

**UNIVERSIDAD NACIONAL
“SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN
Y DE LA COMUNICACIÓN**

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

**“PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS BILINGÜES
QUECHUA - CASTELLANO DEL PRIMER GRADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ‘NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN’
DE MONTERREY, HUARAZ - 2016”**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

ESPECIALIDAD: COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

PRESENTADO POR:

Bach. Anderson John COLONIA QUIÑONES
Bach. Cinthia Jakeline BLÁCIDO BALABARCA
Bach. Silena Yanet MARGARITO MAZA

ASESOR: Mag. Rolando Patricio ROCA ZARZOSA

**HUARAZ - PERÚ
2018**

DEDICATORIA

A mis padres Francisco Blácido león y Narcisa Balabarca Dávila, a mis hermanos por su apoyo incondicional, todo lo que soy es gracias a ellos; a mi amado esposo Alfredo y al motor de mi vida mi princesa Bianca Gabriela.

Cinthia Jakeline Blácido Balabarca

A mis abuelitos, Feliciano y Herminio; a mis padres, Carmen Quiñones de la Cruz y José Sánchez; a mis hermanos, a mi familia en general; que con mucho esmero y comprensión creyeron en mí. Gracias por el camino.

Anderson John Colonia Quiñones

A mis padres, Gilberto Margarito Milla y Florencia Maza López; y a toda mi familia que con tanto amor y comprensión han apoyado este esfuerzo en esta larga tarea llena de satisfacciones. Finalmente, agradezco a Dios por haberme dado salud y sabiduría para cumplir mis propósitos.

Silena Yanet Margarito Maza

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darnos salud, sabiduría y fuerza para culminar esta etapa de nuestra vida académica.

A nuestro asesor del proyecto de investigación, Mag. Rolando Patricio Roca Zarzoza, por su guía, comprensión, entrega y sus valiosos consejos a lo largo de este proceso de investigación.

Al director, a los docentes y alumnos de la Institución Educativa “Nuestra Señora de la Asunción” de Monterrey- Huaraz, por habernos apoyado con la información requerida y haber permitido la realización de la aplicación de nuestro trabajo de investigación para así lograr nuestros objetivos trazados.

RESUMEN

El propósito central de la presente investigación es determinar las características de los textos escritos en castellano por los alumnos bilingües quechua – castellano del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey de la ciudad de Huaraz, región Ancash (Perú).

El tipo de investigación según su finalidad es aplicada; por su objetivo, explicativa; por su carácter, cuantitativa. La naturaleza de la investigación corresponde al diseño pre- experimental. El diseño específico utilizado es de preprueba/postprueba con un grupo único constituido por 24 alumnos. La muestra se ha determinado mediante la técnica no aleatoria o probabilística, teniendo en consideración la predisposición y participación de los alumnos en los talleres de producción de textos con fines de investigación.

En cuanto a los resultados alcanzados por el grupo muestral de estudio se evidencia que existe una influencia directa de la lengua materna quechua en la producción de textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Los diferentes análisis realizados, asimismo, revelan esta incidencia a nivel del manejo del desarrollo léxico y gramatical. En lo léxico, algunos textos evidencian el uso de frases, palabras u oraciones en quechua. En lo gramatical, muchas de las oraciones, en algunos textos, muestran características del ordenamiento sintagmático oracional típico del quechua: SOV; de igual manera, se observa que algunas construcciones frasales u oracionales carecen del artículo, esta condición es típica en la lengua originaria.

Finalmente, el presente estudio revela que existe una influencia directa de la lengua materna en la producción escrita de diferentes tipos de textos en castellano y que éstas presentan características propias con una diferencia global de 0.48 en la dimensión “originalidad”, con diferencia de 0.92 a nivel de la “coherencia” y de la” cohesión textual”; de 1.00 en el “desarrollo léxico”; de 0.33 a nivel de “la adecuación”; y, de 1.17 puntos en la” corrección ortográfica”.

Palabras claves: Producción de textos, texto narrativo, texto descriptivo, texto expositivo, texto argumentativo, bilingüismo, lengua quechua, lengua castellana.

ABSTRACT

The main purpose of the present investigation is to determine the characteristics of the texts written in Spanish by the bilingual Quechua - Spanish students of the first grade of secondary education of the Educational Institution 'Nuestra Señora de la Asunción' of Monterrey of the city of Huaraz, region Ancash (Peru).

The type of research according to purpose is applied; for its objective, explanatory; by its character, quantitative; corresponds to the pre-experimental design. The specific design used is pre-test / post-test with a single group of 24 students. The sample has been determined by means of the non-random or probabilistic technique, taking into account the predisposition and participation of the students in the workshops for the production of texts for research purposes.

Regarding the results achieved by the sample study group, it is evident that there is a direct influence of the Quechua language in the production of narrative, descriptive, expository and argumentative texts of the students in Spanish. The different analyzes carried out also reveal this influence at the level of the management of lexical and grammatical development. In the lexicon, some texts evidence the use of phrases, words or sentences in Quechua. In the grammatical sense, many of the sentences, in some texts, show typical characteristics of the syntax of Quechua: SOV. It is also observed that some phrases and sentences lack the article. This condition is typical in the native language Quechua.

Finally, the study reveals that there is a direct influence of Quechua, the mother tongue of the students, on the written production of different types of texts in Spanish. They have their own characteristics with a global difference of 0.48 in the original dimension, with a difference of 0.92 at the level of the coherence and textual cohesion; of 1.00 in lexical development; of 0.33 at the level of adequacy; and, of 1.17 points in the orthographic correction.

Keywords: Text production, narrative text, descriptive text, expository text, argumentative text, bilingual, Quechua language, Spanish language.

INTRODUCCIÓN

En la presente tesis se hace el estudio de la producción de textos en alumnos bilingües quechua – castellano del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz – 2016. Los resultados estadísticos, el análisis y la interpretación de los mismos han permitido determinar y demostrar la influencia de la lengua materna, según los escenarios lingüísticos de los alumnos de la muestra de estudio seleccionada en la producción escrita de textos en castellano.

El estudio considera como población a 35 alumnos de las secciones “A” y “B” del Primer Grado de Educación Secundaria de la indicada institución educativa. La muestra se determinó mediante la técnica no aleatoria o probabilística, seleccionándose a 24 estudiantes del grupo poblacional.

El diseño específico utilizado es de preprueba/postprueba con un grupo único por 24 alumnos, ya que tiene por objetivo identificar la influencia de la lengua materna en la producción escrita de textos en castellano en el Grupo Muestral definido. Para determinar los subgrupos para el estudio de análisis de la producción escrita de textos en castellano se ha utilizado un instrumento guía de evaluación y ubicación del nivel de dominio de la primera lengua y complementado con la lista de cotejo de evaluación (del manejo de la primera lengua: lengua quechua o castellana) propuesta por el Ministerio de Educación (2005), contextualizada para el presente caso.

Desde el punto de vista formal este trabajo de investigación presenta las siguientes partes. En el capítulo I se hace referencia al Problema y la Metodología de la Investigación, y en

consecuencia trata sobre el problema de la investigación, los objetivos, la justificación, la formulación de hipótesis y la metodología de la investigación.

En el capítulo II se desarrolla el Marco teórico, que comprende los antecedentes, las bases teóricas y el marco conceptual de los principales términos empleados.

Finalmente en el capítulo III se expresan los resultados de la investigación, las estrategias seguidas para la obtención de datos, las características de los instrumentos de recolección de datos, los resultados muestrales en tablas y cuadros de los textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos y, para concluir, se realiza la discusión de resultados y las conclusiones a los cuales hemos arribado.

