura PROesc de Cuetos, Ramos y Ruano (2004) y el test de Producción de Texto Escrito – TEPTTE de Alejandro Dioses Chocano (2003). Posteriormente, en el segundo y tercer ciclo solo hemos aplicado el test adaptado de Producción de Texto Escrito – TEPTTE, esto con la intención de evaluar el proceso de la efectividad de la técnica sugerida.

La prueba PROesc (2004) consta de seis actividades, de las cuales tomamos solo cuatro: dictado de sílabas, dictado de palabras, dictado de pseudopalabras y dictado de frases. Se ha calificado sobre 148 puntos tal como aparece en el siguiente cuadro (ver tabla N° 12).

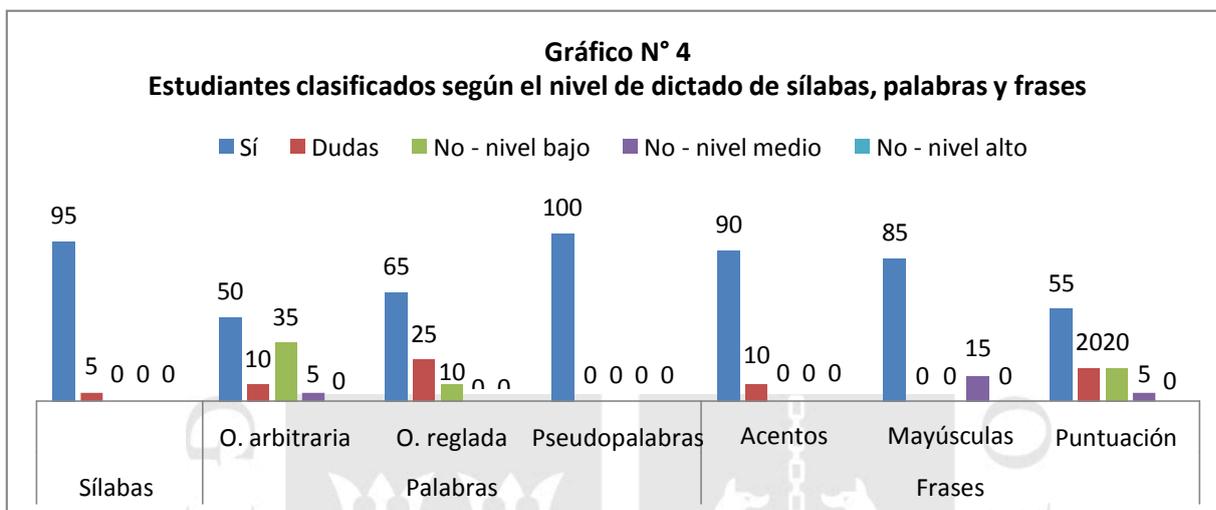
Tabla N° 12 - Puntuaciones y perfil de rendimiento en la escritura (dictado)

PRUEBA Actividades		PD	DIFICULTADES				
			Sí	Dudas	Nivel bajo	No Nivel medio	Nivel alto
1. Dictado de sílabas		25	0-21	22	23	24-25	
2. Dictado de palabras	a) Ortografía arbitraria	25	0-18	19-20	21-22	23-24	25
	b) Ortografía reglada	25	0-19	20-21	22-23	24-25	
3. Dictado de pseudopalabras	a) Total	25	0-21	22	23-24	25	
	b) Reglas ortográficas (11-25)	15	0-9	10-11	12-13	14	15
4. Dictado de frases	a) Acentos	15	0-4	5-8	9-11	12-14	15
	b) Mayúsculas	10	0-8	9		10	
	c) Signos de puntuación	8	0-2	3-4	5	6-7	8
Total batería		148	0-107	108-114	115-122	123-129	130-148

Fuente: Baremo de 1° de ESO, ajustado a la primera parte del dictado.

Como resultado inicial respecto a la escritura general, todos los estudiantes presentaron dificultades en el desarrollo de las cuatro actividades del dictado. El promedio total fue de 83.25 puntos de un total de 148 puntos. En el siguiente gráfico

(ver gráfico N° 4), se puede visualizar los resultados de las cuatro actividades de la prueba.

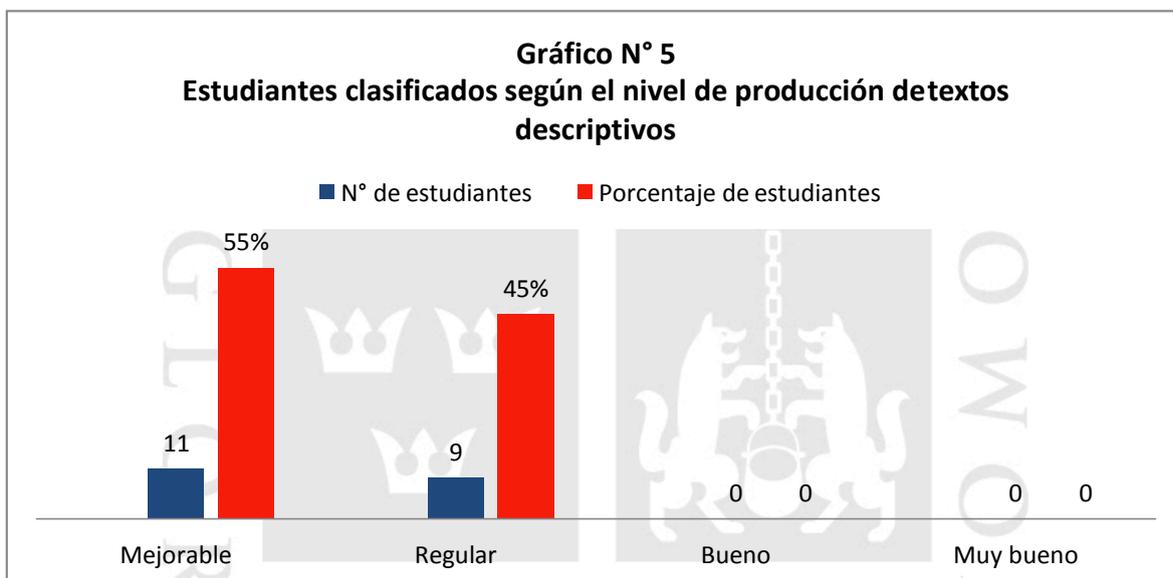


Si bien presentan, en general, dificultades en la escritura de sílabas, palabras o frases, esto no es determinante para el proceso de producción de textos. Este resultado nos ha dado información necesaria del nivel de la escritura general, mas no del nivel de producción de textos que implica un proceso más complejo que el primero. Sin embargo, hemos tomado en cuenta estos resultados para reforzar los aspectos en los que no se obtuvo los mejores resultados tales como las normas de acentuación y ortografía. Estos temas fueron reforzados por el docente encargado como parte de su programación y también por nosotros en cada una de las etapas de producción de textos.

La segunda prueba, el test TEPE (2003) en su forma original, fue aplicada en el diagnóstico inicial, es decir, en el primer ciclo de la investigación. Para el segundo y tercer ciclo, el test fue adaptado según el planteamiento teórico de los especialistas, tales como Cassany, Luna y Sanz (1994), Pérez (2006) y Sánchez (2007). Estos criterios fueron agrupadas según sus indicadores de evaluación: adecuación (destinatario, unidad temática, intención comunicativa), cohesión (conectores, puntuación, concordancia gramatical) y coherencia (contexto, cantidad, calidad, estructuración). Además, el test fue evaluado con 17 puntos, un punto por cada ítem. Para la evaluación del nivel de producción de textos

descriptivos, los puntajes fueron agrupados en cuatro intervalos: mejorable (0-4), regular (5-9), bueno (10-14) y muy bueno (15-17).

En la prueba diagnóstica, en el primer ciclo, el test TEPE tuvo el siguiente resultado (ver el gráfico N° 5):



El 55% de los estudiantes obtuvo un nivel mejorable en cuanto a la producción de textos. Esto se evidenció en las pruebas puesto que el 47% escribió oraciones y frases cortas y el 10% descripciones con muy poca información. Además, el 30% de los estudiantes escribieron textos narrativos en lugar de los descriptivos. El 13% no escribió ningún texto. El promedio inicial del grupo fue de 4.25 puntos, equivalente a 25 % del total de puntajes.

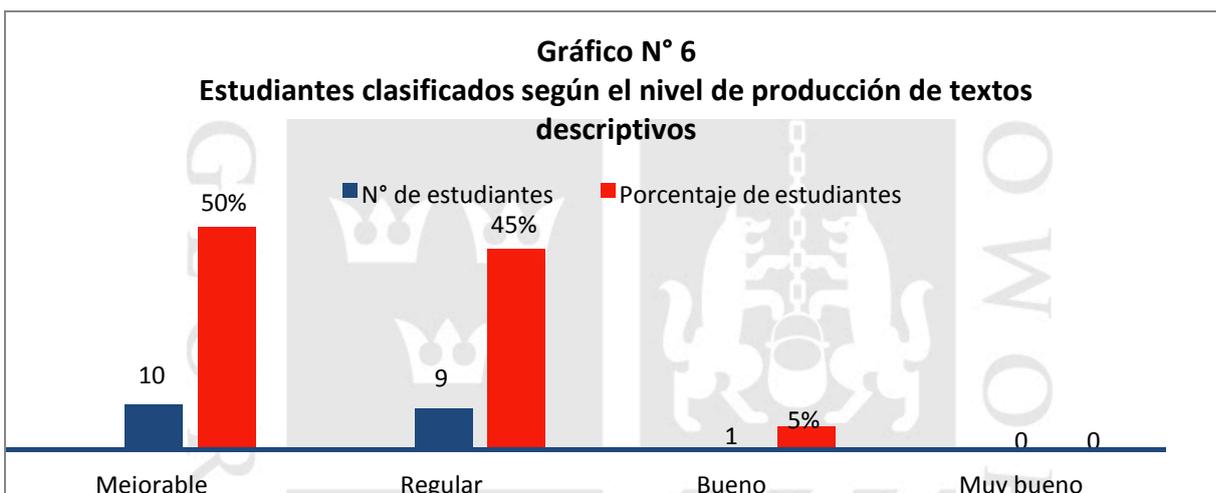
Para ejemplificar dicho resultado, presentamos la siguiente respuesta de uno de los estudiantes a la actividad solicitada de la prueba inicial de TEPE, veamos:

La casa es muy bonita
La señora está cocinando a su hijo
El gato está sobre el mueble
El papá está ayudando a su hijo a ser su tarea
La niña está mirando a su hermanito
En la biblioteca hay libros
En la mesita hay un florero
En la casa hay un cuadro colgado en la pared

Este texto es uno de los que mejor describe la imagen dada; sin embargo, no se puede denominar como un texto descriptivo, porque está compuesto por una lista

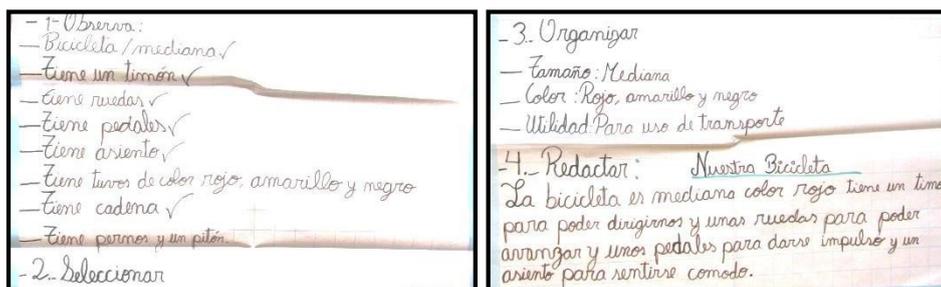
de frases u oraciones simples, aunque estas son descripciones. No se evidencia sentido de texto, es decir, cohesión de ideas ni una unidad temática. Por tanto, el nivel en cuanto a producción de textos descriptivos fue bajo.

En el segundo ciclo, hemos evaluado uno de los temas de descripción (los oficios) porque fue desarrollado de manera procesual. Obtuvimos el siguiente resultado (ver gráfico N° 6):



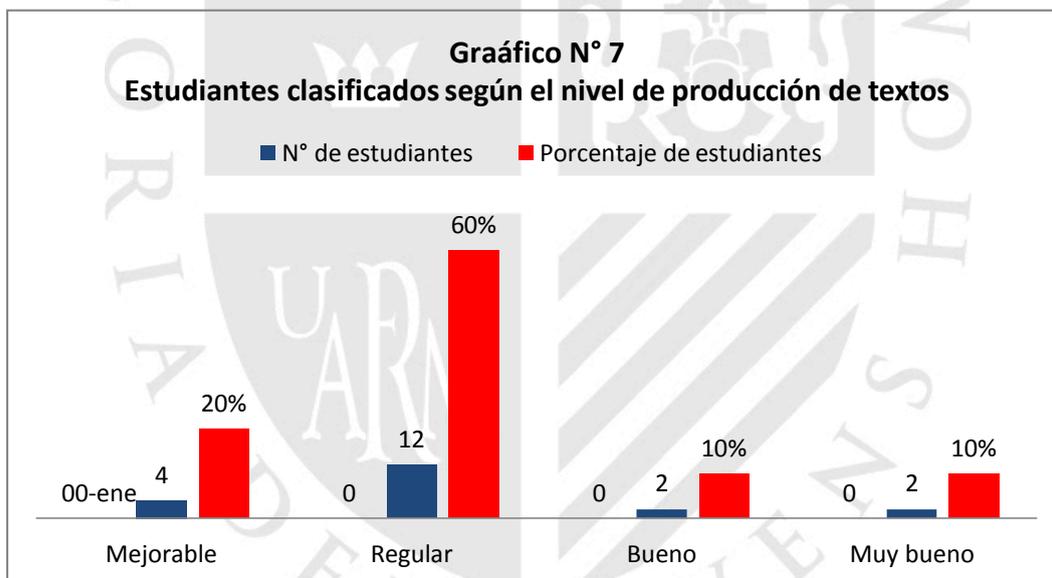
Si bien el porcentaje en el nivel mejorable solo ha variado en 5% respecto al ciclo anterior, se observa una mejora en cuanto a la producción de textos descriptivos. Además, se ha incrementado el nivel bueno en un 5% respecto al primer ciclo. Esto se evidenció en los textos elaborados por los estudiantes. Todavía usan la estructura de textos narrativos, sin embargo se incorpora en ella las descripciones. Además, las descripciones cuentan con mayor información que en el ciclo anterior. El promedio general del grupo fue de 4.7 puntos, equivalente a 27.65 % del puntaje total. Por tanto, el nivel en cuanto a producción de textos descriptivos tuvo un incremento mínimo, aunque aparece como mejorable como en el ciclo anterior.

La mejora, aunque mínima, se evidencia en los textos producidos, veamos:



La aplicación de la técnica ha ayudado a organizar la información de modo que inician la producción por lo menos de un párrafo con los datos seleccionados (características y utilidad del objeto descrito). El sentido de unidad textual se ve expresado en el título sugerido y la secuencia de las ideas.

En el tercer ciclo de la investigación acción, se aplicó la última prueba TEPTTE que constó de tres imágenes según su complejidad: imagen 1 (complejidad intermedia), imagen 2 (complejidad baja) e imagen 3 (complejidad alta). Además, se ha adaptado la Guía de corrección tomando en cuenta las nuevas imágenes (ver anexo N° 7a y 7b). Seleccionamos otras imágenes con la ayuda de los docentes y la asesora porque se ajusta a los intereses de los estudiantes. Obtuvimos el siguiente resultado (ver gráfico N° 7):



Los resultados son más favorables que en los ciclos anteriores, puesto que hay un incremento en el puntaje de promedio general. Se ha pasado de 4.7 a 7.7 puntos, es decir, un crecimiento de 3 puntos. Este resultado se ve notoriamente favorable en cuanto al nivel de producción de textos descriptivos, pues hay mayor conciencia del proceso de producción de textos (uso del espacio de texto inicial para planificar) y las propiedades de textos (adecuación, cohesión y coherencia). La ejemplificación de este último ciclo lo veremos más adelante.