Los tesisistas

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUCCIÓN	vi

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
1.2.1. Problema general	6
1.2.2. Problemas específicos.....	6
1.3. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS.....	7
1.3.1. Objetivo general.....	7
1.3.2. Objetivos específicos	7
1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO.....	8
1.4.1. Justificación pedagógica	9
1.4.2. Valor práctico	9
1.4.3. Valor social	10
1.4.4. Justificación legal.....	11
1.5. PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS.....	11
1.5.1. Hipótesis General.....	11
1.5.2. Hipótesis específicas	11

1.5.3. Operacionalización de las variables.....	13
1.6. METODOLÓGIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.6.1. Tipo de investigación.....	14
1.6.2. Diseño de la investigación.....	14
1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	15
1.7.1. Población.....	15
1.7.2. Muestra.....	15
1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	16
1.8.1. Técnicas.....	16
1.8.1.1. La Observación.....	16
1.8.1.2. La entrevista.....	16
1.8.1.3. Análisis documental.....	16
1.8.2. Instrumentos.....	17
1.8.2.1. La rúbrica.....	17
1.8.2.2. Fichaje:.....	17
1.8.2.3. Guión de entrevista:.....	17
1.9. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS.....	18

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
2.2. BASES TEÓRICAS.....	24
2.2.1. El texto.....	24
2.2.1.1. Propiedades textuales.....	26
A. Adecuación.....	26

B. Coherencia	29
C. Cohesión	32
2.2.2. La creatividad en la producción de textos escritos	35
2.2.2.1. ¿Qué significa escribir?	39
2.2.2.2. Producción de textos	41
2.2.2.3. Etapas de producción de textos	46
A. La planificación	46
B. La textualización.....	47
C. La revisión	48
2.2.3. El texto narrativo	50
2.2.3.1. Cualidades de la narración.....	52
2.2.3.2. Estructura del texto narrativo.....	53
2.2.3.3. Elementos de la narración.....	54
2.2.4. El texto argumentativo.....	56
2.2.4.1. Procedimientos organizativos.....	58
2.2.4.2. Procedimientos discursivos	59
2.2.5. El texto descriptivo	60
2.2.5.1. ¿Qué podemos describir?	64
2.2.6. El texto expositivo	66
2.2.6.1. Estructura.....	69
2.2.6.2. Mecanismos expositivos	70
2.2.7. Lengua materna y segunda lengua.....	72
2.2.7.1. Lengua materna	72
2.2.7.2. Segunda lengua.....	77

2.2.8. El bilingüismo.....	79
2.2.8.1. Bilingüismo individual	84
2.2.8.2. Determinación de escenarios sociolingüísticos	87
2.2.9. Lengua quechua	91
2.2.9.1. Tipología del quechua.....	93
2.2.9.2. Quechua ancashino	94
2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL	96
2.3.1. Texto	96
2.3.2. Producción de textos.....	96
2.3.3. Escribir.....	97
2.3.4. Adecuación	97
2.3.5. Coherencia	98
2.3.6. Cohesión	98
2.3.7. Lengua	98
2.3.8. Lengua materna (L1)	98
2.3.9. Segunda lengua (L2).....	99
2.3.10. Actitud lingüística	99
2.3.11. Escenarios lingüísticos	99
2.3.12. Caracterización sociolingüística	99
2.3.13. Texto narrativo.....	100
2.3.14. Texto expositivo.....	100
2.3.15. El texto descriptivo	101
2.3.16. Texto argumentativo	101

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	102
3.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO.....	102
3.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO	103
3.2.1. Frecuencia de logros de la muestra de estudio	104
3.2.2. Análisis de resultados según tipo de texto	105
3.2.2.1. Texto narrativo.....	105
A. Logro de los indicadores planteados	107
3.2.2.2. Texto descriptivo.....	122
A. Logro de los indicadores planteados	123
3.2.2.3. Texto expositivo.....	136
A. Logro de los indicadores planteados	138
3.2.2.4. Texto argumentativo	149
A. Logro de los indicadores planteados	151
3.3. DISCUSIÓN Y VALIDACIÓN DE RESULTADOS	160
CONCLUSIONES.....	164
RECOMENDACIONES	166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	173

CAPÍTULO I

PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1. Planteamiento del problema

La presente investigación referida a la producción de textos¹ en alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey-Huaraz. El análisis de los datos evidencia diferentes características en la realización escrita en castellano de textos narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos. Las dimensiones a ser analizados a través de los indicadores están centradas en la originalidad, la coherencia y la cohesión, el dominio léxico, la adecuación y la corrección ortográfica y gramatical².

¹ La “producción de textos” resulta ser un término muy general, es decir, puede referirse a la producción oral o escrita; sin embargo, en esta investigación se hace necesario hacer la aclaración correspondiente. Ya que se aborda la producción escrita pero no la oral de diferentes tipos de textos: narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos.

² Para esta investigación se ha tomado como referencia central la rúbrica propuesta por el Ministerio de

Los datos hallados mediante la guía de evaluación y ubicación del nivel de dominio de la primera lengua, a través de la lista de cotejo del manejo de la primera lengua: la lengua quechua o castellana complementada con una evaluación de comprensión oral, lectura de textos y la lectura de imágenes que ha permitido determinar que la totalidad de alumnos son bilingües en quechua–castellano.

Por lo hallado, en la evaluación sociolingüística realizado al grupo muestral, según el criterio de clasificación en escenarios lingüísticos propuesto por el Ministerio de Educación (Sullón, 2013), se ha determinado que el grupo de alumnos se ubican en el “escenario sociolingüístico³ 2⁴”. Así mismo, para facilitar el procesamiento, análisis e interpretación de resultados, a los identificados en el *escenario sociolingüístico de tipo 2*, los llamaremos bilingües quechua-castellano, cuya lengua materna es el quechua. Este grupo, además, se caracteriza por tener competencias comunicativas el castellano, pero se comunican en ambas lenguas.

El acercamiento a la institución educativa ha permitido, además, comprobar que la mayoría de los docentes tienen cierta reticencia a aceptar la importancia y la incidencia de la lengua materna en el proceso de enseñanza

Educación adjunta a las Bases del Premio Nacional de narrativa y ensayo “José María Arguedas” – 2012, aprobado con resolución N° 0023 – 2012 –ED

³ Los escenarios sociolingüísticos son una descripción aproximada de la realidad sociolingüística y psicolingüística que identificamos después de realizar una caracterización. Sobre esta base es que el docente planifica el uso pedagógico de las dos lenguas (Sullón, 2013).

⁴ **Escenario 2:** Los niños y niñas tienen la lengua originaria como primera lengua, pero manejan también el castellano y se comunican aceptablemente en ambas lenguas. Logran usar las dos lenguas indistintamente o en situaciones diferenciadas. Es decir, que para ciertas situaciones, como las actividades a nivel comunal y familiar,

y aprendizaje, especialmente en la producción escrita en español de diferentes tipos de textos. Por lo referido se infiere que esta es la razón principal para la cual no tiene en cuenta este hecho, ya que la educación formal así se lo exige, según refieren algunos docentes encuestados.

La idea que se plantea y hacia donde conduce esta investigación, (comprensiblemente no podemos desligarnos de la experiencia y formación académica que nos han inculcado en la universidad, de la necesidad de una educación intercultural pertinente, en contextos como el caso de la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey) es que la enseñanza en la segunda lengua (castellano) tanto en la primaria como en la secundaria no debe dejar de lado la necesidad de preparar al educando para que también esté predispuesto para el abordaje de su lengua materna. En otras palabras, la educación formal, debe enseñar a pensar tanto en su lengua materna como en su segunda lengua.

La experiencia en las aulas en la etapa de las prácticas pre- Profesionales en las instituciones educativas de la localidad permite identificar las dificultades que presentan los alumnos en el nivel secundario cuando se enfrentan a la tarea de producir un trabajo escrito en español. Para muchos alumnos, por no decir, que a la gran mayoría les resulta siendo altamente complicada y estresante. Esta problemática se agudiza cuando los docentes no ofrecen orientaciones apropiadas de cómo planificar, de cómo producir y de cómo corregirlos; más aún, la tecnología de la internet es una tentación que les permite tener los trabajos escritos al alcance.