En general, las descripciones elaboradas fueron más detalladas aunque no fueron tan extensas: solo un 50% utilizó más de un párrafo. Además, un 50% eligió

una imagen medianamente compleja para describir lo que indicaría que cuentan con más recursos para dicha actividad. Por tanto, el nivel en cuanto a producción de textos descriptivos se incrementó favorablemente hasta regular. No se llegó al nivel más alto; pero, si se sigue utilizando la técnica, la tendencia será más favorable.

3.1.2.2 Formulación de objetivos (fase 2)

Del mismo modo como ocurrió en el planteamiento del problema, los objetivos fueron cambiando según el problema delimitado. En cada uno de los ciclos hemos reformulado el objetivo general y los específicos de modo que guíen las líneas de acción. Por tanto, establecimos como nuestro objetivo general es el *determinar la efectividad de una técnica didáctica elaborada de manera participativa con los estudiantes de primero de secundaria de la I. E. 0045 San Antonio, SJL, para mejorar de la producción de textos descriptivos de*. Este planteamiento nos ha parecido más viable puesto que la técnica es perfectible según la realidad de los estudiantes en cuanto a la capacidad de producción de textos.

3.1.2.3 Definición del plan de acción (fase 3)

Para determinar el plan de acción, hemos tomado en cuenta el siguiente proceso: diseño, aplicación y evaluación la técnica didáctica propuesta. Durante los tres ciclos se ha ido proponiendo e implementando una técnica que ayude a producir textos descriptivos de manera eficaz y viable. A continuación, presentaremos las actividades y resultados de cada uno de los ciclos de la investigación acción (ver tabla N° 13). Luego, explicaremos algunos aspectos importantes de cada uno de ellos.

Tabla N° 13 Resultados según las actividades durante los ciclos de investigación acción

Actividades	Resultados por ciclo		
	Primero	Segundo	Tercero

Propuesta de una técnica para producir textos descriptivos	Técnica OSERE: Observa, Selecciona, Estructura, Reflexiona y Expresa	Técnica OSEER: Observa, Selecciona, Estructura, Escribe y Revisa	Técnica OSOER: Observa, Selecciona, Organiza, Escribe y Revisa
Ejecución de la técnica mediante la descripción de los diferentes temas	Interés en el desarrollo de la técnica Descripciones cortas de los temas (frutas y alimentos)	Manejo de la técnica en la PTD según los temas desarrollados (los medios de transporte y los oficios)	Sondeo de temas Manejo de la técnica en la PTD según los temas desarrollados (amplificador, celular y Tablet)
Evaluación de la técnica según propiedades del texto descriptivo (TD)	Escaso manejo de las propiedades del TD	Reconocimiento de las propiedades del TD	Aplicación de las propiedades en el proceso de PTD
Evaluación de técnica según las etapas de producción de textos descriptivos (PTD)	Complejidad del vocabulario Dificultad en la planificación y revisión de TD	Dificultad en la revisión de TD Aplicación del test TEPE adaptado	Conocimiento del proceso de la técnica Entrevistas a estudiantes Aplicación del test TEPE adaptado

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro Mamani

En el primer ciclo, hemos propuesto la aplicación de una técnica para producir textos descriptivos. Esta se basó en el aporte de Carratalá (2013, p. 13), quien planteó los primeros cuatro pasos de la secuencia para elaborar descripciones: observar, seleccionar, estructurar y reflexionar. Nosotros agregamos el último paso: la expresión. De ese modo, la técnica planteada lo denominamos como OSERE. Los estudiantes tomaron con interés esta secuencia con el fin de experimentar en la funcionalidad y utilidad.

Para el desarrollo de la técnica se ha entregado los materiales de trabajo (láminas, hojas, lapiceros, etc.) según los temas desarrollados, tales como: frutas y

alimentos. La presentación y la aplicación de la técnica fueron determinantes para nuestra investigación. Hemos planteado tres actividades de aprendizaje (ver tabla N° 14):

Tabla N° 14 – Secuencia didáctica del primer ciclo de investigación acción

Actividades	Secuencia didáctica – Modelo inductivo	Criterio de evaluación
1. Presentación de la técnica	<p>MOTIVACIÓN / CONFLICTO COGNITIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observan la imagen de la lupa, un folder con hojas y un lapicero. • Se les pregunta sobre la utilidad de estos elementos y algunas otras como: ¿qué relación tiene con el área de Comunicación? ¿cómo podemos utilizarlos? ¿todos tenemos esos elementos en nuestras manos? ¿les gustaría tenerlos? 	Identifican el proceso de la técnica OSERE para redactar textos descriptivos.
	<p>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubren la técnica mediante un juego: “Observa y descubre” (ver anexo N° 8). • Revisan la información de la técnica OSERE mediante una ficha de trabajo (ver anexo N°9a). • Desarrollan un cuestionario para comprobar el entendimiento de la técnica (ver anexo N°9b). 	
	<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoran el proceso de la técnica como una herramienta de mejora en la redacción de textos. 	
2. Desarrollo de la técnica	<p>MOTIVACIÓN / CONFLICTO COGNITIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describen el aula de manera espontánea. • Se les pregunta: ¿Cómo describirían las cosas a una persona ciega? ¿Cómo describirías tu aula a un amigo o amiga con el que hablas por teléfono o chateas? 	Aplican la técnica OSERE (observan, seleccionan, estructuran, reflexionan y expresan) en la elaboración de un texto descriptivo.
	<p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo usamos la descripción en nuestras vidas? ¿Qué sabemos de los textos descriptivos? ¿Cómo 	

nos enseñaron a escribir? ¿Qué textos hemos escrito?

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

- Revisan la ficha informativa del texto descriptivo (ver anexo N° 10).
- Comentan sobre las principales características y la utilidad del texto descriptivo.
- Revisan el proceso de elaboración de textos (planificación, textualización y revisión) y las propiedades del texto (adecuación, coherencia y cohesión) mediante una ficha informativa. (Ver anexo N° 11)
- Inician el proceso de redacción utilizando la técnica OSERE (observan, seleccionan, estructuran, reflexionan y expresan) mediante una ficha de trabajo (Ver anexo N° 12). Para ello siguen el siguiente proceso:
 - Observan una imagen seleccionada.
 - Escriben todas las características o rasgos de lo que observan: tamaño, color, textura, olor, forma, utilidad, etc.
 - Seleccionan la información más importante. Pueden hacerlo utilizando marcas significativas o colores según el criterio del estudiante.
 - Estructuran la información agrupando los datos según los campos semánticos.
 - Determinan el destinatario y la finalidad de su escritura.
 - Determinan la extensión, la forma de iniciar y terminar el texto.
 - Reflexionan sobre la intención comunicativa (¿por qué y para quién escribo?), el proceso de producción y las propiedades del texto descriptivos. Revisan el primer texto tomando en cuenta los criterios de evaluación (Ver anexo N° 13)
 - Expresan el primer texto descriptivo en forma escrita.

METACOGNICIÓN

- Valoran la utilidad de la planificación, el desarrollo y evaluación de la redacción de los textos descriptivos.

MOTIVACIÓN / CONFLICTO COGNITIVO

- Observan las imágenes y los relacionan con la secuencia de la técnica OSERE (ver anexo N° 14).
- Dialogan sobre lo que les facilitó o dificultó en el desarrollo del ejercicio propuesto.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

- Dialogan sobre la aplicación de la técnica respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué opinan de la técnica propuesta?, ¿en qué les ayudó o dificultó su aplicación?, ¿la técnica tomó en cuenta el proceso de producción de textos?, ¿cómo interviene la técnica en la mejora de las propiedades del texto descriptivo?, ¿en qué podría mejorar la técnica?, ¿qué cambios sugieren para ello?...
- Apuntan de manera personal sobre las preguntas anteriores mediante un cuestionario (ver anexo 15).
- Comentan las respuestas y se llega a acuerdos para la mejora de la técnica y el proceso mismo de producción de textos descriptivos.

Evalúan la técnica

OSERE (observan, seleccionan, estructuran, reflexionan y expresan) según las etapas de producción de textos y las propiedades del texto

3.Revisión de la técnica**METACOGNICIÓN**

- Valoran las propiedades del texto en el proceso de producción de textos descriptivos.

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro Mamani.

En la ejecución de la técnica, se ha despertado el interés por la producción de textos descriptivos puesto que los estudiantes han participado de manera activa en cada una de las actividades sugeridas. Además, en cuanto a las etapas de producción de textos, solo se ha logrado parcialmente las dos primeras etapas, es decir, la de planificación y textualización. La revisión no fue posible, porque no tenían herramientas para ello y requería de más tiempo. Asimismo, la mayor dificultad fue en cuanto a las propiedades del texto, especialmente en cuanto a la coherencia y cohesión. No se ha podido usar como criterio de evaluación. Sin

embargo, han logrado reconocer las características de cada propiedad mientras desarrollaban los temas.

En la evaluación sobre la técnica propuesta, los estudiantes han manifestado que el logro fue su interés por producir textos y su dificultad fue los términos empleados para la técnica. Una de las estudiantes expresó lo siguiente: “Profesora, la técnica está muy bien, pero las palabras podrían ser más fáciles de recordar y algunas palabras no las entiendo bien” (Fuente: estudiante de primero de secundaria, clase de Comunicación). Muchos estuvieron de acuerdo con ello y sugirieron cambiar los términos por otros más accesibles y comprensibles. Este aporte ha sido tomado en cuenta para el siguiente ciclo.

En el segundo ciclo, hemos cambiado el nombre de la técnica. Este cambio no solo afectó a su nominación sino a la secuencia de esta. Se ha cambiado el término “reflexionar” y “expresar”. En la primera versión (OSERE), se consideraba la reflexión como antecedente de la expresión escrita, sin embargo en la propuesta de los estudiantes consideraron que la reflexión está en todo el proceso. Por tanto, después de estructurar la información debe escribirse la primera versión del texto para luego revisarlo. Esta lógica desde la práctica realizada con la anterior técnica ha ayudado a dar mayor coherencia de la técnica.

Del mismo modo, el término “expresar” resultó muy genérico por lo que la especificación a la expresión escrita con el término “escritura” fue más apropiada. Finalmente, han sugerido el término “corregir” para la última etapa de la técnica. Revisando la bibliografía, consideramos necesario buscar otro término para esta sugerencia, ya que lógicamente el texto redactado debe ser corregido. Cassany (2002) diferencia los términos entre corregir y revisar, el que él usa es “reparar la escritura”. Muchas veces, la corrección solamente se queda en la parte gramatical y no refiere al sentido del texto, se deja de lado las otras propiedades del mismo. Por tanto, el término “revisar” tiene mayor resonancia con la mejora del texto, porque toma en cuenta la reflexión y evaluación de la expresión escrita según la intención del autor.

En el tercer ciclo, solo modificamos la denominación “estructurar” por “organizar”. La primera requería de un proceso más complejo en cuanto a producción de textos. Por tanto, la técnica propuesta fue denominada como OSOER (Observa, Selecciona, Organiza, Escribe y Revisa). La aplicación en la descripción de los temas propuestos fue más significativa que en los ciclos anteriores. El punto culminante fue cuando uno de los estudiantes manifestó que debíamos cambiar a otro tipo de actividades. Esto ayudó a hacer un sondeo de temas según el parecer de los estudiantes (ver anexo N° 16). De ese modo, los temas descritos resultaron mucho más atractivos a sus intereses, tales como: el amplificador, el celular y la Tablet.

El tema del amplificador fue desarrollado como ejemplificación del uso de la técnica OSOER (ver anexo N°17). El objeto descrito fue utilizado por los estudiantes. Esto les permitió experimentar de manera más concreta y efectiva sobre su utilidad y sus características; algunos pudieron comprobar por sí mismos el funcionamiento del objeto descrito.

3.1.2.4 Implementación y ejecución de las acciones (fase 4)

En el proceso del plan de acción, hemos detectado la necesidad de implementar la técnica mediante tres actividades: ejercitar la observación, innovar el proceso de la descripción con nuevas estrategias e investigar sobre estrategias para la revisión de textos.

a) Estrategias para la observación

La necesidad de contar con nuevas estrategias de observación fue la primera actividad que implementamos en el primer ciclo. Para ello, el aporte de Álvarez (2010) fue de mucha ayuda. Él plantea una secuencia didáctica que se centra principalmente en guiar la observación mediante cuestionarios que ayuden e inicien en la descripción oral y escrita de los estudiantes. Esta constó de los siguientes pasos: observar un objeto, describirlo y crear adivinanzas.

Nosotros hemos ejercitado este aspecto observando diferentes objetos del salón de clases: pizarra, silla, mesas, mochilas, lapiceros, cuadernos, etc. Cada estudiante ha elegido el objeto según su preferencia. Luego, ha escrito todos los detalles del objeto elegido. Finalmente, con esa observación se creó algunas adivinanzas (ver anexo N° 18). Las adivinanzas han sido una de las estrategias más efectivas, puesto que les ha permitido divertirse y utilizar, de manera creativa, la información de los objetos. También, se repasó el tema de las categorías gramaticales, especialmente los adjetivos para que la producción de las adivinanzas sea eficaz.

Asimismo, hemos implementado con materiales propios para la realización de las actividades de la presente investigación. Hemos proporcionado un cuaderno de trabajo con los útiles necesarios como: lapiceros, gomas, tijeras, láminas, objetos, fichas de trabajo. Esto ayudó a que todos puedan trabajar, pues ya no había pretexto de no contar con los materiales solicitados. El uso de un cuaderno de trabajo fue de gran ayuda para desarrollar las actividades sugeridas en esta investigación.

b) Estrategias para la descripción

En el segundo ciclo, se ha implementado básicamente la búsqueda de la información sobre las nuevas estrategias de descripción. La técnica OSERE tuvo dificultad en cuanto a los términos de la secuencia. Por ello, nos han parecido muy oportunas las estrategias que nos proponen Farello y Bianchi (2012). Ellos plantean diez fases para la elaboración de una buena descripción. Esto nos ayudó a definir mejor los términos sugeridos por los estudiantes en cuanto al proceso de descripción. De ese modo, el reajuste de OSERE a OSEER está mejor explicada mediante las fases de descripción y los procesos mentales que nos proponen estos autores (ver tabla N° 15). En este ciclo, no hemos tomado en cuenta lo referente a la revisión de textos, lo dejamos para el último ciclo dado su complejidad.

Tabla N° 15 – La técnica OSEER según las fases de descripción

Etapas de OSEER	Fases de descripción	Procesos mentales
Observar	Identificación del objeto de descripción	Definir
	Recogida de información	Observar
	Identificación del destinatario	Enfocar
Seleccionar	Establecimiento del objeto de la descripción	Persuadir
	Establecimiento de la tipología estructural del texto	Estructurar
	Selección de los elementos descriptivos	Seleccionar
Estructurar	Orden de los elementos descriptivos	Ordenar
	Comprobación de la completitud del referente	Comprobar
	Elección de las formas descriptivas	Elegir
Escribir	Redacción de la descripción	Describir
Revisar	En proceso...	

Fuente: Adaptación de Farello y Bianchi (2012, p. 57-84)

Asimismo, el aporte de Álvarez (2010) enmarca el proceso de los textos descriptivos como un proyecto que consta de seis fases de escritura. A partir de dicha información, hemos determinado los criterios de evaluación para el proceso de producción de la siguiente manera (ver tabla N° 16):

Tabla N° 16 – Criterios de evaluación del proceso de producción de textos descriptivos

Proceso	Aspectos
Planificación	Contextualización (adecuación)
	Organización de la información
Textualización	Producción del primer texto descriptivo
Revisión	Corrección de textos (uso de marcas)
	Publicación de textos descriptivos

Fuente: Adaptación de Álvarez (2010)

La organización de la información estaba ubicada en la etapa de textualización, no obstante vimos conveniente situarlo en la primera etapa de producción porque permite planear el texto según la intención comunicativa del autor. De ese modo, la producción del primer texto será más efectiva.

c) Estrategia para la revisión de textos descriptivos

En el tercer ciclo, hemos implementado particularmente la revisión de textos. Esto fue posible gracias al aporte de Cassany (2002) mediante la elaboración de

las Marcas de corrección de textos (ver anexo N° 19). La revisión de textos abarcó más tiempo del que habíamos previsto. En el primer ciclo, no se pudo realizar esta actividad, puesto que los estudiantes no tenían ninguna práctica al respecto. Solo a partir del segundo ciclo fue posible el uso de estrategias para revisar textos. Por tanto, hemos seguido la siguiente secuencia didáctica (ver tabla N° 17):

Tabla N° 17 – Secuencia didáctica para la revisión de textos descriptivos

Secuencia didáctica – Modelo inductivo	Criterio de evaluación
<p>MOTIVACIÓN / CONFLICTO COGNITIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchan la lectura de dos textos descriptivos producidos por ellos: uno sin ninguna revisión y otro revisado. • Se les pregunta: ¿Cuál de los textos les pareció más interesante? ¿Qué lo hace diferente? ¿Pueden mejorar los textos que escriben? ¿Qué necesitan para ello? 	
<p>RECUPERACIÓN DE SABERES PREVIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los criterios de una buena descripción? ¿Cuándo lo utilizamos? ¿Para quién será el texto que revisamos? ¿Es posible publicarlo? 	
<p>PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leen un texto tomando en cuenta el esquema de la técnica OSOER. • Revisan el texto de su compañero mediante las marcas de corrección de textos. • Revisan algunos recursos literarios para mejorar el texto: comparación, metáfora y símil. Estos estarán en una ficha informativa (ver anexo N° 20). • Buscan palabras sinónimas que les ayude a mejorar su texto. • Reescriben el texto de manera creativa y significativa para publicarlo. 	<p>Editan los textos descriptivos producidos hasta el momento.</p>
<p>METACOGNICIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoran la utilidad de la planificación, el desarrollo y evaluación de la redacción de los textos descriptivos. 	

Fuente: Elaborado por Maritza Jarro M.

La revisión de textos ha pasado de un trabajo grupal a uno individual. En este proceso, se ha contado con poco tiempo; sin embargo, hemos logrado editar algunos de los textos para la presentación final. Consideramos que puede mejorarse más esta etapa de producción de textos.

3.1.2.5 Evaluación y reflexión (fase 5)

Durante el proceso de la investigación acción, reflexionamos constantemente sobre nuestras limitaciones y habilidades personales durante los tres ciclos. La mayor dificultad desde un inicio fue el manejo de grupo. No nos han favorecido el tono de voz monótono, la postura rígida ante situaciones tensas, la inseguridad y la desconfianza inicial en el mismo grupo de trabajo. Además, han surgido durante las sesiones aspectos inusuales que nos han desafiado a romper nuestros paradigmas personales. Por ejemplo, la pelea de dos estudiantes por un asunto personal durante el desarrollo de la clase, la presencia de dos estudiantes con habilidades diferentes de aprendizaje, el sueño y cansancio de algunos estudiantes, entre otros.

Las sugerencias de nuestra asesora fue determinante en este aspecto, pues nos invitaba a revisar el efecto de nuestra práctica docente en el éxito o fracaso de las metas planteadas. Con el tiempo, fuimos ganando experiencia y mayor dominio de grupo. Hemos logrado involucrar a la mayoría de los estudiantes en el proceso reflexivo con el fin de transformar la realidad personal e institucional. Los espacios de diálogo, las preguntas e inquietudes nos ayudaron a un mejor conocimiento personal y profesional. Algunas situaciones que se presentaron en el proceso de la presente investigación, nos ayudaron a crecer en creatividad, paciencia y confianza, pues tuvimos que acoger con responsabilidad tanto nuestra propia situación como la de los estudiantes.

Hicimos una entrevista guiada y aplicamos un cuestionario a los estudiantes y el docente encargado para evaluar la propuesta didáctica de la investigación (ver anexo N° 21a y N° 21b). Lo que más valoraron fue su participación en el proceso de investigación, pues era la primera vez que intervenían en la mejora de una

situación problemática. Además, apreciaron las estrategias utilizadas y la construcción de la técnica OSOER en el proceso de aprendizaje-enseñanza. No obstante, señalaron las dificultades que encontraron en este proceso, tales como: la escasa práctica de producción de textos, el vocabulario y las estrategias novedosas, la revisión de textos, la falta de tiempo y la repetición de los temas. Finalmente, sugirieron ampliar con nuevos temas y volver más dinámico el proceso de producción de textos.

3.1.2.6 Difusión de resultados (fase 6)

Los textos elaborados durante el primer ciclo fueron publicados el día del logro: 25 de julio de 2014 (ver anexo N° 22). Este hecho motivó a continuar con el proceso de producción de textos. Además, esto ayudó a que los padres de familia, los estudiantes y los mismos docentes de la Institución Educativa aprecien el trabajo de los estudiantes y la intervención del docente.

En el segundo y tercer ciclo, hemos intercambiado los textos entre los compañeros y en algunos casos lo hemos leído públicamente. No fue posible publicar los textos finales, puesto que al finalizar el año estaban con múltiples actividades propias de fin de año.

3.2 Discusión de los resultados

Vamos a tomar en cuenta cada uno de las propiedades del texto descriptivo para evaluar los resultados desde los aportes teóricos abordados en el segundo capítulo de la esta investigación. Asimismo, tendremos en cuenta en qué medida se tomó las etapas de producción. Finalmente, presentaremos los temas descritos de manera más general para evidenciar los logros y dificultades que tuvimos en el proceso de elaboración de textos descriptivos.

3.2.1 Resultados del test TEPTTE según las propiedades del texto

El resultado general del test TEPTTE evidencia un ligero crecimiento del promedio en cada ciclo de la investigación tal como se observa en el siguiente cuadro.

Tabla N° 18 - Nivel de producción de textos descriptivos según sus propiedades

Propiedades	1° ciclo	2° ciclo	3° ciclo
Adecuación	1.45	2.05	2.80
Cohesión	1.00	1.55	2.85
Coherencia	1.80	1.10	2.05
Total	4.25	4.70	7.70

Fuente: estudiantes de 1° de secundaria de la I.E. San Antonio 0045, SJL

Consideramos que un factor que ha influenciado en ello fue la aplicación de la técnica para producir textos descriptivos de manera gradual y participativa. Este cambio se contempla especialmente después del segundo ciclo.

Además, consideramos que el poco incremento del promedio de puntaje del primer al segundo ciclo se debe al mismo proceso de aprendizaje y a la novedad de la técnica. Algunas habilidades como la organizar, estructurar, seleccionar y revisar han necesitado mayor tiempo y práctica de lo que inicialmente planteamos.

Sin embargo, la destreza de escribir y observar fue fortalecida con algunas estrategias oportunas para cada caso. Por tanto, se puede constatar que la producción de textos escritos es un proceso complejo, pues involucra el desarrollo de muchas destrezas y habilidades desde la planificación, textualización y revisión.

Para explicar el proceso de producción de textos descriptivos en cada una de las propiedades, hemos seleccionado a tres estudiantes como muestra significativa. El primero tiene un nivel de aprendizaje bajo, el segundo un nivel regular y el tercero un nivel bueno en relación al grupo. Esta muestra significativa nos ayudó a evaluar de manera más detallada en cuanto a las propiedades del texto descriptivos.

3.2.1.1 Análisis de la propiedad de adecuación de textos

En cuanto a la propiedad de la adecuación (Ad), hemos obtenido el siguiente resultado de los tres estudiantes seleccionados en cada ciclo de la investigación (ver tabla N° 19).

Tabla N° 19 - Estudiantes según el nivel de adecuación

Ciclos	Estudiante N° 5					Estudiante N° 15					Estudiante N° 26				
	P1	P2	P3	P4	Ad	P1	P2	P3	P4	Ad	P1	P2	P3	P4	Ad
1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	2	0	1	0	1	2
2	1	1	0	0	2	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
3	0	1	0	1	2	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Promedio	Mejorable				1.7	Bueno				3.3	Bueno				3.3

Fuente: estudiantes de 1° de secundaria de la I.E. San Antonio 0045, SJL

Hemos evaluado tres criterios que abarcaron los primeros cuatro ítems (simbolizado como P1, P2, P3 y P4): destinatario (P1), unidad temática (P2 y P3) e intención comunicativa (P4). En cuanto al primer criterio ningún estudiante tomó en cuenta el destinatario, sin embargo en los siguientes siglos lo han tomado en cuenta en su producción de textos. En el segundo criterio, los tres estudiantes han expresado al menos una idea principal a partir de la imagen descrita, sin embargo no todos han relacionado con las ideas secundarias. En el proceso, tuvimos que reforzar el tema de las ideas principales y secundarias. Finalmente, en cuanto a la unidad temática todos lograron hacer las descripciones, unos de manera creativa y otros siguiendo los patrones antes establecidos.

Los tres estudiantes han mejorado en esta propiedad. Sin embargo creemos que podrían ejercitarse más en cuanto a la vinculación de las ideas principales y secundarias de modo que el texto sea comprensible. Además, la conciencia de una intención comunicativa, tal como lo afirma Pérez (2006), permite una producción de textos cada vez más significativos.

3.2.1.2 Análisis de la propiedad de cohesión de textos

En cuanto a la propiedad de la cohesión del texto (Cn), hemos obtenido el siguiente resultado de los tres estudiantes seleccionados en cada ciclo (ver tabla N°20).

Tabla N° 20 - Estudiantes según el nivel de adecuación

Ciclo	Estudiante N° 5							Estudiante N° 15							Estudiante N° 26						
	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Cn	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Cn	P5	P6	P7	P8	P9	P10	Cn
1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	2
2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	3	1	0	0	1	1	1	4
3	0	0	0	1	0	1	2	1	0	1	1	0	0	3	1	1	1	1	1	1	6
Promedio	Mejorable						1	Mejorable						2.3	Bueno						4

Fuente: estudiantes de 1° de secundaria de la I.E. San Antonio 0045, SJL

Hemos evaluado tres criterios mediante seis ítems: conectores (P5, P6 y P7), puntuación (P8 y P9) y concordancia gramatical (P10). En cuanto al primer criterio, enfatizamos en cuanto al uso de conectores según su complejidad. En cuanto al uso del conector copulativo “y”, la mayoría tiene noción de uso, pero no lo usó adecuadamente. Además, fue muy escaso el uso de otro tipo de conectores. Se evidenció la enseñanza tradicional porque la mayoría supo clasificar los tipos de conectores, sin embargo no los usaban al momento de producir los textos. Esto fue un punto importante para determinar que el tipo de enseñanza era poco funcional. El uso frecuente de los conectores ayudó en la producción de textos posteriores. Sugerimos que para las futuras prácticas podrían recrearse el uso de estos recursos de manera más creativa.

Del mismo modo, en cuanto al criterio de puntuación se ha utilizado más la coma enumerativa que las otras clases de puntuación. El uso de punto o punto seguido fue escaso, en algunos casos nulos. Sin embargo, el texto era entendible y con una unidad temática oportuna. Al principio de la investigación, enfatizamos más el sentido del texto que las reglas ortográficas. Luego, durante el proceso de la investigación proporcionamos algunas herramientas básicas para el uso de la coma y el punto seguido. Sin embargo, al finalizar la prueba, existen problemas en la puntuación. Por tanto, aunque la puntuación es baja en estos criterios, creemos que no es determinante para cuestionar el nivel a producción de textos descriptivos. Cuando hemos editado los textos, hemos utilizado algunas de estas reglas, pero de manera más general.

Finalmente, en cuanto a la concordancia gramatical, no hemos visto mayor problema. Creemos que esta parte fue reforzada en el nivel primario con mayor

énfasis. Esto fue de gran ayuda dado que pudimos centrarnos en otro tipo de dificultades en cuanto a los aspectos de producción de textos.

3.2.1.3 Análisis de la propiedad de coherencia de textos

En cuanto al nivel de la propiedad de coherencia (C), hemos obtenido el siguiente resultado en los estudiantes seleccionados:

Tabla N° 21 – Estudiantes según el nivel de coherencia

ciclo	Estudiante N° 5								Estudiante N° 15								Estudiante N° 26							
	P 1	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	C	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	C	P 11	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 17	C
1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	2
2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	2
3	1	0	1	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	1	3	0	1	1	1	1	0	1	5
	Mejorable 1.3								Mejorable 1.7								Regular 3							

Fuente: estudiantes de 1° de secundaria de la I.E. San Antonio 0045, SJL

Evaluamos cuatro criterios distribuidos en siete ítems: Referentes contextuales (P11), cantidad (P12 y P13), calidad (P14, P15, P16) y estructuración (P17). El criterio de los referentes contextuales, conocido como deixis por los lingüistas, no fue tomado en cuenta en los estudiantes seleccionados porque las imágenes seleccionadas no lo requerían necesariamente. Es uno de los criterios menos desarrollados en el test evaluado. Consideramos que la poca especificación se debe al estilo de aprendizaje de los estudiantes, pues prima en ellos lo más objetivo, lo resaltante. Por ejemplo, en la prueba inicial muy pocos manifestaron que la imagen pertenecía a una sala. Al momento de la entrevista, supieron contextualizarlo, pero en la escritura muy pocos lo tomaron en cuenta.

El segundo criterio, la cantidad, evaluó el tipo de mensaje referente a la descripción misma. Por lo menos debían describir las acciones de cuatro personajes o dos elementos inanimados de las imágenes presentadas. Este número solo varió en la imagen 2, puesto que solo tenía 2 personajes. En la mayoría de los casos pudieron manifestar las acciones de los personajes, mas no de los elementos inanimados. La razón de este resultado lo atribuimos a la falta de observación y a la poca práctica de caracterización de los objetos inanimados. Por

tanto, tuvimos que ejercitarnos en la descripción de elementos aislados y concretos según los intereses de los estudiantes.

Cuando hicimos la descripción de la primera imagen de manera más detallada, los estudiantes mejoraron sus descripciones en las posteriores actividades. En ese aspecto, el trabajo guiado y la ejemplificación constante han ayudado a tener mejores resultados en cuanto a la producción de textos descriptivos. En este aspecto, nos ayudó los aportes de Cassany (2002) respecto a la edición de textos, pues esta etapa de producción de textos exige el desarrollo de múltiples habilidades complejas.

La calidad descriptiva radica principalmente en cuanto a la caracterización del objeto descrito, sea este un personaje, objeto o situación. Según los resultados obtenidos este es el criterio donde más dificultad tuvimos tanto en su evaluación como en el desarrollo del mismo. En general, no logramos alcanzar al 100% la mejora de este aspecto porque afrontamos otras dificultades más básicas. Sin embargo, en una experiencia donde el grupo posee una base sólida en cuanto al desarrollo de la producción de textos se podría obtener resultados más eficaces y significativos (Carratalá, 2013).

Finalmente, la estructuración de las frases, de las oraciones y de los párrafos fue dado gradualmente de manera adecuada. En un principio, la mayoría de los estudiantes no se mostraban animados con la idea de estructurar el texto. Con el tiempo, cambiamos el término *estructurar* por *organizar*, este cambio generó mayor apertura y motivación. Pues tal como afirma Pérez (1999), el docente debe brindar conocimiento de las estructuras y funciones de los textos que se desea trabajar, organizar las ideas en orden progresivo y sentido de logro. Por ejemplo, muchos estuvieron animados con sus textos cuando han recibido la primera revisión sin una nota definida pero con observaciones para ser mejorados. Al mejorarlos, se dieron cuenta de la necesidad de organizar la información para que el texto descriptivo tenga mayor efectividad.

En general, la aplicación de la técnica OSOER para producir textos descriptivos ha resultado favorable para los estudiantes seleccionados, en unos con mayor intensidad que en los otros.