Las deficiencias que muestran los estudiantes en la producción de textos escritos se convierten en más complejas debido a los factores de influencia de la lengua materna quechua (Q. L1), como el ordenamiento sintagmático oracional del español, la posición de los modificadores la posición del adverbio y otros elementos morfológicos. A estos factores se agregan, otras dificultades como los conocimientos previos desarrollados; dificultades para reconocer las características de los textos a producir, de cómo organizar coherentemente las ideas en los párrafos, el tipo de lenguaje a utilizar, la adecuación y otras características que debe poseer un texto escrito.

Un texto estará logrado cuando se respeta las reglas ortográficas y atiende las normas gramaticales a nivel oracional; cuando exista cohesión entre los elementos intra e inter oracionales (el texto discurre sin repeticiones innecesarias, manteniendo la referencia central y las unidades superiores a la oración); cuando en coherente, es decir, el lector acceda con facilidad al sentido global del texto, no exista contradicciones ni ambigüedades e incluya suficiente información para desarrollar el tema (calidad y cantidad de información); y cuando se adecuada a la situación comunicativa específica ya sea real o imaginaria: a la intención del que escribe, al tipo de receptor y otros aspectos (Jimeno, 2012).

En cierta medida la enseñanza de producir textos escritos es uno de los componentes en el área de Comunicación en la Educación Básica Regular y posiblemente uno de los más dificultosos de hacerlo, por diversos motivos:

- 1) El uso adecuado de estrategias de producción por parte del docente,

- 2) El contexto sociolingüístico en el que se desenvuelven los alumnos,
- 3) Las experiencias en la producción escrita de textos por parte de los alumnos,
- 4) Los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, entre otros.

Es en este contexto los alumnos tienen que producir textos variados y el docente tiene que intervenir en los procesos de escritura como orientador y guía desde la etapa de la preescritura hasta la obtención de la versión final del texto, pasando por todas las etapas intermedias. La corrección de la versión definitiva es el último paso de apoyo del docente, etapa que debería tener un carácter más formativo que la búsqueda de resultados inmediatos; solo así, se garantiza que los productos tengan las propiedades fundamentales de todo texto escrito como la coherencia, cohesión y la adecuación.

Finalmente, se considera que la producción escrita de textos en castellano es una actividad que debe enfocarse desde la perspectiva del acto comunicativo. “Este enfoque implica cambios en la enseñanza de la composición. No solo se trabajan los procesos propios de la planificación, textualización y revisión, la consideración de las exigencias de los distintos niveles del texto sino que, además se enseña a los alumnos a identificar cada una de las situaciones comunicativas a fin de que ajusten su escritura en ese sentido” (Hocevar, 2007:2). Se procura, además, que a través de la reflexión los alumnos conozcan su propio proceso de composición y puedan mejorarlo para adaptarlo a la producción de un texto concreto inserto en un contexto de comunicación específico.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema general

¿Qué características presentan los textos escritos en castellano por los alumnos bilingües quechua – castellano del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz en el 2016?

1.2.2. Problemas específicos

¿Cómo se manifiesta la originalidad en la producción de textos escritos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de educación Secundaria de la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016?

¿Cómo se desarrolla la coherencia y cohesión textual en la producción de los textos escritos de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz en el 2016?

¿Qué características presentan los textos escritos en castellano a nivel léxico producidos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’, Huaraz en el 2016?

¿Cómo se desarrolla la adecuación textual en la producción escrita de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación

Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016?

¿Cómo se desarrolla la corrección ortográfica y gramatical en la producción escrita de textos de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016?

1.3. PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Determinar las características de los textos escritos en castellano producidos por los alumnos bilingües quechua – castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.

1.3.2. Objetivos específicos

Describir las particularidades de la ‘originalidad textual’ en la producción de textos escritos en los alumnos bilingües quechua–castellano del primer grado de educación secundaria de la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey-Huaraz en el 2016.

Establecer el logro de la coherencia y cohesión textual de los textos escritos de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.

Describir las características que presentan los textos escritos en castellano a nivel léxico producidos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’, Huaraz en el 2016.

Evidenciar el logro de la adecuación textual en la producción escrita de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.

Describir el dominio de la corrección ortográfica y gramatical en la producción escrita de textos de los alumnos bilingües quechua– castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

El trabajo de investigación es un aporte importante en cuanto al estudio de las características de los textos escritos en castellano por los alumnos bilingües del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.

1.4.1. Justificación pedagógica

El presente estudio centra su objetivo principal en determinar las características de los textos escritos en castellano por los alumnos Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey. El análisis de los resultados obtenidos permite afirmar con claridad que hay una influencia significativa de la lengua materna en la producción escrita de textos en los aspectos de la creatividad, coherencia y cohesión, riqueza lexical, adecuación y corrección ortográfica y gramatical. En ese sentido, estos resultados son fundamentales para que los docentes implementen estrategias pertinentes para dar solución a la problemática detectada. Además, los resultados ayudan a cualificar las competencias que poseen los estudiantes en los procesos de redacción de textos y de las técnicas utilizadas para desarrollar su pensamiento creativo.

1.4.2. Valor práctico

Desde la perspectiva teórica, producir textos implica la construcción de significados para expresar diversos propósitos mediante variados tipos de textos; entendiendo que escribir, es producir mensajes con intencionalidad y destinatarios reales y, que implica crear diversos tipos de textos en función de las necesidades e intereses del momento.

Desde este punto de vista esta investigación ha sido conveniente realizarla porque ha permitido conocer las diferentes características de textos escritos en castellano por los estudiantes bilingües (quechua-español) Primer Grado

de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz . Los resultados obtenidos demuestran contundentemente peculiaridades propias del bilingüismo; estos, además, han sido comunicados a los directivos de la institución, para que se proponga un plan de mejora en el ámbito de la producción escrita de diferentes tipos de textos especialmente en español.

1.4.3. Valor social

El estudio muestra una importancia social, ya que tiene relevancia significativa y beneficios concretos para los docentes y los estudiantes del grupo muestral seleccionado. Los resultados de la investigación servirán como antecedente a otras investigaciones similares para determinar nuevos principios pedagógicos en el uso de estrategias de enseñanza –aprendizaje en contextos bilingües o monolingües. Asimismo, los resultados permitirán la mejora del desempeño profesional de los docentes como también en la optimización de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en este proceso de socialización de la investigación.

La investigación se justifica porque la producción de textos escritos en el nivel secundario es una necesidad constante del proceso del desarrollo de la enseñanza - aprendizaje. En ese sentido, los resultados obtenidos son importantes para describir cuál es el nivel y cuáles son las características de la producción escrita de textos en el grupo muestral que ha sido seleccionado.

1.4.4. Justificación legal

La justificación legal de esta investigación se fundamenta en las siguientes normas educativas del Estado peruano, que a continuación se indican:

- Constitución Política del Estado.
- Ley General de Educación N° 28044, y su reglamento D.S. N° 013-2006-ED.
- Nueva Ley Universitaria 30220 – 2014 de 09/07/2014.
- Reglamento General de Grados y Títulos de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación, donde se exige, como requisito fundamental para obtener el Título de Licenciado en Educación, la elaboración de un proyecto de investigación y desarrollo del mismo, que deber ser sustentado ante un jurado, según las normas de la universidad.

1.5. PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS

1.5.1. Hipótesis General

Los textos producidos en castellano por los alumnos bilingües quechua – castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey-Huaraz presentan características propias que evidencian la influencia de la lengua materna.

1.5.2. Hipótesis específicas

Los textos producidos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra

Señora de la Asunción' de Monterrey presentan evidencias de la influencia de la lengua materna en el desarrollo de 'la originalidad' en sus textos escritos.

Los textos producidos por los alumnos bilingües quechua-español del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 'Nuestra Señora de la Asunción' de Monterrey muestran que existe influencias de la lengua materna en el desarrollo de la coherencia y de la cohesión textual.

En los textos producidos por los alumnos bilingües quechua-español del primer grado de educación secundaria de la institución educativa 'Nuestra Señora de la Asunción' de Monterrey se demuestra que existe la incidencia de la lengua materna en el uso del léxico es sus textos escritos.