Tabla N° 22 – Nivel de producción de textos según propiedades de los estudiantes N°5, N°15 y N°26

Ciclos	Estudiante N° 5		Estudiante N° 15		Estudiante N° 26	
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	3	Mejorable	4	Mejorable	6	Regular
2	3	Mejorable	8	Regular	9	Regular
3	6	Regular	10	Bueno	15	Muy bien
Promedio	4	Mejorable	7.3	Regular	10	Bueno

Fuente: estudiantes de 1° de secundaria de la I.E. San Antonio 0045, SJL

El estudiante N° 5 fue el que mayor dificultad tuvo en el desempeño de esta capacidad; sin embargo, pudo producir un texto corto que toma en cuenta la mayoría de los criterios del texto descriptivo. El segundo estudiante N° 15 tuvo un nivel regular en cuanto a la producción de textos descriptivos, pero es el que tuvo un crecimiento progresivo. El tercer estudiante N° 26 ha destacado con un buen nivel de producción de textos, especialmente en cuanto a la coherencia.

3.2.2 Resultados de producción de textos según el proceso de producción de textos descriptivos

La prueba TEPTTE (Dioses, 2003) evalúa principalmente las propiedades del texto. Sin embargo, hemos adaptado esta prueba con el fin de evaluar también el proceso de producción de textos (ver anexo N° 7a y 7b). Esta adaptación ha sido aprobada por dos especialistas del área de Comunicación: Lic. Jéssica Rodríguez López y Lic. Yris Valentín Paredes. Además, las fichas de trabajo utilizadas son los medios más plausibles para determinar los logros y las dificultades en cuanto a la producción de textos descriptivos.

3.2.2.1 Análisis de la planificación de textos descriptivos

En el primer ciclo, la prueba implicó dos espacios para los textos descriptivos: uno para el primer texto y el otro para el texto final. Ningún estudiante

ha utilizado el primer espacio con el propósito planteado. Algunos utilizaron este espacio como el texto final y otros simplemente para llenarlo, porque no se diferenciaba del texto final. Por tanto, el sentido de planificación no era una práctica entre los estudiantes, era visto como una pérdida de tiempo y sin mucha utilidad para el mismo proceso de producción de textos. Además, algunos no escribieron nada en los espacios sugeridos. Creemos que la falta de herramientas y la desmotivación para planificar textos les afectó a no escribir ningún texto, porque en la prueba final todos han escrito sus textos.

El trabajo realizado en el segundo y tercer ciclo ayudó a mejorar en cuanto a la observación, selección y organización de la información. Sin embargo, se tuvo mayor dificultad en cuanto a la organización porque implica un grado de abstracción que no fue tomado en cuenta en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la técnica propuesta (OSOER) ha sido de gran ayuda para los estudiantes porque se ha fortalecido la capacidad de producción de textos y ha surgido del mismo proceso de intervención.

3.2.2.2 Análisis de la textualización de textos descriptivos

Esta etapa de producción ha sido la más compleja, pues exigió la aplicación de todos los conocimientos. En este proceso, se ha evidenciado más la organización del texto y la expresión escrita misma. En cuanto a la organización, se les ha pedido que estructuren el texto en tres párrafos básicos: uno de inicio, otro de desarrollo y uno de cierre. Sin embargo, no todos los estudiantes lograron producir tres párrafos.

Un 50% del grupo ha producido un solo párrafo, tomando en cuenta la estructura general del texto descriptivo. Nuestro principal interés fue desarrollar una técnica que ayude a mejorar la capacidad de producción de textos, más allá de su extensión, por lo que consideramos que hemos logrado nuestro principal objetivo. Además, han podido diferenciar la estructura del texto descriptivo de otro tipo de textos, especialmente del texto narrativo. En un principio, casi todos utilizaron esta

estructura. Al finalizar, con la aplicación de la técnica OSOER, la mayoría de los estudiantes han utilizado convenientemente la estructura descriptiva.

En general, la textualización ha sido efectiva, porque lograron cohesionar las ideas principales y secundarias según la información seleccionada. La caracterización de los detalles se ha implementado con la información de los recursos lingüísticos proporcionados en cada etapa de producción. Tal como afirma Pérez (1999), el docente debe brindar los recursos oportunos según las necesidades en cuanto a producción de textos para que el producto sea efectivo. Así, intentamos estar muy atentos al proceso y las necesidades de los estudiantes en el mismo proceso producción de textos.

3.2.2.3 Análisis de la revisión de textos descriptivos

Entre las tres etapas de producción de textos, esta ha sido la que más nos ha desafiado, pues no contábamos con una práctica didáctica al respecto. En un inicio, nuestros intentos para el desarrollo de esta etapa fracasaron porque no hicimos un diagnóstico detallado respecto a este aspecto y porque quisimos aplicar la teoría sin antes evaluar la realidad de los estudiantes.

Gracias a los aportes de Cassany (2002), nuestra estrategia cambió. Evaluamos los textos según su proceso y el ritmo de los estudiantes. Prácticamente, solo pudimos hacer la revisión en el sentido mismo de la palabra en el último ciclo de la investigación. En los dos primeros, la revisión fue guiada por nosotros y esto inspiró mayor confianza y apertura a esta etapa de producción.

Usamos más la revisión colectiva, entre pares y de manera personal. Sin embargo, todavía es un aspecto que necesita ser mejorado porque exige más tiempo y nuevas estrategias para este proceso. Consideramos que mientras no se tenga un pleno manejo de las anteriores etapas esta última demandará de más tiempo y paciencia según la realidad de los estudiantes y la práctica docente.

3.2.3 Resultados de los temas de descripción en cada ciclo

Hemos descrito muchos elementos, personajes y situaciones de la vida cotidiana. Creímos, tal como afirman algunos especialistas, que la familiaridad de los temas les permitirá una mayor motivación. Sin embargo, nos dimos cuenta de que debíamos variar en cuanto a los temas de descripción, pues se observaba inquietud ante los temas repetidos.

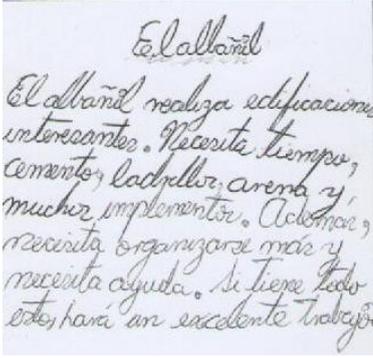
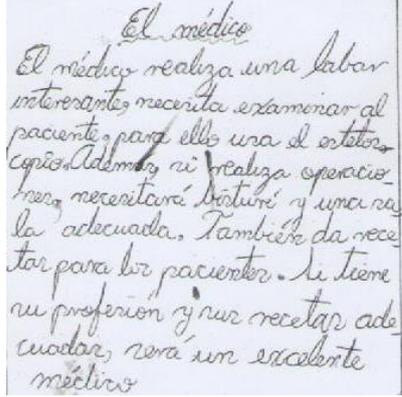
En el primer ciclo, describimos los elementos del salón, las frutas y los alimentos. De estos, los que pudimos concluir convenientemente fueron los relacionados a los alimentos y frutas (ver anexo 22). En un principio, desarrollamos un ejemplo de descripción de manera conjunta, de modo que vean el proceso de la técnica y del texto mismo. Luego, dejamos que cada estudiante elija una de las figuras para que los describan. Cuando terminaron, compartieron algunos de los productos y los corregimos grupalmente. Finalmente, ajustamos la técnica de modo que también fueron cambiando los temas desarrollados.

En el segundo ciclo, trabajamos con dos temas: los medios de transporte y los oficios. El primer tema lo hemos desarrollado grupalmente puesto que en el primer ciclo se ha presentado muchas dificultades al respecto. El segundo tema tuvo mayor acogida, pues tuvimos toda una sesión para conocer la función y las características de los diferentes oficios mediante un juego de roles. Esta actividad tuvo mayor acogida y motivación. Por tanto, cada estudiante pudo describir uno de los oficios siguiendo las pautas de la técnica reestructurada (ver el ejemplo de textos). Lo único que desarrollamos grupalmente fue la revisión de los textos.

Estudiante N° 5

Estudiante N° 15

Estudiante N° 26

<p>La abogada</p> <p>La abogada realiza una labor interesante. Necesita conocer bien los casos de los clientes. Si tiene inteligencia será un excelente abogado.</p>		
--	---	--

En el tercer ciclo, desarrollamos tres temas propiamente con la técnica que proponemos en esta investigación. Estos temas surgieron de un sondeo realizado al inicio de este ciclo con el fin de responder a los intereses de los estudiantes, los cuales cambian constantemente. Así, describimos el amplificador, el celular y la Tablet. Para una mayor descripción de las características tuvieron contacto directo con cada uno de los objetos descritos. El tema que mejor se desarrolló fue el relacionado al celular. Los temas descritos permitieron el desarrollo de la técnica OSOER, pues en cada uno de ellos se mejoró según las necesidades de los estudiantes.

3.2.4 La técnica OSOER para producir textos descriptivos

En la presente investigación acción educativa finalmente obtuvimos como resultado la técnica OSOER que toma en cuenta las propiedades y el proceso de un texto descriptivo. Además, ha sido el resultado de una serie de intervenciones pedagógicas de manera participativa y procesual. Consideramos que puede ser mejorada con futuras intervenciones e incluso adaptada a otras realidades educativas. Por tanto, la propuesta que presentamos ha dado resultados favorables en el desarrollo y aplicación en cuanto al desarrollo de la capacidad de producción de textos (ver tabla N° 23).

Además, el instrumento TEPE (ver anexo N°7a y N° 7b) fue adaptado bajo los lineamientos de la técnica OSOER. Con este instrumento hemos evaluado los resultados de cada fase de la investigación acción.

Tabla N° 23 – Técnica OSOER para producir textos descriptivos

Etapas de OSEER	Fases de descripción	Procesos mentales
Observar	Identificación del objeto de descripción	Definir
	Recogida de información	Observar
	Identificación del destinatario	Enfocar
Seleccionar	Establecimiento del objeto de la descripción	Persuadir
	Establecimiento de la tipología estructural del texto	Estructurar
	Selección de los elementos descriptivos	Seleccionar
Organizar	Orden de los elementos descriptivos	Ordenar
	Elección de las formas descriptivas	Elegir
Escribir	Redacción de la descripción	Describir
	Utilización de elementos lingüísticos	Aplicar
Revisar	Revisión de la descripción	Revisar
	Edición de la descripción	Editar



CONCLUSIONES

Con la presente investigación acción educativa, llegamos a las siguientes conclusiones:

1. La técnica OSOER (observa, selecciona, organiza, escribe y revisa) responde a la necesidad de mejorar la producción de textos descriptivos de manera gradual y participativa. Todos los agentes implicados han aportado en el desarrollo y aplicación de dicha técnica.
2. La efectividad de la técnica OSOER (observa, selecciona, organiza, escribe y revisa) en cuanto a las propiedades y el proceso de producción de textos descriptivos es favorablemente aceptable dado que solo un porcentaje menor ha logrado una descripción muy buena y la mayoría de los estudiantes han logrado una regular descripción. Se ha observado un avance favorable en el desarrollo de la producción de textos descriptivos a partir de la técnica propuesta.
3. El desarrollo de las propiedades del texto descriptivo ha sido favorable mediante el uso de la técnica OSOER (observa, selecciona, organiza, escribe y revisa); sin embargo, la coherencia de textos necesita mayor tiempo y práctica según la realidad de los estudiantes.
4. Las etapas de producción de textos han sido tomadas en cuenta parcialmente mediante el uso de la técnica OSOER (observa, selecciona, organiza, escribe y revisa); todavía se necesita mejorar en cuanto a la revisión de los textos.

5. La intervención de los estudiantes y del docente en el proceso de aprendizaje-enseñanza ha sido gradualmente satisfactoria en cuanto a su responsabilidad, cooperación y reflexión.



RECOMENDACIONES

1. Continuar la mejora en cuanto a la revisión de textos descriptivos con estrategias más apropiadas según las necesidades de los estudiantes y en un tiempo más prolongado
2. Adaptar la técnica OSOER (observa, selecciona, organiza, escribe y revisa) para otro tipo de textos según los intereses de los docentes y estudiantes
3. Desarrollar los tres ciclos en un ambiente de taller de producción de textos de manera más frecuente, por lo menos cuatro horas semanales, y en un espacio adecuado.
4. Contar con recursos tecnológicos para la textualización y revisión de los textos producidos por los estudiantes
5. Complementar la producción de textos escritos con la producción oral de modo que la expresión sea más efectiva y significativa
6. Publicar los textos descriptivos elaborados para motivar su desempeño en dicha actividad

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2007). *La competencia en la Comunicación Lingüística en las áreas del Currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Bassols, M. y Torrent, A. (2012). *Modelos textuales: teoría y práctica* (3ra. Edición). Barcelona: Octaedro.
- Berasain, M. J. (2005). *La descripción: análisis y producción de textos descriptivos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Carratalá, F. (2013). *Textos descriptivos: composición, análisis y comentarios*. Barcelona: Octaedro.
- Cassany, Daniel. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2002). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de los escritos* (9na. edición). Barcelona: Graó.
- Castellanos, R. (2008). *Métodos y procedimientos para optimizar la capacidad de producción de textos del área de Comunicación en los alumnos de secundaria del colegio de San Juan de Vianney*. Tesis para optar el título de Licenciado en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Chávez, Z., Murata, C. R. y Uehara, A. M. (2012). *Estudio descriptivo comparativo de la producción escrita descriptiva y la producción escrita narrativa de los niños de 5to grado de educación primaria de las instituciones educativas de Fe y alegría Perú*. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura*. Madrid: Escuela española.

- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- De Zubizarreta, A. (1968). *Ver y describir: curso de redacción*. Lima: Universo.
- Díaz, S. (2008). *La producción de textos escritos expositivos en el área de comunicación en los alumnos y alumnas del primer año de educación secundaria de la IEP "Santo Domingo" ubicada en los Cedros de Villa, – Chorrillos, perteneciente a la UGEL 07*. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación, Universidad Pontificia Católica del Perú, Lima.
- Dioses, A. S. (2003). *TEPTE: Test de producción de texto escrito*. Lima: Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje (CPAL).
- Dolz J. y otros. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escudier, M y otros. (2013). Lengua y producción de textos: un cambio de foco en la enseñanza de la asignatura. *Revista de Florentes: Artes y letras*, 1 (3), 121-137.
- Ezcurra, A. (2004). *Producción de textos en la escuela: aproximación a sus aspectos internos y externos*. Tesis para optar el título de Licenciada en Lingüística y Literatura con mención en Lingüística hispana, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción* (4ta. Edición). Madrid: Morata.
- Farello, P. y Bianchi, F. (2012). *Describir: implicaciones psicológicas, pedagógicas y sociales*. Madrid: Narcea.
- Feliciano, J. R. (2010). *Didáctica de los talleres de redacción*. Madrid: Plaza Mayor, INC.
- Ferrer, G. (2007). *Enseñanza de la lectura y la escritura: aportes para un marco teórico – metodológico*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia. Facultad de Educación.
- Galarza, C. y Palacios, P. (2008). *El Modelo de Corrección Procesal y la mejora en la producción de textos argumentativos escritos de los estudiantes de primero de secundaria de las IEP "La Casa de Cartón" e "Isabel Flores de Oliva" ubicados en los distritos de Chorrillos y San Isidro*. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- García, A. (2011). *Teatralidad: cómo y por qué enseñar textos dramáticos*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Kaufman, A. (2009). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique Grupo editor.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Martínez, R. (2005). Manos a la letr@: la destreza escrita en el aula de E/LE [en línea]. *Marco ELE: revista de didáctica*, 1 1-8. Recuperado de: www.marcoele.com
- Martínez, J. (2009). *Aportes del Modelo Psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum* (2da. Edición). Madrid: Morata.
- MINEDU. (2009). *Diseño Curricular Básico (DCN)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2011a). *Comunicación 1 (Libro de texto del estudiante)*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- MINEDU. (2011b). *Evaluación Censal de Estudiantes 2011. ¿Cómo rinden nuestros estudiantes en la escuela?: Informe para la Institución Educativa*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa, MINEDU.
- MINEDU. (2013a). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Recuperado de www.minedu.gob.pe/umc/PISA2012.pdf
- MINEDU. (2013b). *Rutas de aprendizaje para la Educación Básica Regular. Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios. Fascículo general 3: Un aprendizaje fundamental en la escuela que queremos*. Lima: Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).
- MINEDU. (2013c). *Rutas de aprendizaje para la Educación Básica Regular. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Fascículo 1: comprensión y producción de textos escritos, VI ciclo*. Lima: Ministerio de Educación del Perú (MINEDU)
- Monereo, C. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Monereo, C. y otros. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Niño, V. (2006). *La aventura de escribir: del pensamiento a la palabra*. Bogotá: ECO. (Bruno)
- Osorio, P. (2013). *Enfoque comunicativo textual. Propuesta de validación DCN*. Lima: Dirección de Educación Primaria, MINEDU.
- Ordoñez, D. (2011). *Registro de actividades observadas*. En: Curso de Didáctica general. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM).
- Pérez, H. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pérez, F. y Terrón, J. (2005). *La redacción en el aula: compartir el entorno*. Madrid: Síntesis Educación.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Restrepo, M. (1998). *Producción de textos educativos*. Bogotá: Aula abierta, Magisterio.
- Real Academia Española. (2003). *Diccionario de la lengua española* (Vigésima segunda edición). Barcelona: Espasa Calpe.
- Rodríguez, J. (2005). *La investigación acción educativa. ¿Qué es? ¿Cómo se hace?* Lima: DOXA.
- Ruíz, U. (edit.). (2000). La competencia comunicativa (pp. 101-108). En: *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, V. y Borzone, A. M. (2010). Enseñar a escribir desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*. 31(1), 40-49.
- Sánchez, J. (Coord.). (2007). *Saber escribir*. Buenos Aires: Aguilar.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum* (5ta. Edición). Madrid: Morata.
- UNESCO. (2010). *Escritura: Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación

para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Yanguas, L. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes de Sofía. *Didáctica ELE*, N° 8, 1-26. Recuperado de: www.marcoele.com.