Los textos producidos por los alumnos bilingües quechua-español Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 'Nuestra Señora de la Asunción' de Monterrey muestran evidencias de la influencia de la lengua materna en el desarrollo de la adecuación de textual.

Los textos producidos por los alumnos bilingües quechua-español Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa 'Nuestra Señora de la Asunción' de Monterrey presentan características propias en el dominio de la corrección ortográfica y gramatical evidenciando la influencia de la lengua materna.

1.5.3. Operacionalización de las variables

DIMENSIONES	INDICADORES
LENGUA MATERNA	<ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de enseñanza aprendizaje se comunica habitualmente en castellano que presenta interferencias lingüísticas. • Utiliza el castellano en la producción escrita de diferentes tipos textos.
CREATIVIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • El castellano utilizado en la producción de diferentes tipos textos escritos presenta características sintácticas del quechua. • El castellano utilizado en la producción de diferentes tipos de textos incorpora elementos léxicos del quechua. • Presenta adecuadamente los aspectos formales: limpieza, justificación del formato del texto y compaginación. • El título y el tema se relacionan con la información contenida en el escrito y captan la atención. • El texto presenta los elementos y las características del tipo que le corresponde: narrativo, descriptivo, argumentativo y expositivo. • Los temas presentados muestran singularidad, novedad y autenticidad. • El tema escrito se acompaña con ilustraciones, imágenes, dibujos u otros elementos paratextuales que ayudan a captar la atención y donde éstos se relacionan con el contenido del texto
COHERENCIA Y COHESIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Los párrafos se relacionan unos con otros otorgando unidad al texto y manteniendo la relación temática y sin presentar ambigüedades. • Las ideas se presentan completas y sin contradicciones, además las partes del texto se relacionan unas con otras, aun cuando no se siga una estructura o secuencia lineal. • Las oraciones, a nivel del ordenamiento sintagmático oracional que presentan los párrafos tienen la estructura preponderante del quechua y no del castellano. • Las construcciones oracionales que presentan los textos omiten el artículo, presentan doble posesión y el uso de los conectores es el inadecuado. • Las frases nominales objeto, ubicativa, conmutativa responden a la estructura del quechua y no del castellano.
RIQUEZA	<ul style="list-style-type: none"> • Los textos producidos expresan amplitud vocabular, adecuación al tema y al destinatario. • En los diferentes tipos de textos escritos hay evidencias de uso de frases, oraciones y palabras del quechua. • Los textos presentan variedad de recursos expresivos (Comparaciones, sinónimos, metáforas, descripciones, etc.). • Utiliza adecuadamente el léxico según el tipo de texto: narrativo, descriptivo, argumentativo y expositivo.
ADECUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta la finalidad del texto según su tipología: narrar, describir, explicar y argumentar. • Pertinencia temática. La información redactada para la situación comunicativa solicitada es pertinente y la forma en la que aparece es adecuada al tipo de texto: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo. • El registro lingüístico es pertinente. La variedad lingüística utilizada es adecuada a la tarea encomendada formal o informal. • Maneja diferentes niveles del lenguaje según el tipo de texto: formal, estándar, académico, coloquial o vulgar. • La extensión y la estructura del texto se adecuan a la situación comunicativa.
CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y GRAMATICAL	<ul style="list-style-type: none"> • Las oraciones que presentan se caracterizan por su gramaticalidad: la concordancia, la estructura oracional, la ubicación de los adjetivos, ubicación de los adverbios. • Existe el uso adecuado de la puntuación en la producción escrita de textos: punto, coma, punto y coma, interrogación, exclamación. • Se usa adecuadamente las mayúsculas en la estructuración de los textos. • Se usa adecuadamente las normas de tildación en el texto escrito.

1.6. METODOLÓGIA DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación según su finalidad es aplicada; ya que en este tipo de investigación es primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa (Hernández *et. al.*, 2010 y Eng A. y Cols.1995). Por su objetivo, explicativa; porque su objetivo central es la explicación de los fenómenos y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en la dinámica de aquéllos (*Ibíd.*). Por su carácter, cuantitativa; porque se centra fundamentalmente en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, utiliza la metodología empírico-analítica y se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de datos. Es la modalidad de investigación que ha predominado en educación (*Ibíd.*).

1.6.2. Diseño de la investigación

Corresponde al diseño pre-experimental. El diseño específico utilizado es de preprueba/postprueba con un grupo único:

GE. O1 O2 X O3 O4

Donde:

GE. = Grupo experimental único.

O = Observación de variable.

X = Producción de textos.

1, 2, 3, 4 = Número de observaciones.

1.7. POBLACIÓN Y MUESTRA

1.7.1. Población

La población está constituida por 35 alumnos del Primer Grado de Educación Secundaria de las secciones “A” y “B” de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey de la ciudad de Huaraz.

1.7.2. Muestra

La muestra de estudio está constituida por 24 alumnos del Primer Grado de las secciones “A” y “B” de Educación Secundaria de la Institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey-Huaraz en el 2016. Esta muestra se determinó mediante la técnica no aleatoria o probabilística, teniendo en consideración la predisposición de los alumnos en participar en los talleres de producción de textos en fines de investigación. Los talleres fueron programados para los fines de semana, especialmente los sábados con la finalidad de no alterar la programación curricular del Área de Comunicación.

Valorar que la intención del estudio era trabajar con toda la población identificada; sin embargo, hubo alumnos que no disponía de tiempo por motivos personales o familiares (ayudar a los padres en la casa, en el

campo u otro tipo de actividad). Asimismo, algunos estudiantes se retiraron por motivo de traslado a otra institución, con lo que se llegó a completar a 24 participantes como muestra de estudio.

1.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

1.8.1. Técnicas

1.8.1.1. La Observación

En esta investigación se ha utilizado la observación con el objetivo de registrar el desempeño de los alumnos en la producción de textos escritos en castellano. La observación consiste en recibir conocimiento del mundo exterior a través de nuestros sentidos o el registro de información por medio de herramientas e instrumentos científicos.

1.8.1.2. La entrevista

Es la técnica oral que ha permitido obtener datos del grupo muestral seleccionado sobre la lengua materna y sus niveles de bilingüismo y otros aspectos sociolingüísticos relacionados con el trabajo de investigación.

1.8.1.3. Análisis documental

Mediante esta técnica se ha logrado el registro de información fundamental para la construcción del Marco Teórico, el análisis e

interpretación y la discusión de los resultados obtenidos en la investigación. El análisis documental se ha realizado a partir de fuentes escritas como informes de tesis, tesinas, libros, revistas y artículos tanto virtuales como físicos.

1.8.2. Instrumentos

1.8.2.1. La rúbrica

Este instrumento ha permitido, según los indicadores de las variables en correlación casual, identificar las características de los textos producidos en castellano por los estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz e identificar los niveles de incidencia de la lengua materna.

1.8.2.2. Fichaje:

Fichas bibliográficas, textuales y de comentarios cuyo contenido de libros, tesis y artículos científicos han permitido analizar y explicar las bases teóricas y los diferentes niveles de la producción de textos.

1.8.2.3. Guión de entrevista:

El guion de entrevista presenta preguntas que han sido respondidas por el grupo de estudio seleccionado. En esta

investigación el guion de entrevista ha permitido obtener información complementaria referente a la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) de los alumnos del grupo muestral seleccionado, de esta manera servirá para precisar la ubicación en los escenarios sociolingüísticos.

1.9. INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Para la recopilación de información acerca de la producción de textos en los alumnos del grupo muestral determinado, el instrumento principal que nos ha orientado fue la rúbrica. Este instrumento fue validado por el Ministerio de Educación; sin embargo, ha sido modificado y adaptado según las necesidades, las características de los alumnos y el tipo de estudio con los indicadores acorde a nuestros objetivos de estudio. La adecuación del instrumento ha estado orientada a replantear los indicadores de las dimensiones: lengua materna, coherencia y cohesión y riqueza lexical teniendo en cuenta el aspecto del bilingüismo del grupo muestral de estudio seleccionado.