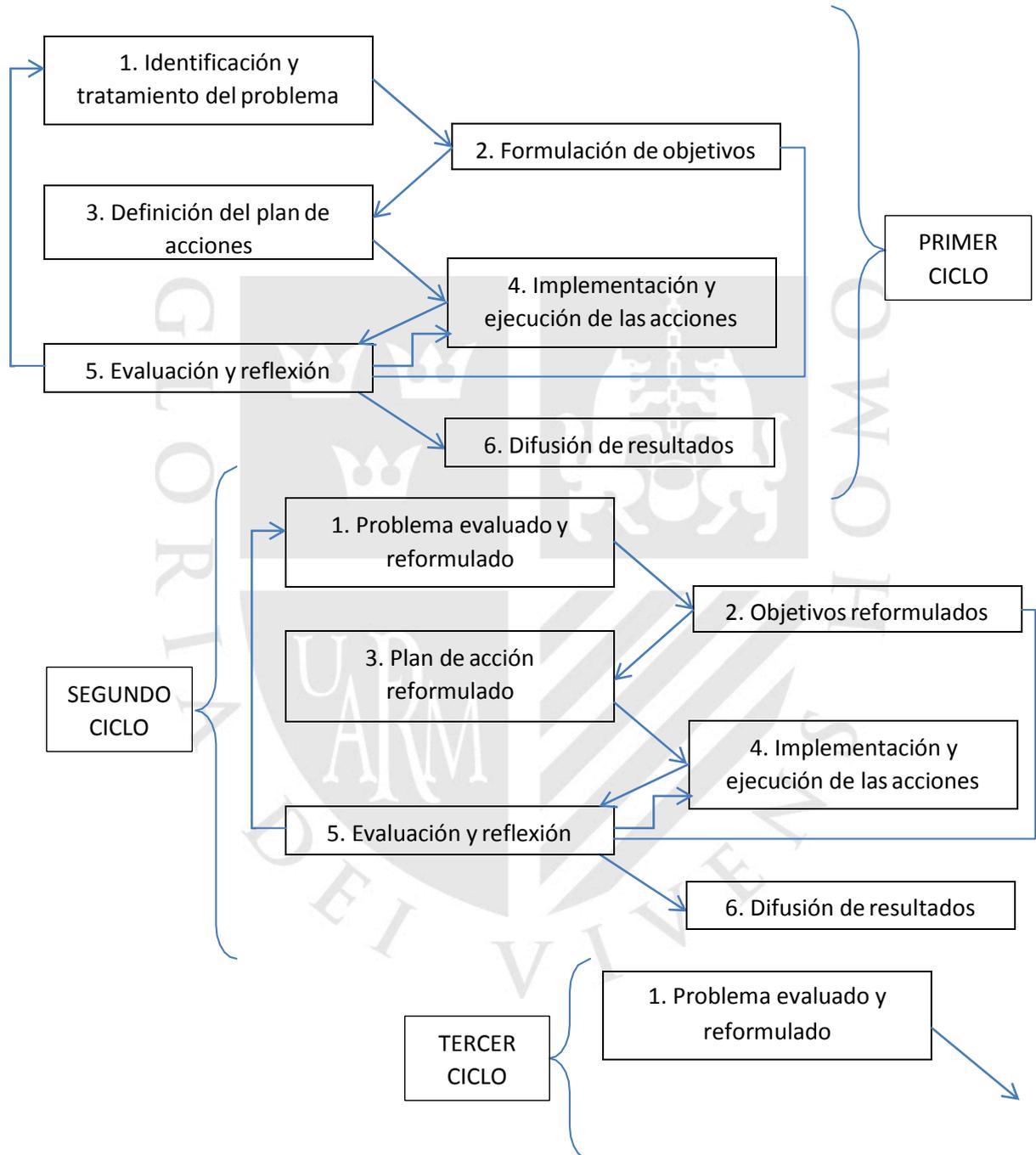




ANEXO N° 1

Ciclos y fases de la Investigación Acción Educativa (IAE) según Rodríguez (2005)

Proceso de la IAE



ANEXO N° 2

REGISTRO DE ACTIVIDADES OBSERVADAS

I. E.
 DOCENTE:
 ÁREA CURRICULAR: GRADO Y SECCIÓN:
 OBSERVADORA:
 TEMA DE CLASE:

REGISTRO 1 DÍA _____ HORA DE INICIO _____ HORA DE TÉRMINO _____	REGISTRO 2 DÍA _____ HORA DE INICIO _____ HORA DE TÉRMINO _____
--	--

MINUTO	DESCRIPTOR OBSERVADO	MINUTO	DESCRIPTOR OBSERVADO
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	
9		9	
10		10	
11		11	
12		12	
13		13	
14		14	
15		15	

Fuente: Danilo Ordoñez, clases de Evaluación de aprendizajes -UARM (2011)

ANEXO N° 3 – Prueba de diagnóstico

PROesc

Hoja de respuestas A

Nombre y apellidos: _____
 Edad: _____ Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____
 Centro: _____ Curso: _____
 Localidad: _____

1	2	
Sílabos	Lista A: Ortografía arbitraria	Lista B: ortografía regular
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10
11	11	11
12	12	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
21	21	21
22	22	22
23	23	23
24	24	24
25	25	25

3

1	<input type="text"/>	11	<input type="text"/>	21	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>	12	<input type="text"/>	22	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>	13	<input type="text"/>	23	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>	14	<input type="text"/>	24	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>	15	<input type="text"/>	25	<input type="text"/>
6	<input type="text"/>	16	<input type="text"/>		
7	<input type="text"/>	17	<input type="text"/>		
8	<input type="text"/>	18	<input type="text"/>		
9	<input type="text"/>	19	<input type="text"/>		
10	<input type="text"/>	20	<input type="text"/>		

4

FRASE 1

FRASE 2

FRASE 3

FRASE 4

FRASE 5

FRASE 6

ANEXO N° 4a

GUÍA DE CRITERIOS DE CORRECCIÓN - EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO DESCRIPTIVO - TEPTE (Dioses, 2003)

I. UNIDAD TEMÁTICA

ÍTEM	DEFINICIÓN
1.El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	<ul style="list-style-type: none">- Una familia que está feliz.- Un niño hace las tareas con su papá.- Una mamá levanta a su bebé.- Una mamá juega con sus hijos.- Una niña trata de coger a su hermanito.
2.Todas las ideas secundarias se relacionan con la(s) idea(s) central(es).	<ul style="list-style-type: none">- Cada una de las frases u oraciones se vinculan con la(s) idea(s) central(es).

II. ORTOGRAFÍA PUNTUAL

ÍTEM	DEFINICIÓN
3. Se ha utilizado pertinentemente la "coma".	<ul style="list-style-type: none">- Al hacer enumeraciones de elementos.- Antes de "pero", "porque", "aunque", "pues" y "mas".- Antes y después de expresiones como: "sin embargo", "no obstante", "por lo tanto", "en consecuencia", "por lo general", "por consiguiente" y otras.- Para separar el vocativo del resto de la oración.- Si el vocativo va al principio, la coma va después.- Si el vocativo va al medio, debe ir entre comas.- Si el vocativo va al final de la oración, la coma deberá ir antes de él.
4. Se ha utilizado pertinentemente el "punto seguido".	<ul style="list-style-type: none">- Al final de una oración o frase, cuando la oración o frase siguiente se refiera al mismo tema.

III. CORRECCIÓN GRAMATICAL

ÍTEM	DEFINICIÓN
5. En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género.	<ul style="list-style-type: none">- Debe existir concordancia entre artículo, sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio en todo el texto.
6. En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de número.	<ul style="list-style-type: none">- Debe existir concordancia entre artículo, sustantivo, adjetivo y verbo en todo el texto.
7. La estructura de todas las frases es gramaticalmente correcta.	<ul style="list-style-type: none">- La construcción de todas las frases debe asumir alguna estructura gramatical convencionalmente aceptada.

IV. COHESIÓN

ÍTEM	DEFINICIÓN
8. Ha utilizado pertinentemente el conector copulativo "y".	<ul style="list-style-type: none">- Entre los dos últimos elementos de una enumeración extensa.- Entre los dos únicos elementos de una enumeración.
9. Ha utilizado pertinentemente los conectores de adición "también" y "además".	<ul style="list-style-type: none">- Según las normas de uso de cada uno de ellos.
10.Ha utilizado pertinentemente otros conectores.	<ul style="list-style-type: none">- Según las normas de uso de cada uno de ellos.

V. INTENCIÓN COMUNICATIVA

ÍTEM	DEFINICIÓN
11.La totalidad del texto transmite la descripción solicitada.	- El texto escrito está redactado en prosa y se circunscribe, prioritariamente, a lo graficado en la lámina.

VI.COHERENCIA

ÍTEM	DEFINICIÓN
12.El texto hace referencia al lugar donde ocurren los hechos.	- Casa/ sala/ comedor/ lugar de estudio.
13.Ha precisado las acciones que ejecutan por lo menos cuatro personajes de la lámina.	- Mamá/señora: De pie/delante del sofá/cargando/mirando/cuidando/jugando con/ a un bebé/ a su bebé/ a su hijito. - Papá/señor: sentado/hablando/enseñando/dictando/mirando. - Niño/hijo: sentado/escribiendo/estudiando/haciendo tareas/repasando. - Niña/hija: de pie delante del sofá/mirando al bebé/queriendo coger al bebé/jugando. - Bebé: en el aire/moviendo los brazos y piernas/jugando con su sonaja/haciendo sonar la sonaja. - Gato: echado en el brazo del sofá/mirando a la madre/con las patitas delanteras cruzadas.
14.Ha considerado por lo menos dos elementos inanimados de la lámina.	- 1 sillón/sofá/mueble - 1 florero - 1 lámpara - 3 flores - 2 mesas - 1 cuadro - 1 silla - 9 libros/libros
15.Ha considerado una característica general de por lo menos cuatro personajes de la lámina.	- Papá/señor: camisa/polo/pelo corto/con reloj. - Mamá/señora: falda/pelo amarrado/con un moño/zapatos con taco/collar. - Niño/hijo: polo con rayas/pantalón/pelo corto. - Niña/hija: pelo corto/falda/polo/zapatos/medias. - Bebé: pelo revuelto/con enterizo o bebe crece/roponcito/con una sonaja. - Gato: orejas hacia arriba/levantadas.
16.Ha considerado una peculiaridad de por lo menos cuatro personajes de la lámina.	- Papá/señor: serio/molesto/triste. - Mamá/señora: amorosa/cariñosa/contenta. - Niño/hijo: atento/concentrado/molesto/aburrido. - Niña/hija: contenta/cariñosa/amorosa. - Bebé: tranquilo/feliz
17.Ha considerado una característica general de por lo menos dos objetos inanimados.	- Sillón/sofá/mueble: grande/ancho/suave/cómodo. - Florero: grande/con tres flores/con margaritas. - Mesa 1: cuadrada/mediana/de madera. - Cuadro: de madera/un paisaje (atardecer). - Libros: grandes.

ANEXO N° 4b

**GUÍA DE CORRECCIÓN DE PRUEBA INICIAL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS
DESCRIPTIVOS TEPTE (Dioses, 2003)**

PROPIEDADES EVALUADAS EN EL TEXTO DESCRIPTIVO

P	Aspectos	Indicadores	Características
ADECUACIÓN	Destinatario	1. El texto tiene un destinatario directo según la intención del autor.	- Expresa el auditorio al que se dirige de forma directa, personal y creativamente.
	Unidad temática	2. El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	- Una familia que está feliz. - Un niño hace las tareas con su papá. - Una mamá levanta a su bebé. - Una mamá juega con sus hijos. - Una niña trata de coger a su hermanito.
		3. Todas las ideas secundarias se relacionan con la(s) idea(s) central(es).	- Cada una de las frases u oraciones se vinculan con la(s) idea(s) central(es).
	Intención comunicativa	4. La totalidad del texto transmite la descripción solicitada.	- El texto escrito está redactado en prosa y se circunscribe, prioritariamente, a lo graficado en la lámina.
COHESIÓN	Conectores	5. Ha utilizado pertinentemente el conector copulativo "y".	- Entre los dos últimos elementos de una enumeración extensa. - Entre los dos únicos elementos de una enumeración.
		6. Ha utilizado pertinentemente los conectores de adición "también" y "además".	- Según las normas de uso de cada uno de ellos.
		7. Ha utilizado pertinentemente otros conectores.	- Según las normas de uso de cada uno de ellos.
	Puntuación	8. Se ha utilizado pertinentemente la "coma".	- Al hacer enumeraciones de elementos. - Antes de "pero", "porque", "aunque", "pues" y "mas". - Antes y después de expresiones como: "sin embargo", "no obstante", "por lo tanto", "en consecuencia", "por lo general", "por consiguiente" y otras. - Para separar el vocativo del resto de la oración. - Si el vocativo va al principio, la coma va después. - Si el vocativo va al medio, debe ir entre comas. - Si el vocativo va al final de la oración, la coma deberá ir antes de él.
		9. Se ha utilizado pertinentemente el "punto seguido".	- Al final de una oración o frase, cuando la oración o frase siguiente se refiera al mismo tema.
	Concordancia gramatical	10. En todo el texto se ha usado pertinentemente la concordancia de género, número y tiempo.	- Debe existir concordancia entre artículo, sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio en todo el texto.