Los datos obtenidos a través de la rúbrica han sido organizados haciendo uso de las tablas y/o gráficos; posteriormente, se ha realizado la interpretación de los mismos siguiendo las siguientes etapas:

- Corrección y tabulación de datos.
- Elaboración de cuadros y gráficos estadísticos.
- Análisis e interpretación de datos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los antecedentes más cercanos al tema propuesto se han hallado en los siguientes estudios:

A nivel local

El trabajo de investigación realizado en el 2016 por Lázaro, López y Ugarte titulado *Incidencia de la lengua materna en la producción de textos narrativos en quechua en los estudiantes del tercer ciclo de la especialidad de educación primaria e intercultural de la FCSEC–UNASAM, 2016-I*. En este estudio los autores indican que existe una incidencia directa de la lengua materna en la producción de textos narrativos literarios y no literarios en quechua. Los bilingües activos obtienen un promedio global de 13.3 respecto a los bilingües pasivos que alcanzan 12.4, haciendo

una diferencia de 0.9. Asimismo, con relación a la creatividad, los resultados comparativos revelan que los bilingües activos presentan mayores calificaciones en la producción de textos narrativos literarios y no literarios con promedios globales de 13.5 y 14.5, respectivamente; mientras los bilingües pasivos obtienen calificaciones relativamente inferiores con el promedio global de 13, tanto para el tipo de texto literario como no literario. Finalmente, subrayan, que los resultados referidos al dominio de la coherencia y la cohesión indican que bilingües activos presentan calificaciones muy parecidas en la producción de textos narrativos literarios y no literarios con promedios globales de 11.4 y 11, respectivamente; mientras que los bilingües pasivos obtienen calificaciones relativamente inferiores con el promedio global de 11, tanto para el tipo de texto literario como no literario.

A nivel nacional

Produciendo textos me divierto y aprendo (2012) de Valencia, quien resalta los beneficios de su propuesta de la siguiente manera:

Después de casi un año de aplicación de la experiencia innovadora, podemos decir que ha sido beneficiosa para los niños porque han elevado su nivel de producción de textos, pero no solo eso, sino también han mejorado su expresión oral, la forma de organizar sus ideas en la mente, han incrementado su vocabulario y sobre todo la participación de los niños se ve en aumento. La Institución Educativa se ve también beneficiada porque se está aplicando estrategias innovadoras y procesos metodológicos que van a garantizar el logro de competencias comunicativas como: escuchar, leer, hablar y escribir. Entendiéndose en el nivel inicial que la producción

de textos puede ser de manera oral o escrita a través de sus dibujos y grafismos para transmitir nuestros deseos, intereses, necesidades, opiniones etc. Esta experiencia innovadora y exitosa, es diferente a lo que anteriormente se trabajaba, porque se busca desarrollar capacidades que no están siendo tomadas en cuenta en el nivel inicial. Puesto que las docentes no producen textos con los niños o si lo hacen, es de manera empírica, bajo sus propios criterios, sin seguir procesos metodológicos pertinentes que garanticen logros. De esta manera se está contribuyendo a mejorar la calidad educativa de la IEI 090 Residencial San Felipe (Valencia, 2012:12).

Otra investigación que conviene resaltar es *Producción de textos narrativos en Estudiantes del V ciclo de educación Primaria de una escuela de Pachacútec* (2012) de Chinga, en la cual se menciona la siguiente conclusión que tiene relación directa con el estudio:

Más adelante, el autor refiere lo siguiente:

«En relación a la producción de textos narrativos en función del grado de estudios, los alumnos de quinto grado presentan posibles dificultades en esta variable; en los de sexto grado, es más representativo el porcentaje obtenido en el nivel bajo» (Chinga, 2012:58).

Por otro lado, también se menciona que:

«En relación al nivel de producción de textos narrativos en función del género, tanto los alumnos como las alumnas, se ubican en el nivel medio en la misma variable» (Chinga, 2012:58).

«En relación al nivel de contenido en la producción de textos narrativos en función del grado de estudios, los alumnos de quinto grado destacan en el nivel alto; los de sexto grado, presentan nivel medio en la misma variable» (Chinga, 2012:58).

Producción escrita de textos narrativos (minicuentos) en los estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria de la Institución Educativa Instituto Nacional Promoción Social de San Vicente del Caguán, investigación realizada por Contreras y Ortiz (2011) donde se destaca que:

«Los Talleres Pedagógicos, como estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la producción escrita en el aula de clase, tienen logros significativos porque permiten al estudiante la interacción con el docente y sus compañeros. Además, porque permiten adaptar la temática a las necesidades específicas de los estudiantes. En este caso centrada en los aspectos de superestructura, pragmática, macroestructura y microestructura» (Contreras y Ortiz, 2011:74).

Más adelante, agrega que:

“El desarrollo de procesos de construcción de minicuentos y de cualquier otro tipo de texto se pueden mejorar significativamente si el docente es responsable, planea, ejecuta y evalúa de manera sistemática con talleres pedagógicos donde se estructure la clase de acuerdo a las categorías de la didáctica y el enfoque en el tratamiento de las situaciones problemas de sus educandos” (Contreras y Ortiz, 2011:74).

Producción de textos expositivos y argumentativos en los alumnos del primer grado de educación secundaria de la I.E. Miguel Grau de Bajo Piura (2005) de Mosquera y Liñán. Entre los principales resultados que exponen aseguran que en el proceso de producción de textos se responde necesariamente a una estrategia específica que facilita el desarrollo de habilidades comunicativas a ese nivel. No obstante, desde la perspectiva de las autoras, en la aplicación de la estrategia en los textos de los alumnos se observa dificultades para mostrar la relación entre la tesis y los argumentos que la justifican; asimismo; para la introducción de contraargumentos. De la misma forma, se observaron estudiantes que aún toman ideas y las insertan en sus textos sin indicar su origen o autor.

Además, se requiere relacionar a la escritura como proceso, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la producción de textos expositivos y argumentativos. De tal manera que los alumnos se cuestionen, proyecten, examinen y valoren su propio proceso de aprendizaje y, gradualmente, desarrollen una escritura autónoma, en un contexto de aprendizaje enriquecedor.

A nivel internacional

Enseñar a escribir textos descriptivos de Castillo (2013), indica que el objetivo general de su investigación ha sido caracterizar el nivel de desarrollo descriptivo alcanzado por los niños de sexto año de Educación Primaria. Sostiene que los logros obtenidos en la producción escrita de textos descriptivos literarios y no literarios se evidencian positivamente el manejo de la estructura, en el empleo de diferentes niveles de acercamiento de la imagen (la técnica del Zoom) y la adjetivación de los sustantivos. La autora considera que la aplicación de la secuencia didáctica planteada

favoreció plenamente el desarrollo de la competencia productiva de este tipo de textos. Además, indica que la producción de textos de este tipo le permitió comprobar que los niños realizan múltiples reflexiones lingüísticas durante el proceso de escritura con y sin empleo del metalenguaje. Este proceso reflexivo añade se incrementó en las instancias de escritura colectiva favoreciendo tanto el proceso de producción como el producto obtenido.

Escribe cortito pero bonito de Campos y Mariños (2009) entre los principales resultados del estudio se encontró que este programa contribuyó a fortalecer en los estudiantes la capacidad de producción de textos narrativos, prestando atención a la forma y contenido, utilizando la lengua de forma adecuada a la situación y al contexto en un estilo propio. Por lo tanto, la propuesta del programa resulta interesante como medio para despertar en los alumnos interés en la producción escrita de textos narrativos partiendo de mitos, cuentos y leyendas de su entorno social.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. El texto

Un texto es una composición de signos codificados en un sistema de escritura (como un alfabeto) que forma una unidad de sentido. Su tamaño puede ser variable. También es texto una composición de caracteres imprimibles (con grafema) generados por un algoritmo de cifrado que, aunque no tienen sentido para cualquier persona, sí puede ser descifrado por su destinatario original. En otras palabras, un texto es un entramado de signos con una intención comunicativa que adquiere sentido en determinado contexto:

Cualquier comunicación que se haya realizado en un determinado sistema de signos. Así son textos un ballet, una presentación teatral [...], un poema o un cuadro (Lotman, 1979:87).

Por su parte, Cassany (2008) refiere que:

El texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Por tanto, son textos los escritos de literatura que leemos, las redacciones de los alumnos, las expresiones del profesor de lengua y también las de matemáticas, los diálogos y las conversaciones de los alumnos en el aula o en el patio, las noticias de la prensa, las pancartas publicitarias, etc. Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar; o para decir o escribir: largos o cortos, etc. (Cassany, 2008:23).

En tanto, Pérez (2006) afirma que:

En el texto convergen la función comunicativa y conceptual del lenguaje, es decir el lenguaje como comunicación y el lenguaje como conocimiento [...] El texto presenta una organización gramatical: fonema, morfema, palabras, frases, oraciones, texto que constituyen su tejido. A la vez cumplen propósitos comunicativos en un contexto determinado (Pérez, 2006: 50).

2.2.1.1. Propiedades textuales

Se llama propiedades del texto a todas las reglas que debe cumplir una manifestación verbal para considerarse texto. Las propiedades textuales fundamentales son: adecuación, coherencia, cohesión (Cassany, 1997 y Pérez, 2006).

A. Adecuación

Es la opción que tiene el individuo de escoger entre las variantes dialectales de su lengua o, por el contrario, utilizar la variedad estándar de su lengua. Asimismo, al momento de escribir el individuo que escribe tiene que utilizar un registro particular, que debe estar determinado por el tema del cual se habla o se escribe.

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general /específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar (Cassany, 1998:24).

La adecuación es el conocimiento y el dominio de la diversidad lingüística, pues:

La lengua no es uniforme, no homogénea, sino que representa variaciones según diversos factores: la geografía, la historia, el grupo social, la situación comunicativa, etc. [...] Ser adecuado significa saber escoger de entre todas las opciones lingüísticas que da la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación (Pérez, 2006: 57).

La adecuación es la propiedad textual que se refiere a la adaptación del texto a la situación comunicativa. Las personas ponemos en práctica nuestro dominio de las variaciones sociolingüísticas (registros o niveles de uso) para decir lo apropiado en el momento preciso y de la manera apropiada. Todas las lenguas disponen de muchos registros para adecuarse a las situaciones comunicativas: culto, vulgar, coloquial, técnico. Los sinónimos nos ofrecen una muestra particular de cómo la lengua se adapta a las situaciones concretas de comunicación. (Tienda: local, almacén, puesto, negocio, despacho, comercio).

Por su parte, Aterrosi (2004) señala que:

La adecuación a la situación comunicativa, requiere de una selección del tipo de texto que se va a producir, del estilo que se va a utilizar, del vocabulario, entre otros aspectos. Por ello, es importante que el escritor responda siempre a preguntas como las siguientes: ¿qué es lo que se me está proponiendo escribir? ¿Con qué propósito escribo en este caso?, ¿cuál es el lector al que me dirijo?, ¿qué efecto quiero provocar en él?, ¿cuál es el tipo de texto adecuado para lograr mi propósito?, ¿sobre qué voy a escribir?, etc. (Aterrosi, 2004:6).

La adecuación determina la variedad y el registro que hay que usar. Los escritores competentes conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación. Saben cuándo hay que utilizar el estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua.

Sin embargo, para comprender en qué consiste cada uno de estos conceptos debemos tener en cuenta que:

Un texto está compuesto por signos y que, en cierta forma, un texto funciona como si fuese un gran signo. En este sentido como cualquier signo, posee dos planos. Por una parte, un plano de contenido, que tiene que ver con las ideas o la información que se transmite. De otro lado, un plano no formal que tiene que ver directamente con la materia (sonora, luminosa, gráfica, etc.) que lo expresa (Aterrosi, 2004:7).

En tanto, los factores que determinan las diferencias lingüísticas entre los registros son cuatro:

a) **La intención comunicativa:** Es la finalidad que pretendemos con un texto o una comunicación: informar, ordenar, instruir, convencer, entretener. Desde esta perspectiva los textos se clasifican en informativos, prescriptivos, argumentativos, expositivos, informativos, lúdico-estéticos. El emisor del mensaje debe adaptarse a la intención con la que escribe el texto.

b) **El canal o soporte:** Es el medio que empleamos para transmitir la información.

Los dos medios básicos de expresión lingüística son: el medio oral y el medio escrito. En cada uno de ellos pueden aparecer distintas modalidades.

c) *El enfoque del tema*: Es el tratamiento que le queremos dar a la información que transmitimos: general, específico, divulgativo, técnico.

d) *El grado de familiaridad*: Es la relación que mantenemos con los destinatarios de nuestras comunicaciones. Esta relación se manifiesta en los tratamientos, las formas de cortesía y el registro empleado.

Es necesario hablar en este apartado de la adecuación semántica que se traduce en la elección del vocabulario que ha de ser preciso, rico y creativo.

B. Coherencia

La coherencia se refiere a la pertinencia de ideas que debe existir entre oraciones y entre párrafos, se refiere igualmente a la pertinencia de los párrafos con los objetivos planteados en el texto, es decir, que la información debe ser apropiada, haciendo una elección entre la información relevante e irrelevante. La coherencia es la propiedad del texto mediante la que se selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.) (Cassany, 1998).

Por su parte, Pérez (1998) sostiene que:

La coherencia también hace referencia al dominio del procesamiento de la información. La coherencia establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha

de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión, con qué estructura, etc.) (Pérez, 2006).

Los aspectos más importantes que incluye la coherencia, según Pérez (2006) son los siguientes:

- Cantidad de información.
- Calidad de información.
- Estructuración de información.

La coherencia es la propiedad textual que hace referencia a la selección y organización de la información.

Más adelante, Pérez (2004) refiere que:

Es la propiedad textual que se relaciona con el significado global del texto. Así como se dice que la cohesión es de naturaleza sintáctica, también se plantea que la coherencia es de naturaleza semántica. Esta propiedad indica cuál es la información pertinente que se debe comunicar y cómo se organiza: en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura (Pérez: 2004: 12).

Así, en un mensaje no aparece todo lo que sabemos o existe sobre el tema; hay una cantidad de información que necesariamente debe ir y otra que no debe ir. Lo que no aparece puede responder a dos razones: no corresponde que eso se sepa o no es importante para esa comunicación.

Es la cualidad semántica de los textos que selecciona la información relevante e irrelevante, mantiene la unidad y organiza la estructura comunicativa de una manera específica.

Según Pérez (2004), existen tres tipos de coherencia. Estos son: coherencia global o temática; lineal o estructural y pragmática o local.

- “Coherencia global o temática; caracteriza al texto como una totalidad, en términos de conjuntos de proposiciones y secuencias completas” (Pérez, 2004:14).
- “Coherencia lineal o estructural; es la que se mantiene entre las proposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones conectadas por medio de las relaciones semánticas” (*Ibíd.*).
- “Coherencia pragmática o local; da en la adecuación permanente entre el texto y el contexto” (*Ibíd.*).
- “Por lo tanto, la coherencia es la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los que le anteceden y le siguen en la cadena textual, y también de la adecuada lógica entre el texto y sus circunstancias textuales. Por eso un texto es coherente si en él encontramos un desarrollo proporcional lógico y semántico” (*Ibíd.*).

Para garantizar la coherencia del texto redactado, es necesario que se cumpla con los siguientes requisitos:

- El tema central del texto debe identificarse en forma fácil y clara.

- Cada párrafo debe desarrollar una idea principal.
- La conexión entre las ideas debe ser explícita para el lector.
- El texto debe ofrecer ejemplos pertinentes.
- El texto debe satisfacer los requisitos de la variedad formal: buena ortografía, puntuación, léxico académico y adecuada construcción de enunciados.

C. Cohesión

Un texto debe tener una conexión interna entre las frases que lo componen, y de esta manera formar una red enlazada, a través de formas de cohesiones que son conocidas como conectores, que desempeñan el papel de hacer que la red tenga relación entre sí y que contenga un significado global.