COHERENCIA	Referentes contextuales	11. El texto hace referencia al lugar donde ocurren los hechos.	- Casa/ sala/ comedor/ lugar de estudio.
	Pertinencia, selección y tipo de mensaje	12. Ha precisado las acciones que ejecutan por lo menos cuatro personajes de la lámina.	- Mamá/señora: De pie/delante del sofá/cargando/mirando/cuidando/jugando con/ a un bebé/ a su bebé/ a su hijito. - Papá/señor: sentado/hablando/enseñando/dictando/mirando. - Niño/hijo: sentado/escribiendo/estudiando/haciendo tareas/repasando. - Niña/hija: de pie delante del sofá/mirando al bebé/queriendo coger al bebé/jugando. - Bebé: en el aire/moviendo los brazos y piernas/jugando con su sonaja/haciendo sonar la sonaja. - Gato: echado en el brazo del sofá/mirando a la madre/con las patitas delanteras cruzadas.
		13. Ha considerado por lo menos dos elementos inanimados de la lámina.	- 1 sillón/sofá/mueble - 1 florero - 1 lámpara - 3 flores - 2 mesas - 1 cuadro - 1 silla - 9 libros/libros
	Calidad (ideas y enfoques)	14. Ha considerado una característica general de por lo menos cuatro personajes de la lámina.	- Papá/señor: camisa/polo/pelo corto/con reloj. - Mamá/señora: falda/pelo amarrado/con un moño/zapatos con taco/collar. - Niño/hijo: polo con rayas/pantalón/pelo corto. - Niña/hija: pelo corto/falda/polo/zapatos/medias. - Bebé: pelo revuelto/con enterizo o bebe crece/roponcito/con una sonaja. - Gato: orejas hacia arriba/levantadas.
		15. Ha considerado una peculiaridad de por lo menos cuatro personajes de la lámina.	- Papá/señor: serio/molesto/triste. - Mamá/señora: amorosa/cariñosa/contenta. - Niño/hijo: atento/concentrado/molesto/aburrido. - Niña/hija: contenta/cariñosa/amorosa. - Bebé: tranquilo/feliz
		16. Ha considerado una característica general de por lo menos dos objetos inanimados.	- Sillón/sofá/mueble: grande/ancho/suave/cómodo. - Florero: grande/con tres flores/con margaritas. - Mesa 1: cuadrada/mediana/de madera. - Cuadro: de madera/un paisaje (atardecer). - Libros: grandes.
	Estructuración	16. La estructura de todas las frases es gramaticalmente correcta.	- La construcción de todas las frases debe asumir alguna estructura gramatical convencionalmente aceptada.

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994), Dioses (2003), Pérez (2006) y Sánchez (2007)

ANEXO N° 5

FICHA DE DIARIO DE CLASE

DIARIO DEL DOCENTE N° ____

ÁREA DE COMUNICACIÓN		
GRADO:	FECHA:	HORA:
OCURRENCIA:		
OBSERVACIÓN EFECTUADA	ANÁLISIS – VALORACIÓN - EXPLICACIÓN	
REFLEXIÓN SOBRE LA OCURRENCIA- ¿Qué debo mejorar de mi práctica pedagógica?		
CONCLUSIÓN – propongo una idea estratégica		

Fuente: Programa de especialización en Historia, Geografía y Economía y Formación ciudadana y cívica. (2010). Lima: PUCP.

ANEXO N°6
Cuestionario sobre estilo de aprendizaje

Nombres y apellidos: _____

Estudio en San Antonio _____ años. Dirección de casa: _____

Fecha de nacimiento: / / Lugar de nacimiento: _____

Mi curso favorito: _____ Vivo con: _____

Responde a las siguientes preguntas:	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Me gusta participar en nuevas tareas, trabajos, etc.				
2. Aprendo mejor cuando me enseñan con ejemplos.				
3. Necesito reunir datos y analizarlos antes de llegar a una conclusión.				
4. Me gusta analizar un texto en partes importantes.				
5. Me entusiasma las tareas nuevas.				
6. Aplico rápidamente lo que aprende en tareas, asignaciones e investigaciones.				
7. Miro bien antes de actuar.				
8. Entiendo acontecimientos difíciles.				
9. Asumo retos y desafíos con normalidad y los enfrento.				
10. Me impacienta estar mucho tiempo sentado.				
11. Disfruto observando las actuaciones de los demás.				
12. Prefiero la teoría antes que la práctica.				
13. Disfruto participar en conversaciones y reuniones.				
14. Me interesa más la práctica que la teoría.				
15. Escucho atentamente las intervenciones en clase.				
16. Busco la lógica de los hechos que se me presentan.				
17. Participo en dramatizaciones, juegos deportivos, etc.				
18. Aporto con mis ideas para hacer las tareas del grupo.				
19. Digo lo que pienso a mis compañeros.				
20. Comprendo con rapidez los textos largos.				

¿Qué me gusta del área de Comunicación?

¿Qué no me agrada del área de Comunicación?

¡Gracias por tu colaboración!

ANEXO N° 7a

ADAPTACIÓN DEL TEST DE PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITO (TEPTE) - Dioses (2003)

Datos personales

Nombres y apellidos: _____

Distrito de residencia: _____ Edad: _____ Sexo: femenino masculino

Institución Educativa: _____ Grado: _____

Fecha de aplicación: _____

Elaborando un texto descriptivo

Escribe un texto descriptivo a partir de una de las imágenes presentadas. Para ello, utiliza la técnica OSOER (observa, selecciona, organiza, escribe y revisa).

Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



1. Observa una de las imágenes y escribe todos sus detalles posibles.

2. Selecciona la información necesaria según tu propósito. Puedes subrayarla.

3. Organiza la información para tu texto descriptivo (introducción, descripción, cierre).

INTRODUCCIÓN	DESCRIPCIÓN	CIERRE
--------------	-------------	--------

4. Escribe tu primer texto según lo planificado.

ANEXO N° 7b
GUÍA DE CORRECCIÓN DE PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS
 Adaptado por Maritza Jarro Mamani del test TEPE (Dioses, 2003)

Propiedades evaluadas en el texto descriptivo de la imagen 1, imagen 2 e imagen 3

P	Aspectos	Indicadores	Características
ADECUACIÓN	Destinatario	1.El texto tiene un destinatario directo según la intención del autor.	- Expresa el auditorio al que se dirige de forma directa, personal y creativamente.
	Unidad temática	2.El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	Imagen1: - Una familia que está seria., preocupada - Una niña junta sus manos. - Un niño está nervioso. - Una adolescente está detrás de sus hermanos. - Una mamá carga a su bebé. - Un papá tiene los ojos cerrados. - Un bebé está en brazos de la mamá
			Imagen 2 - Los adolescentes están de espaldas. - Un joven habla por teléfono. - Una señorita habla por teléfono.
			Imagen 3 - Una familia viaja en la moto. - Un papá lleva a sus hijos al colegio en la moto. - Un papá maneja la moto. - Dos niñas van en la moto. - Dos niños van en la moto. - Una persona camina por la calle.
		3.Todas las ideas secundarias se relacionan con la(s) idea(s) central(es).	- Cada una de las frases u oraciones se vinculan con la(s) idea(s) central(es).
Intención comunicativa	4.La totalidad del texto transmite la descripción solicitada.	- El texto escrito está redactado en prosa y se circunscribe, prioritariamente, a lo graficado en la lámina.	
COHESIÓN	Conectores	5.Ha utilizado pertinentemente el conector copulativo “y”.	- Entre los dos últimos elementos de una enumeración extensa. - Entre los dos únicos elementos de una enumeración.
		6.Ha utilizado pertinentemente los conectores de adición “también” y “además”.	- Según las normas de uso de cada uno de ellos.
		7.Ha utilizado pertinentemente otros conectores.	- Según las normas de uso de cada uno de ellos.
	Puntuación	8.Se ha utilizado pertinentemente la “coma”.	- Al hacer enumeraciones de elementos. - Antes de “pero”, “porque”, “aunque”, “pues” y “mas”.

COHERENCIA			<ul style="list-style-type: none"> - Antes y después de expresiones como: “sin embargo”, “no obstante”, “por lo tanto”, “en consecuencia”, “por lo general”, “por consiguiente” y otras. - Para separar el vocativo del resto de la oración. - Si el vocativo va al principio, la coma va después. - Si el vocativo va al medio, debe ir entre comas. - Si el vocativo va al final de la oración, la coma deberá ir antes de él.
		9. Se ha utilizado pertinentemente el “punto seguido”.	- Al final de una oración o frase, cuando la oración o frase siguiente se refiera al mismo tema.
	Concordancia gramatical	10. Se ha usado pertinentemente la concordancia de género, número y tiempo.	- Debe existir concordancia entre artículo, sustantivo, adjetivo; verbo y adverbio en todo el texto.
	Referentes contextuales	11. El texto hace referencia al lugar donde ocurren los hechos.	<p>Imagen 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fuera de casa - Selva o lugar caluroso <p>Imagen 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calle - Lugar no definido – costa – universidad <p>Imagen 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pista vehicular - Calle de ciudad
Pertinencia, selección y tipo de mensaje	12. Ha precisado las acciones que ejecutan por lo menos dos personajes de la imagen 2 y cuatro personajes de la imagen 1 y 3.	<p>Imagen 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bebé/hijo: echado, está durmiendo. - Niña/hija: parada, coge sus dedos. - Niño/hijo: parado, mirando, con ganas de reírse - Adolescente/señorita/hija: parada - Mamá/señora: parada, coge a su bebé. - Papá/señor: parado <p>Imagen 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Joven/amigo/novio: conversa, sonrío, coge teléfono, de espaldas, posa, mira fijamente - Señorita/amiga/novia: conversa, sonrío, coge teléfono, de espaldas, posa, mira fijamente <p>Imagen 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niña mayor/hija: sentada, coge una canasta, se agarra - Niña menor/hija: sentada, habla, se agarra - Niño mayor/hijo: sentado, se agarra, mira al otro lado - Niño menor/hijo: sentado, se agarra, mira atrás, conversa - Papá/señor: sentado, maneja, carga, mira, habla - Persona/transeúnte: camina 	

		<p>13. Ha considerado por lo menos dos elementos inanimados de la lámina.</p>	<p>Imagen 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una casa – tablas – pajas - Reloj - Frazadilla - Sandalias <p>Imagen 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos celulares - Brazaletes - Collares <p>Imagen 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una moto - Tres mochilas - Dos canastas - Pista e imagen
<p>Calidad (naturaleza textual)</p>	 <p>14. Ha considerado una característica física de por lo menos dos personajes de la imagen 2 y cuatro personajes de la imagen 1 y 3.</p>		<p>Imagen 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bebé/hijo: pequeño, envuelto en una frazadilla, polera blanca - Niña/hija: sandalias negras, short rosado, polo con tiras y rayadas, cabello suelto y corto, pequeña - Niño/hijo: polo sucio y anaranjado, pantalón azul oscuro, sandalias celestes, pequeño, cabello corto - Adolescente/señorita/hija: polo celeste, pantalón, sandalias celestes, cabello largo y suelto, alta y fuerte - Mamá/señora: blusa manga cero celeste, pantalón-chavito rosado, sandalias celestes, cabello largo y amarrado - Papá/señor: gorro azul, camisa celeste, pantalón celeste viejo, zapatos cafés, reloj de metal <p>Imagen 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Joven/amigo/novio: polo azul, tres brazaletes en mano derecha, un celular celeste, cabellos ondulado y largo, apoyado hacia atrás, frente ceñida - Señorita/amiga/novia: polo amarillo con tiras, tres brazaletes en mano izquierda, colares, celular negro, vincha azul, cabello largo y amarrado, apoyada <p>Imagen 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niña mayor/hija: falda, mandil, blusa blanca, aretes, zapatos y medias negras, cabello corto, alta y flaca - Niña menor/hija: vestido, blusa roja, cabello largo y amarrado, zapatos y medias negras, pequeña y flaca - Niño mayor/hijo: short, camisa blanca, chaleco, corbata, cabello corto, zapatos y medias negras, cabello corto, grande y flaco - Niño menor/hijo: : short, camisa blanca, corbata, zapatos y medias negras, cabello corto, pequeño y flaco

			<ul style="list-style-type: none"> - Papá/señor: polo azul, buzo rosado, sandalias negras y viejas, cabello crespo, negro, fuerte, bigote - Persona/transeúnte: hombre, pantalón plomo, flaco
		15. Ha considerado una característica psicológica de por lo menos dos personajes de la imagen 2 y cuatro personajes de la imagen 1 y 3.	<p>Imagen 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bebé/hijo: tranquilo, tierno - Niña/hija: preocupada, inquieta - Niño/hijo: nervioso, asustado - Adolescente/señorita/hija: seria, tensa, triste - Mamá/señora: preocupada, cansada, fuerte - Papá/señor: relajado, fuerte, tenso <p>Imagen 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Joven/amigo/novio: alegre, mirada coqueta, relajado - Señorita/amiga/novia: sonriente, tranquila <p>Imagen 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niña mayor/hija: triste, cansada - Niña menor/hija: contenta, alegre, segura - Niño mayor/hijo: distraído, seguro, tranquilo - Niño menor/hijo: feliz, contento, seguro - Papá/señor: concentrado, vigilante, fuerte - Persona/transeúnte: apurado
		16. Ha considerado una característica general de por lo menos dos objetos inanimados.	<p>Imagen 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una casa: grande, vieja, pobre, sencilla - Tablas: viejas, fuertes, manchadas - Pajas: gastada, abundante - Reloj: brillante, antiguo, metal - Frazadilla: café, liviana, pequeña - Sandalias: viejas, gastadas <p>Imagen 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos celulares: grandes, azul y negro, antiguos - Brazaletes: variados, madera, tela, jebe, pequeños - Collares: cafés, largos, grandes, diversos <p>Imagen 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una moto: grande, azul, elegante, nueva - Tres mochilas: pesadas, grandes, escolares, diversos - Dos canastas: livianas, cremas, de plástico - Pista: asfaltada - Imagen: propaganda, sobrepuesta
Estructuración gramatical		17. La estructura de todas las frases es gramaticalmente correcta.	<ul style="list-style-type: none"> - La construcción de todas las frases debe asumir alguna estructura gramatical convencionalmente aceptada.

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994), Dioses (2003), Pérez (2006) y Sánchez (2007)

ANEXO N° 8
Actividad 1 – Recurso 1

I. E. San Antonio 0045, SJL

Guía de juego

Área: Comunicación
Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ **Fecha:** ____/____/____

Propósito: Descubro la acción de cada uno de los gestos presentados.

Observa y descubre

Materiales:

- Lupa
- Cernidor
- tubos de papel higiénico
- carteles con palabras: observación, selección, estructuración, reflexión, expresión
- Tarjetas blancas

Técnica OSERE	Gestos representados	¿Cuál es la acción? - Respuestas
Observación	Tener la actitud de buscar algo mediante la lupa	Observar, mirar, verificar, buscar
Selección	Hacer el gesto de cernir o casar algo para un lado, llevarlo de un lugar a otro	Seleccionar, cernir, escoger,
Estructuración	Armar con los tubos de papel higiénico una torre o una casa.	Estructuras, armar, formar, organizar, agrupar, construir, jugar
Reflexión	Pasearse por el aula con actitud de pensar en algo, sentarse si es necesario para indicar que requiere un ritmo calmado	Reflexionar, pensar, interpretar
Expresión escrita	Escribir algo en la pizarra, cuaderno u hoja	Expresar, escribir, redactar

Pasos:

1. Representar los gestos para que los estudiantes lo descubran
2. Repetir una vez más
3. Preguntar a los observadores sobre la acción vista: ¿cuál es la acción?
4. Se otorga una tarjeta a los estudiantes que digan la acción correcta o aproximada. Solo se le da la tarjeta una sola vez a cada estudiante.
5. Se pega la palabra adecuada que exprese la acción en la pizarra.

Nota: si no adivinaron la acción se les dice la acción pero todos deben devolver la tarjeta ganada.

ANEXO N° 9a
Actividad 1 – Recurso 2

I. E. San Antonio 0045, SJL

Ficha de trabajo

Área: Comunicación
Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ **Fecha:** ____/____/____

Propósito: Descubro la acción de cada uno de los gestos presentados.

Conociendo la técnica OSERE

Proceso de OSERE	Utilidad y función de cada etapa de la técnica
	Ayuda a organizar la información de manera pueda ser efectiva.
	Ayuda a analizar algunos detalles para mejorar el texto y darle mayor eficacia.
	Permite expresar lo que queremos comunicar a los demás en forma escrita como los grandes escritores.

ANEXO N° 9b

Actividad 1 – Recurso 3 – Cuestionario

Conociendo la técnica OSERE

Técnica OSERE	Palabras relacionadas	¿En qué consiste?
Observación	Observar, mirar, verificar, buscar,	
Selección	Seleccionar, cernir, escoger,	
Estructuración	Estructuras, armar, formar, organizar, agrupar, construir,	
Reflexión	Reflexionar, pensar, interpretar	
Expresión escrita	Expresar, escribir, redactar,	

ANEXO N° 10
Actividad 2 – Recurso 1

I. E. San Antonio 0045, SJL

Área: Comunicación

Ficha de información

Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____

Fecha: ___/___/___

Propósito: Conozco las características de un texto descriptivo.