Pérez (2006) subraya que:

La cohesión hace referencia a las formas de relación entre proposiciones y secuencia de proposiciones del texto. Las oraciones que conforman no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas por medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto (Pérez, 2006: 60).

En los planteamientos de Cassany (1998) se menciona que:

La cohesión es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto (Cassany, 1998: 25).

La cohesión es la propiedad textual que hace referencia a las diferentes maneras de conectar los elementos de un texto. Las palabras, frases, oraciones y párrafos se conectan entre sí a través de formas gramaticales: preposiciones, conjunciones, pronombres, sinónimos. Estas conexiones son las que nos permiten crear textos homogéneos y, fácilmente codificables. Sirve, además, para facilitar la interpretación: si se logra cohesión, el texto resulta una verdadera unidad integrada y se dice que es cohesivo o que está cohesionado.

Las ideas de un texto deben estar unidas adecuadamente. Una idea se une a otra mediante los signos de puntuación, los conectores lógicos, la concordancia entre sujeto y predicado, etc. Hace referencia a la estructura sintáctica del texto.

La cohesión es una unidad semántica constituida por dos planos: el del contenido y el de la expresión. Se consigue cohesión en un párrafo, cuando todas las oraciones se articulan de forma ordenada y comunican un mismo mensaje. El uso correcto de signos de puntuación, conectores,

verbos, pronombres y sinónimos, permiten la cohesión dentro del párrafo.

Para Aterrosi (2004), la cohesión textual es una propiedad de los textos según la cual las frases y oraciones están interconectadas entre sí por medio de referentes (pronombres, elipsis, adverbios, sinónimos), conectores (conjunciones, enlaces, frases adverbiales) y signos de puntuación.

En principio, se considera que esta propiedad está íntimamente relacionada con la coherencia. Sin elementos de cohesión, el texto sería un listado inconexo de frases y el lector tendría grandes dificultades para interpretar las relaciones entre las frases y oraciones.

Aterrosi (2004) subraya que:

Los referentes se realizan en el texto a través de diversos elementos gramaticales como los diferentes tipos de pronombres: personales, demostrativos, relativos, etc. Los conectores son elementos que sirven para explicitar las relaciones semánticas o de significado existentes entre las ideas de un texto. Esas relaciones pueden ser de causalidad, de contraposición, de secuencia temporal, etc. Los nexos más frecuentes son los causales (porque, por ello), los concesivos (aunque, a pesar de), los de adición (y, además, también), los de contraste (pero, sin

embargo) y los de orden (en primer lugar, por último, por otra parte, etc.) (Aterrosi, 2004:56).

Asimismo, agrega que:

Los signos de puntuación, como mecanismo de cohesión textual, tienen la función de delimitar y articular los diversos enunciados que intervienen en la composición del escrito. Son organizadores textuales que guían y orientan eficazmente la tarea interpretativa del lector. El uso adecuado de estos recursos es indispensable si se quiere producir verdaderos textos (Aterrosi, 2004:56).

2.2.2. La creatividad en la producción de textos escritos

La creatividad es el conjunto de producciones originales que realiza el estudiante utilizando el lenguaje escrito como medio de expresión. El desarrollo de la creatividad se evidencia en la producción de textos escritos como cuentos, anécdotas, fábulas, poemas o historia de autoría propia que planteen situaciones novedosas.

Olaya y Villamil (2012), sostiene que:

El lenguaje humano es creativo por naturaleza, con una libertad inimaginable para ser usado como instrumento del pensamiento. En concordancia con lo que plantea Chomsky (1972), el lenguaje humano proporciona medios finitos pero posibilidades infinitas de expresión, solo restringidas por las reglas de formación del concepto y de la frase, que son en parte particulares e idiosincráticas, pero en parte también

universales, como cualidad humana común (Olaya y Villamil, 2012:64).

La creatividad es la capacidad del individuo para generar ideas y productos cuya característica es única, de gran interés y aportación comunitaria o social, la novedad, manifestación inédita, singularidad e imaginación.

Por otra parte, indicar que existen diferentes conceptos de creatividad y desde diversas perspectivas, que no necesariamente son afines unos de otros. Por ejemplo, Parnes (1962) define como la capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos nuevos. Ausubel (1963) afirma que es la personalidad creadora es aquella que distingue a un individuo por la calidad y originalidad fuera de lo común de sus aportaciones a la ciencia, al arte, a la política, etcétera. En tanto, para Freud (1963) la creatividad se origina en un conflicto inconsciente. La energía creativa es vista como una derivación de la sexualidad infantil sublimada, y que la expresión creativa resulta de la reducción de la tensión. Bruner (1963) sostiene que la creatividad es un acto que produce sorpresas al sujeto, en el sentido de que no lo reconoce como producción anterior. Por lo que, una pre conclusión de estas afirmaciones concuerda con lo planteado por Olaya y Villamil (2012):

El concepto de creatividad es diferente según el contexto en que se encuentre, y no tiene un solo significado, ya que la actividad humana implícita en él puede ser variada. Esto no significa que se pueda llamar creativa a cualquier situación. Hay límites determinados para el uso del

vocablo, pero esas mismas fronteras son vagas; los límites, indeterminados. Lo cual no implica que no podamos reconocer que estos límites existen. Para definir el concepto de creatividad es necesario conocer su raíz etimológica. La palabra creatividad deriva del latín “creare”, la cual está emparentada con “creceré”, lo que significa crecer; por lo tanto la palabra creatividad significa “crear de la nada” La creatividad es concebida como orientadora del acto de escribir, pues además de ser la inspiración para la búsqueda de diferentes alternativas a los obstáculos o barreras que se puedan presentar en el acto de escribir, es el camino flexible en la exploración de lo nuevo (Olaya y Villamil, 2012:64).

Teniendo en consideración los aspectos mencionados, se infiere que la creatividad es también una actitud que los individuos poseen. Siendo, por tanto, la creatividad el proceso de presentar un problema a la mente con claridad (ya sea imaginándolo, visualizándolo, suponiéndolo, meditando, etc.) y luego originar o inventar una idea, concepto, noción o esquema según líneas nuevas no convencionales.

Nace del saber aprovechar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y estrategias ya disponibles, para producir mensajes nuevos. Siendo una cualidad fundamental del escribir, es ésta la que permite que los textos no tengan totalmente algo nuevo, pero que si cumplan con ese ingrediente de originalidad. Lo anterior indica que la creatividad está en coger situaciones cotidianas y transformarlas en

escritura, planteando otras realidades que pueden ser posibles; para tener en cuenta esto, algunos criterios de creatividad según Thorne (2008) son: organización, sensibilidad, originalidad, imaginación, interiorización y riqueza, y como rasgos de originalidad: desenlace sorprendente, trama inusual, humor e invención de palabras (Olaya y Villamil, 2012:65).

Además, la creatividad fomenta el crecimiento mental en la persona porque provee oportunidades para ensayar nuevas ideas y probar nuevas formas de pensar y de solucionar problemas. La escuela y la educación contemporánea, reconociendo a las exigencias socioculturales en los tiempos actuales, demanda de todos los docentes que favorezcan un proceso de enseñanza aprendizaje creativo ocupe el relevante lugar que le corresponde, junto a otros tipos de aprendizaje que también son útiles.

Ahora bien, el propósito específico de esta investigación, teniendo en cuenta las diferentes tipologías textuales que se encuentra en los lineamientos curriculares para primer grado de educación secundaria, es incentivar la escritura creativa de los alumnos mediante la producción escrita como recurso didáctico. De acuerdo con esto, el estudiante debe alimentar esquemas sobre los cuales la imaginación pueda trabajar. No podría existir actividad creadora sin una información previa que aporte a esta actividad los elementos necesarios para su desarrollo.