EI TEXTO DESCRIPTIVO



Es un tipo de texto narrativo que incluye descripciones según la intención del autor.

1. **La descripción:** consiste en presentar **cómo son** las cosas, las personas, los lugares y los ambientes que se percibe por los sentidos. Es una narración estática porque expresa cómo es algo o alguien, equivale a retratar o sacar una fotografía de algo o alguien.
2. **Características**
 - Desarrolla la capacidad de observación.
 - Existe una descripción objetiva y subjetiva.
 - Se puede describir las personas o personajes (retratos-autorretratos), los objetos, el tiempo, el espacio, los escenarios, acciones, entre otros.
 - La descripción es fija y estática.
 - Utiliza los adjetivos y recursos literarios en la recreación de las descripciones.
 - Puede incluirse en otro tipo de textos.
3. **Ejemplo: El árbol testigo**

“El resplandor del sol al amanecer ilumina las hojas de aquel árbol. Son hojas grandes y puntiagudas en las cuales resbalan las gotitas de rocío mañanero. El tronco mayor se yergue hacia lo alto, lo grueso y tosco, porque ya es bastante viejo. Los troncos secundarios, que son más pequeños y delgados, se desprenden del mayor en las más raras y diferentes formas.

Al fin, el sol se oculta; pero no importa, esperaré la luz de la luna para seguir contemplando el árbol que me vio nacer hace once años...”

Ivana Sebatini, adaptado por MJM, 2013.
4. **Recrea el árbol descrito en el ejemplo anterior y dibújalo. Para ello subraya todos los adjetivos o atributos de modo que los detalles sean más claros.**

ANEXO N° 11
Actividad 2 – Recursos 2a

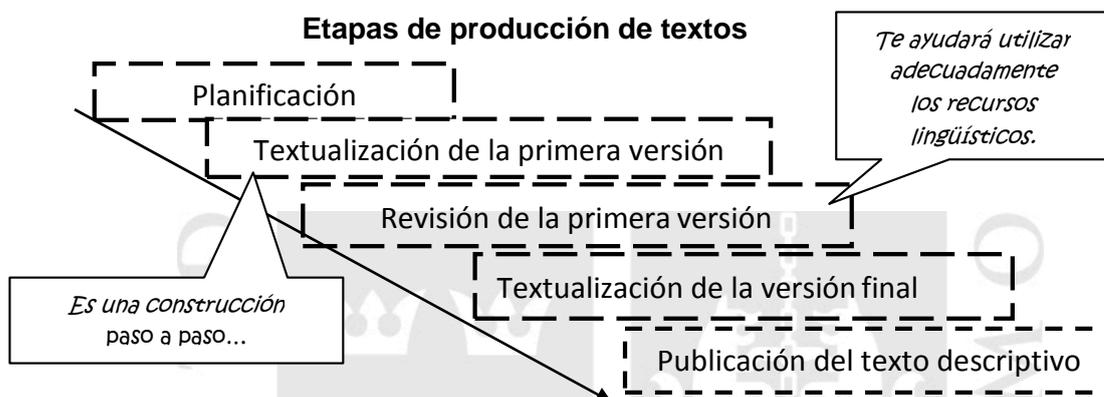
I. E. San Antonio 0045, SJL

Ficha de trabajo

Área: Comunicación
Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ Fecha: ____/____/____

Propósito: Conozco las etapas de producción de textos descriptivos.



1º Planifica el texto.

- a. Determina el tema de descripción.

- b. ¿A quién va dirigido?

- c. Observa y selecciona la información de tu descripción siguiendo la técnica propuesta.

2º Textualiza o redacta el texto.

• **C:** con serias dificultades, n

- a. Organiza tu **primera redacción** según el siguiente esquema:
- Introducción: presenta el tema y propósito del texto descriptivo (un párrafo/primer parte)
 - Desarrollo: se describe el elemento u objeto de interés según sea el tema (uno o dos párrafos/parte central)
 - Cierre: pueden ser sugerencias e invitaciones de manera creativa (un párrafo/última parte - opcional)
- b. Escribe la primera versión de tu texto.

3º Revisa el texto.

- a. Revisa el texto redactado según las propiedades del texto (adecuación, coherencia y cohesión) y los criterios de evaluación.
- b. Reescribe de manera legible para la presentación final.

4º Publica el texto producido.

- a. Presenta tu texto descriptivo a tus compañeros y al docente encargado de manera creativa.

Actividad 2 – Recursos 2b

I. E. San Antonio 0045, SJL

Área: Comunicación

Ficha de trabajo

Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____

Fecha: ___/___/___

Propósito: Conozco las propiedades del texto descriptivo.

Propiedades del texto descriptivo

P	Aspectos	Indicadores	Características
ADECUACIÓN	Destinatario	1.El texto tiene un destinatario directo según la intención del autor.	- Expresa el auditorio al que se dirige de forma directa, personal y creativamente.
	Unidad temática	2.El texto escrito presenta por lo menos una idea central.	- Información según la imagen o situación presentada
		3.Todas las ideas secundarias se relacionan con la(s) idea(s) central(es).	- Cada una de las frases u oraciones se vinculan con la(s) idea(s) central(es).
	Intención comunicativa	4.La totalidad del texto transmite la descripción solicitada.	- El texto escrito está redactado en prosa y se circunscribe, prioritariamente, a lo graficado en la lámina.
COHESIÓN	Conectores	5. Ha utilizado pertinentemente el conector copulativo “y”.	- Entre los dos últimos elementos de una enumeración extensa. - Entre los dos únicos elementos de una enumeración.
		6. Ha utilizado pertinentemente los conectores de adición “también” y “además”.	- Según las normas de uso de cada uno de ellos.
		7. Ha utilizado pertinentemente otros conectores.	- Según las normas de uso de cada uno de ellos.
	Puntuación	8. Se ha utilizado pertinentemente la “coma”.	- Al hacer enumeraciones de elementos. - Antes de “pero”, “porque”, “aunque”, “pues” y “mas”. - Antes y después de expresiones como: “sin embargo”, “no obstante”, “por lo tanto”, “en consecuencia”, “por lo general”, “por consiguiente” y otras. - Para separar el vocativo del resto de la oración. - Si el vocativo va al principio, la coma va después. - Si el vocativo va al medio, debe ir entre comas. - Si el vocativo va al final de la oración, la coma deberá ir antes de él.
		9. Se ha utilizado pertinentemente el “punto seguido”.	- Al final de una oración o frase, cuando la oración o frase siguiente se refiera al mismo tema.

	Concordancia gramatical	10. Se ha usado pertinentemente la concordancia de género, número y tiempo.	- Debe existir concordancia entre artículo, sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio en todo el texto.
COHERENCIA	Referentes contextuales	11. El texto hace referencia al lugar donde ocurren los hechos.	Información según la imagen o situación presentada
	Pertinencia, selección y tipo de mensaje	12. Ha precisado las acciones que ejecutan por lo menos cuatro personajes de la lámina presentada.	- Información según la imagen o situación presentada
		13. Ha considerado por lo menos dos elementos inanimados de la lámina.	- Información según la imagen o situación presentada
	Calidad (ideas y enfoques)	14. Ha considerado una característica general de por lo menos cuatro personajes de la lámina presentada.	- Información según la imagen o situación presentada
		15. Ha considerado una peculiaridad de por lo menos cuatro personajes de la lámina presentada.	- Información según la imagen o situación presentada
		16. Ha considerado una característica general de por lo menos dos objetos inanimados.	- Información según la imagen o situación presentada
Estructuración	17. La estructura de todas las frases es gramaticalmente correcta.	- La construcción de todas las frases debe asumir alguna estructura gramatical convencionalmente aceptada. - Hay una buena distribución de la información en párrafos (inicio, desarrollo, cierre).	

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994), Dioses (2003), Pérez (2006) y Sánchez (2007)

ANEXO N° 12
Actividad 2 – Recurso 3

I. E. San Antonio 0045, SJL

Área:

Comunicación
Ficha de trabajo

Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ Fecha: ____/____/____
Propósito: Utilizo la técnica OSERE para producir un texto descriptivo.

PLAN DE REDACCIÓN A PARTIR DE LA TÉCNICA OSERE

Primero: OBSERVA la imagen presentada:

- Capta mediante tus sentidos todos los detalles que te llaman la atención.
- Escribe todas las características o rasgos de lo que observan: tamaño, color, textura, olor, forma, utilidad, etc.

Segundo: SELECCIONA la información:

- Selecciona la información más importante. Puedes hacer un chek (✓) con un color diferente.

Tercero: ESTRUCTURA la información:

- Estructura la información agrupando los datos según los campos semánticos.
- Ordena la información según el esquema del texto: inicio, nudo y cierre.

Cuarto: REFELEXIONA sobre la información que utilizarás:

- Reflexiona sobre el destinatario, el proceso de producción y las propiedades del texto para que tu texto sea productivo e efectivo.

Quinto: EXPRESA la información:

- Redacta el primer texto de manera fluida.
- Revisa tu primer texto, corrige según las propiedades del texto. No olvides colocar un título creativo.

ANEXO N° 13
Actividad 2 – Recurso 4a

I. E. San Antonio 0045, SJL

Área: Comunicación

Escala valorativa

Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ Fecha: ____/____/____

Propósito: Evalúo la redacción de mi texto descriptivo mediante las escalas valorativas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LAS PROPIEDADES DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS

Propiedades	Aspectos	Puntaje esperado	Puntaje obtenido
Adecuación	Destinatario	1	
	Unidad temática (ideas p y s)	2	
	Intención comunicativa	1	
Cohesión	Conectores (y, también, además, etc.)	3	
	Puntuación (coma, punto seguido)	2	
	Concordancia gramatical (género, número y tiempo)	1	
Coherencia	Deixis (referentes contextuales-lugares)	1	
	Cantidad (acciones de personajes – elementos inanimados)	2	
	Calidad (característica general y peculiar de personajes y característica general de objetos inanimados)	3	
	Estructuración (macroestructura y superestructura, modalidad textual, párrafos)	1	
TOTAL		17	

Fuente: Adaptado por Maritza Jarro (2014) de Dioses (2003), Pérez (2006) y Sánchez (2007)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LAS ETAPAS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESCRIPTIVOS

Proceso	Aspectos	Puntaje esperado	Puntaje obtenido
Planificación	Contextualización (adecuación)	2	
	Organización de la información	3	
Textualización	Producción del primer texto descriptivo	5	
Revisión	Corrección de textos (uso de marcas)	3	
	Publicación de textos descriptivos	2	
TOTAL		15	

Fuente: Adaptado por Maritza Jarro de Álvarez (2010)

ANEXO N° 14
Actividad 3 – Recurso 1

I. E. San Antonio 0045, SJL

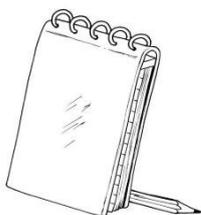
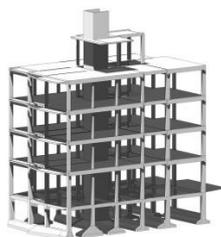
Ficha de trabajo

Área: Comunicación
Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ Fecha: ____/____/____

Propósito: Reviso la técnica OSERE mediante las imágenes.

Relaciona las siguientes imágenes con la secuencia de la técnica OSERE mediante una flecha.



Observa

Selecciona

Estructura

Reflexiona

Expresa

ANEXO N° 15
Actividad 3 – Recurso 2

I. E. San Antonio 0045, SJL

Área: Comunicación

Ficha de trabajo

Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____

Fecha: / /

Propósito: Evalúo la técnica para describir textos mediante un cuestionario.

Cuestionario

Responde con honestidad sobre las siguientes preguntas para evaluar la técnica propuesta. Tu aporte será muy valioso en el proceso de investigación acción.

1. ¿Qué opinas sobre la técnica propuesta?

2. ¿En qué les ayudó o dificultó la técnica propuesta?

3. ¿La técnica tomó en cuenta el proceso de producción de textos?

4. ¿Cómo interviene la técnica en la mejora de las propiedades del texto descriptivo?

5. ¿En qué podría mejorar la técnica? ¿qué cambios sugieren para ello?

6. Comentario de cualquier otro aspecto que deberíamos incluir en este proceso.

¡Gracias por tu colaboración!

ANEXO N° 16

I. E. San Antonio 0045, SJL

Ficha de trabajo

Área: Comunicación
Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ **Fecha:** ____/____/____

Propósito: Selecciono los temas para producir textos descriptivos mediante una encuesta.

Sondeo de temas para la descripción

¿Sobre qué temas te gustaría describir? Marca con un chek (✓) los cinco temas que más te interesan. Si no encuentras en esta lista agrega el tema tu preferencia en la parte inferior.

Preferencia	Temas:
	Mi familia
	Mis amigos
	Mi colegio
	Objetos
	Comidas
	Personas
	Animales
	Verduras
	Profesiones u oficios
	Una computadora
	Laptop
	Los videos juegos
	El celular
	Tablet
	Las consolas
	La televisión
	Un programa de televisión
	Una canción
	Los actores o actrices de televisión
	Los cantantes
	Películas
	Personajes
	Otros:

ANEXO N° 17

I. E. San Antonio 0045, SJL

Ficha de trabajo

Área: Comunicación
Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ Fecha: ____/____/____

Propósito: Utilizo la técnica OSEER en la descripción de un amplificador.

Describo un amplificador

1. ¿Cómo se define el amplificador?

- ✓ Un amplificador es todo dispositivo que, mediante la utilización de energía, magnifica la amplitud de un fenómeno.
- ✓ Es un aparato al que se le conecta un dispositivo de sonido y aumenta la magnitud del volumen.
- ✓ En música, se usan de manera obligada en las guitarras eléctricas y en los bajos, pues esas no tienen caja de resonancia.
- ✓ Las radios y los televisores tienen un amplificador incorporado, que se maneja con la perilla o telecomando del volumen y permite que varíe la intensidad sonora.

Peso (kg)	4.8
Color	Negro
Tamaño 2 (Alto x Ancho x Profundidad cm)	31.5 x 29.5 x 18

Describe un amplificador mediante la técnica OSOER:

1. Observa un amplificador y anota todas las características que tiene.

- Grande
- ✓ Nuevo
- Negro
- ✓ Amplificador
- Tiene botones
- Cuadrado o rectángulo
- Tiene letras
- ✓ Sirve para elevar la voz
- Manijas
- ✓ Necesita: micrófono (estuche), cable, corriente (Luz).
Brilloso - oro



2. Selecciona información importante mediante un chek (✓).

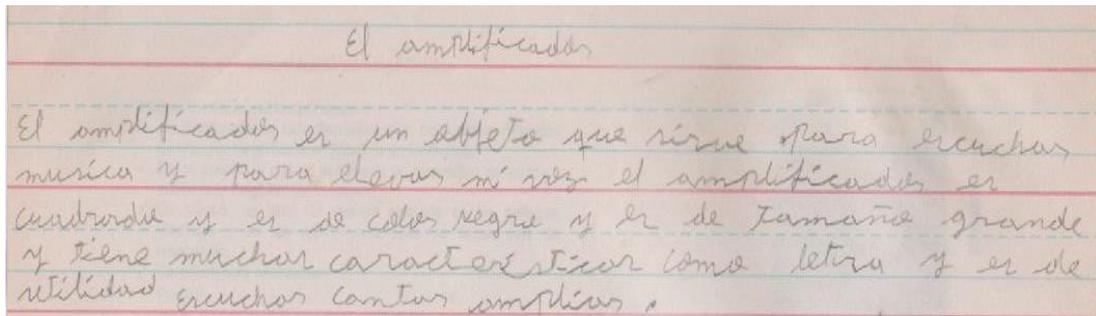
3. Organiza la información importante. Puedes usar mapas semánticos u otros esquemas que mejor te facilite la actividad.

- Objeto: amplificador
- Forma: cuadrada
- Utilidad: escuchar, ampliar, cantar, etc.
- Color: negro, blanco, dorado, brillante.
- Tamaño: grande
- Características: tiene botones, letras, manijas, cables, corriente.

4. Escribe un párrafo describiendo un amplificador.

5. Revisa un texto descriptivo.

Primer texto



Texto final

El amplificador

El amplificador es un objeto nuevo, cuadrado, grande y un poco pesado. Además, es de color negro y tiene letras brillantes como el oro en la parte delantera.

Sirve para elevar la voz o la música que deseas. Se usa en fiestas y karaokes. Puedes subir o bajar el volumen mediante los botones. Además, tiene un micrófono nuevo y de color negro. Fue usado por algunos durante la clase.

Cuanto tengas un amplificador te darás cuenta que es muy útil.

Editado por el grupo

ANEXO N° 18

I. E. San Antonio 0045, SJL

Ficha de trabajo

Área: Comunicación
Capacidad: Producción de textos

Estudiante: _____ Fecha: ___/___/___
Propósito: Ejercito la observación mediante las adivinanzas.

Adivinanzas

Primer paso: conociendo las adivinanzas

- Lee las siguientes adivinanzas.

<p><i>Abierta siempre estoy para todos los niños. Cerrada y triste me quedo los domingos. (La escuela)</i></p>	<p><i>Tengo duro cascarón, pulpa blanca y líquido dulce en mi interior. (El coco)</i></p>	<p><i>Tengo cabeza redonda, sin nariz, ojos ni frente, y mi cuerpo se compone tan sólo de blancos dientes. (El ajo)</i></p>
<p><i>Oro no es, planta no es. ¿Qué es? (Nuez o plátano)</i></p>	<p><i>Colgada en la pared me tienen y con la tiza me hieren. (La pizarra)</i></p>	<p><i>Blanca por dentro, verde por fuera. Si quieres que te lo diga, espera. (La pera)</i></p>

- Observa sus características.
 - Juego de palabras
 - Sustantivos y adjetivos
 - Incógnita
 - Respuesta
- Subraya los adjetivos encontrados.

<p><u>Abierta</u> siempre estoy para todos los <u>niños</u>. <u>Cerrada</u> y <u>triste</u> me quedo los <u>domingos</u>. (La escuela)</p> <p>Tengo <u>duro</u> <u>cascarón</u>, <u>pulpa</u> <u>blanca</u> y <u>líquido</u> <u>dulce</u> en mi interior. (El coco)</p>	<p>Tengo <u>cabeza</u> <u>redonda</u>, sin <u>nariz</u>, <u>ojos</u> ni <u>frente</u>, y mi <u>cuerpo</u> se compone tan sólo de <u>blancos</u> <u>dientes</u>. (El ajo)</p> <p><u>Blanca</u> por dentro, <u>verde</u> por fuera. Si quieres que te lo diga, espera. (La pera)</p>
---	--

Segundo paso: creando las adivinanzas

- Observa un objeto del salón: silla, mesa, pizarra y puerta.
- Enumera las características generales y particulares.
- Combina la información de manera creativa para ser adivinado.

Objetos	Características	Adivinanzas creadas
Silla	Sucias, gastadas, pesadas, de madera con metal, cafés, grandes, rayadas	"Tan pesada y grande, rayada y despintada, resistió muchos años, Si estás cansado ella te servirá. ¿Qué es?"
Mesa	Vieja, rectangular, rota, grande, pesada, rayadas, sucias	"Tiene cuatro patas y una tabla recta, es grande y pesada, esconde los plagios y secretos de todos. ¿Qué es?"
Pizarra	Rectangular, de cemento, verde oscuro, escrita con tizas	"Estoy siempre en el mismo lugar, todos me usan, dejan sus marcas los profesores y alumnos. ¿Qué soy?"
Puerta	Vieja, de madera, maltratada, resistente, rectangular, café	"Estoy a la entrada y salida, por mí entran o salen. Solo debes cuidarme para protegerte. ¿Qué soy?"

ANEXO N° 19

I. E. San Antonio 0045, SJL

Ficha de trabajo

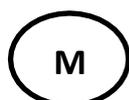
Área: Comunicación
Capacidad: Comprensión de textos

Estudiante: _____ Fecha: ___/___/___

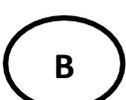
Propósito: Reviso los textos elaborados mediante las marcas de corrección.

MARCAS DE CORRECCIÓN⁸

Notas
globales:



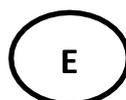
Mejorable



Bien



Muy bien



Excelente



Para revisar*

Trabajos terminados

Signos para revisar:



Error en la **letra** (grafías o acentuación) o **palabra** (léxico, morfología, etc.)

Error en la **frase** u **oración**: pronombres, concordancia, construcción, etc.



Error en un **fragmento**: estructura, ideas confusas, incoherencias, debe desarrollarse.



Error en la **puntuación**: punto seguido, aparte, comas.



Error en separación de **párrafos**



No lo entiendo: caligrafía, significado, etc.



¡Pon más atención! ¡Corrígelo!



Aspectos **positivos**



Aspectos **mejorables**

*Permite revisar el texto antes de ser calificado finalmente. Las calificaciones anteriores pueden darse en el proceso de escritura, pero sin el círculo respectivo.

⁸ Adaptado de Cassany (2002) para estudiantes de primero de secundaria de I. E. San Antonio 0045, SJL.

ANEXO N° 20

I. E. San Antonio 0045, SJL

Área: Comunicación

Ficha de trabajo

Capacidad: Comprensión de textos

Estudiante: _____ Fecha: ____/____/____

Propósito: Conozco los recursos literarios y lingüísticos para producir textos descriptivos.

Recursos literarios y lingüísticos para describir

La descripción te permite **explicar las características o cualidades** de un objeto, animal, planta, lugar, ambiente, persona, sentimiento, sensación de un paisaje o una escena. Para describir bien, debemos tomar en cuenta los siguientes recursos.

I. Recursos literarios

1. **Comparación:** consisten en comparar un elemento **real (R)** con otro **imaginario (I)** que se le asemeje en alguna cualidad. Su estructura contiene los **adverbios: "como", "tal como", "cual"**. Ejemplos:
 - Eres duro **como** el acero.
 - La calle estaba oscura **como** la boca del lobo.
2. **Metáfora:** consiste en identificar algo real (R) con algo imaginario (I) existiendo entre ambos una relación de semejanza. No tiene ningún tipo de conector. Ejemplo:
 - Tus hermosos **cabellos de oro**
 - Tus pies de **gacela**

II. Recursos lingüísticos

1. Títulos: el tema
2. Párrafos: ideas principales y secundarias
3. Oraciones simples y compuestas
4. Las categorías gramaticales más usadas son los sustantivos, adjetivos, adverbios de cantidad y de lugar, el verbo en presente o pasado.
5. Los referentes y conectores
6. La puntuación: comas, puntos, dos puntos.
7. Tildación general y diacrítica
8. Uso de grafías

Ejercicios de aplicación

1. Lee las siguientes oraciones e indica si es comparación (C) o metáfora (M) en el paréntesis correspondiente.

- a) Tus ojos son como dos esmeraldas. ()
- b) Su mirada dulce me da cólera. ()
- c) El árbol es como una casa para los pájaros. ()
- d) El tren bala me gusta mucho. ()
- e) Tus dientes blancos son como perlas ()

2. Indica si es sustantivo (S), adjetivo (Adj.), adverbio (Adv.) o verbo (V) las palabras subrayadas de las oraciones dadas.

- a) Todos fuimos de paseo el viernes pasado. _____
- b) Ayer comí mucho. _____

- c) Tienes grandes zapatos aquel muchacho. _____
- d) Su hermana menor no está con ella. _____
- e) Mañana no tengo clases. _____

3. Coloca la tilde a las palabras en el siguiente texto. Luego responde a las preguntas dadas.

La uva exquisita

La uva es una fruta que crece en racimos apretados. Su pulpa es blanca o purpura y de sabor dulce. La cascara es de color verde, morado o negro. Es redonda y grande. Tambien, algunas son alargadas y pequeñas.

Se consume como fruta fresca o zumo, aunque su utilidad principal es la obtencion de vinos. Tambien se realizan conservas con ella. Contiene diversos minerales y vitaminas, y se piensa que tiene poderes anticancerigenos.

Te recomiendo comerla porque es muy saludable. Alimentate bien para no contraer enfermedades. Es mejor invertir en comida que en la medicina. Lo puedes encontrar en el mercado a 5 soles el kilo, pero cuando es su epoca te costara menos.

Responde a partir del texto anterior.

- a. ¿Cuál es el título del texto? _____
- b. ¿Cuántos párrafos tiene el texto? _____
- c. ¿Cuál es el tipo de texto al que pertenece?
 __Narrativo Expositivo Descriptivo
- d. ¿Qué signos de puntuación encuentras en el texto?

- e. ¿Para qué sirve la uva?

- f. ¿Qué nos recomienda el autor?

- g. ¿Cuál es el tema central?

- h. ¿Cuál es la idea principal?

- i. ¿Qué piensas sobre el tema?

- j. Escribe una metáfora sobre la uva.

- k. Escribe una comparación sobre la uva.

ANEXO N° 21a

Transcripción de entrevista a estudiantes de primero de secundaria de la I. E. San Antonio 0045, SJL

Entrevistadora (E): Buenos día, hoy día es 5 de diciembre del 2014. Me encuentro con 4 estudiantes de 1ro de secundaria del colegio SA en SJL. La razón de esta entrevista es recoger la dinámica que hemos tenido durante este año y preguntar a estos estudiantes que muy amablemente ha accedido a esta entrevista. La primera pregunta para Franco, Luis, Anallely y Elita es lo siguiente: ¿Qué les ha parecido a ustedes el trabajo realizado en cuanto al área de Comunicación en cuanto a PT?

Estudiantes: bien, bien, todo fue bien, sí todo muy bien, excelente...

E: ¿Qué es lo que les ha parecido interesante en este proceso? ¿Qué han aprendido? Pueden explicarlo con sus palabras. No se preocupen esta entrevista es confidencial. ¿Por qué dicen que todo fue “bien”?

Franco: porque nos enseñó a observar bien, a corregir los textos. Primero, escribir en borrador y después pasar a limpio.

E: ¿Antes hacían ese trabajo o escribían de frente?

Estudiantes: escribíamos de frente.

E: y ¿creen que es valioso hacer eso? ¿En qué aspecto?

Elita: Un poco divertido y un poco para aprender más las cosas.

E: Nallely, tú has participado en la construcción de esta técnica y una sugerencia en lugar de que sea OSERE habían observado que había problemas: O de observación, S de selección, E de estructuración, R de reflexión y E de expresión.

Estudiantes: sí, OSERE

E: Sin embargo, en el proceso ustedes sugirieron que en lugar de estructurar se cambiara a organización y en lugar de reflexión a escribir. ¿Cómo se sienten con ese cambio?

Nallely: Muy bien, porque gracias a lo que dijimos pudimos cambiar lo que no entendíamos. Me gustó eso.

E: Muy bien, la tercera pregunta a ustedes es eh de todo lo que hemos hecho ¿qué aspectos podrían mejorarse?

Luis: Que cambie los temas de descripción, que sea más dinámico.

E: ¿Por ejemplo?

Luis: Otros temas, más dinámicos, más juegos, ya sabemos y aprendimos.

Elita: un poco más movido con juegos donde todos participemos, haciendo más juegos, donde todos podamos desenvolvemos todos

E: Gracias por sus sugerencias. Algún otro mensaje para otros estudiantes que tal vez podrían usar esta técnica, ¿qué les sugerirían, qué les dirían a ellos?

Estudiantes: Que no ignoren esa técnica porque más adelante les va servir.

Elita: que puedan usar la técnica para aprender cosas nuevas.

E: muchas gracias por hacerme notar en varias oportunidades lo que necesito mejorar.

Gracias.

Guía de entrevista al profesor de Comunicación

1. En la enseñanza sobre las capacidades del área de Comunicación, ¿Qué capacidad le genera mayor dificultad? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es su diagnóstico de los estudiantes en torno a la escritura?
3. ¿Qué tipo de textos elaboran los estudiantes?
4. ¿Qué aspectos podrían mejorarse en la didáctica de PT?
5. ¿Qué técnicas o instrumentos utilizan para desarrollar la capacidad de PT?
6. Para elaborar textos descriptivos propongo el uso de la técnica Observa, Selecciona, Organiza, Escribe y Revisa (OSOER), ¿considera que es apropiada? ¿Qué me recomendaría al respecto?
7. ¿Cómo terminan los estudiantes en cuanto al desarrollo de la PT?

ANEXO N° 21b

Cuestionario

Nombres y apellidos: _____

- I. Indica qué pasos has seguido para escribir textos descriptivos. Utiliza tus propias palabras.

- II. Relaciona los procesos las siglas de la técnica descriptiva (OSOER) con su significado y actividad, coloca los números en los paréntesis correspondientes. Recuerda lo que hicimos durante las clases de los viernes.

- | | | | | | |
|----|---|-----|--------------|-----|---|
| 1. | O | () | Organización | () | Escribo el primer texto sin corregirlo. |
| 2. | S | () | Escritura | () | Observo todos los detalles de la imagen. |
| 3. | O | () | Observación | () | Corrijo el texto revisando coherencia y cohesión. |
| 4. | E | () | Revisión | () | Selecciono la información más importante. |
| 5. | R | () | Selección | () | Ordeno la información mediante esquemas. |

- III. ¿Qué nombre le darías a esa técnica?

- IV. ¿Qué parte de la técnica fue más interesante? ¿Por qué?

- V. ¿Qué parte fue la menos interesante? ¿Por qué?

- VI. ¿En qué te ayudó dicha técnica?

- VII. ¿Cuál sería tu recomendación o sugerencia para mejorar dicha técnica?

ANEXO N° 22

Textos del día del logro (julio)

El pescado nutritivo

¿Alguna vez has visto un pescado? Posiblemente, sí. A continuación, les describiré sobre este.

El pescado es de color azul plateado. Su forma es larga y tiene muchas escamas. Lo puedes identificar por su olor en todos los lugares. Si tienes interés por comer este delicioso alimento solo tienes que buscarlo en el mercado más próximo de tu barrio, el kilo cuesta S/. 6 soles.

Te recomiendo que comas el pescado, porque es muy nutritivo para tu salud, no te arrepentirás. Si te alimentas bien, podrás crecer saludable y fuerte.

Escrito por Elita Salazar, 1º de secundaria

La palta exquisita que deleita el mundo

La palta es de color verde oscuro. Su forma es ovalada, un extremo más ancho que otro. Tiene un sabor agradable. Lo puedes encontrar en el mercado de Canto Chico a solo 1 solo cada uno. Lo puede comer en el desayuno o en las ensaladas.

Te recomiendo consumirla, porque es muy saludable para nuestro organismo. Si te alimentas bien, podrás estar saludable.

Escrito por Paolo Huamani, 1º de secundaria

La uva exquisita

La uva es de color verde. También, lo puedes encontrar en color morado o negro. Es redonda y pequeña. Tiene un sabor delicioso. Lo puedes encontrar en el mercado a 5 soles el kilo.

Te recomiendo comerla porque es muy saludable para nosotros. Alimentémonos bien para no contraer enfermedades. Es mejor invertir en comida que en la medicina.

Escrito por Christian Reynoso, 1º de secundaria

El plátano saludable y delicioso

¿Alguna vez has visto un plátano? Posiblemente sí. Me gustaría describirte este alimento.

Él plátano es de color amarillo. Su forma es alargada. Tiene diferentes nombres y formas, para todos los gustos. Tiene un sabor agradable. Lo puedes encontrar en el mercado a S/. 0.20 céntimos cada uno, aunque conviene comprar por mayor.

Te aconsejo comerlo en estos días de invierno para que tengas energía. Si te alimentas bien estarás apto para realizar múltiples funciones en el día.

Escrito por Analleli Lázaro, 1º de secundaria