- Finalmente, la amplitud del concepto de la creatividad, en este estudio se va a delimitar a la medición de los aspectos señalados como indicadores

en el esquema de la operacionalización de las variables y se desarrollará a través de los instrumentos de la investigación en aspectos centrados a:

- Presenta adecuadamente los aspectos formales como: limpieza, justificación del formato del texto y compaginación.
- El título y el tema se relacionan con la información contenida en el escrito y captan la atención.
- El texto presenta los elementos y las características del tipo que le corresponde: narrativo, descriptivo, argumentativo y expositivo.
- Los temas presentados muestran singularidad, novedad y autenticidad.
- El tema escrito se acompaña con ilustraciones, imágenes, dibujos u otros elementos paratextuales que ayudan a captar la atención y éstos se relacionan con el contenido del texto.

2.2.2.1. ¿Qué significa escribir?

Escribir es una actividad comunicativa porque el escritor tiene presente al lector en su escrito y se hace una presentación del mismo a partir de prácticas discursivas que ha vivido. Esto es posible porque autor y lector comparten un sistema social y un contexto cultural, dentro del cual los textos escritos tienen funciones conocidas que hace posible la comunicación.

No hay que olvidar tampoco que escribimos para alguien, y que debemos esforzarnos en facilitarle la lectura. Redactar implica el desarrollo de un conjunto de habilidades propias de la competencia comunicativa en la forma escrita y es resultado de un esfuerzo constante y tesonero. Cualquiera que haya pasado por el aprendizaje básico de la lectura y

escritura y una formación mínima en el conocimiento y manejo de la lengua, podrá llegar a redactar algún tipo de escrito, si se lo propone, y estudia y se ejercita para ello [...] A un así, el buen escritor debe reunir ciertas condiciones mínimas que le garanticen acceder a la configuración de un texto escrito, según determinadas características y dimensiones; es decir, que el saber instrumental tiene tanta importancia como el saber formal, es allí donde se quiere que el niño esté en condición de escribir y de producir, pero que también comprende aquello que escribe y lee, mejorando así la estructura de sus composiciones, que entienda estos mismos como una forma de comunicación y de expresión (MINEDU, 2002: 14).

A continuación, podemos citar dos autores que ayudan a la construcción del concepto de escritura:

Cassany (2005), refiere que aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales, apuntando a lograr cada uno de los objetivos deseados. Aporta igualmente “que parece ser sensato enseñar a escribir narraciones, descripciones y cartas etc. (verbo transitivo), que como verbo intransitivo” (p. 8).

Escribir, entonces, no es ya una obligación de cada persona en una sociedad como requisito para participar en ella, sino que es un objetivo personal y de desarrollo biológico, generado por el ente social más poderoso que es la escuela. Allí se construye, se desarrolla o en su defecto no se logra tal desarrollo; pero ya no es el estudiante que descifra ciertos códigos; es un

proceso de acompañamiento, en el que participan los maestros, incluso hasta la familia como primer ente educador.

Según Cassany (2005), no es un proceso de lo macro a lo micro; sino se parte de un texto general del cual se conoce superficialmente y los códigos de escritura que esta muestra, después de manera interna se ven los códigos que construyeron ese código general.

Teberosky (1993) argumenta que existe una necesidad de ejercitar el lenguaje escrito, no sólo para manejarlo sino verlo como un instrumento para comunicar, para comprender, para organizar y para generar ideas.

No sería entonces la escritura un simple proceso mecánico de graficación como antes se mencionaba, sino que es un proceso integral que implica la construcción de ese mecanismo, pero no sólo para dejarlo en el olvido sino para ponerlo en uso; este mismo debe ser entonces el medio ideal para comunicar ideas propias, para comprender el mundo de otros y su principal función para estructurar nuestro lenguaje y sistemas de comunicación.

2.2.2.2. Producción de textos

Se entiende por producción de textos a la estrategia que se usa para expresar ideas, sentimientos y experiencias a través de escritos. Implica centrar la atención en el proceso más que en el producto, pues la calidad del texto depende de la calidad del proceso.

Respecto a la producción de texto, Pérez (2005) sostiene que:

Es un proceso cognitivo complejo en el cual interviene un conjunto de habilidades mentales como: atención, creatividad, comprensión, abstracción, análisis, etc., que busca transformar la lengua en un texto escrito coherente. No debemos perder de vista que este texto creado es un producto comunicativo, por ello debe responder a las características del sector al que va dirigido. Este es un proceso guiado por el docente. Se ubica en lo que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo”, es decir, donde el niño no puede desarrollar un aprendizaje autónomamente, pues requiere apoyo del docente (Pérez, 2005: 27).

Para Monné (1998), citado por Cassany (1994), y en Aterrosi (2004), se manifiesta que las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema de la escritura demuestran que:

Se trata de una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que se involucran [...]; sin embargo, la capacidad para escribir no se considera una habilidad innata en el individuo, sino que puede desarrollarse y ser objeto de enseñanza-aprendizaje. Se trata por tanto de una capacidad “que se concibe como un trabajo planificado y sistemático que exige tiempo y ejercicio intelectual por parte del alumno y que se desarrolla con la práctica y con el conocimiento de ciertas técnicas (Chinga, 2012: 15).

Asimismo, Cassany (1994) señala que una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito en forma coherente. Esta capacidad implica, por otra parte, un conjunto de microhabilidades de

tipo psicomotriz (caligrafía, presentación del texto, etc.), y cognitivo (estrategias de planificación, redacción y revisión) y, por otra parte uno o más conocimientos que afectan la lengua (puntuación, ortografía, morfosintaxis, léxico) y las propiedades de elaboración del texto (adecuación, coherencia y cohesión).

En la producción de textos, lo fundamental es el proceso. Es pues, a través de continuas sesiones de producción escrita, lo que permite aprendizajes lingüísticos respecto al texto. Producir textos es escribir mensajes a través de diversos modelos textuales. Es necesario conocer las etapas secuenciales para su producción, resultando ser un proceso complejo.

Se entiende por producción de textos, a la estrategia que se usa para expresar ideas, sentimientos y experiencias, a través de escritos. Esta estrategia es desarrollada por los niños desde el inicio de sus aprendizajes, inclusive cuando todavía no escriben de manera convencional y garabatean. El hecho de producir un texto debe pasar por el uso adecuado de conectores, concordancias, vocabulario pertinente, limpieza y legibilidad para poder ser entendidos.

La producción de textos permite a las personas valerse por sí mismas en la sociedad y en el mundo letrado, tomar conciencia de que la lengua escrita es útil para enfrentar la vida diaria y expresar el mundo interior a través de la palabra escrita.

En la producción de textos es importante que los alumnos se motiven para escribir, desarrollen sus competencias al hacerlo, socialicen sus textos, valoren la escritura como una práctica que los enriquece afectiva y cognitivamente.

Según los lingüistas Beaugrande y Dressler (1996), citados en Pérez (2005), para que la producción escrita cumpla su objetivo y se presente al lector bien elaborado ha de tener estas siete características:

- Ha de ser coherente, es decir, centrarse en un solo tema, de forma que las diversas ideas vertidas en él han de contribuir a la creación de una idea global.
- Ha de tener cohesión, lo que quiere decir que las diversas secuencias que lo construyen han de estar relacionadas entre sí.
- Ha de contar con adecuación al destinatario, de forma que utilice un lenguaje comprensible para su lector ideal, pero no necesariamente para todos los lectores y de forma que, además, ofrezca toda la información necesaria para su lector ideal o destinatario.
- Ha de contar con una intención comunicativa, es decir, debe querer decir algo a alguien y por tanto hacer uso de estrategias pertinentes para alcanzar eficacia y eficiencia comunicativa.
- Ha de estar enmarcado en una situación comunicativa, es decir, debe ser enunciado desde un aquí y ahora concreto, lo que permite configurar un horizonte de expectativas y un contexto para su comprensión.

- Ha de entrar en relación con otros textos o géneros para alcanzar sentido y poder ser interpretado conforme a una serie de competencias, presupuestos, marcos de referencia, tipos y géneros, pues ningún texto existe aisladamente de la red de referencias que le sirve para dotarse de significado.
- Ha de poseer información en grado suficiente para resultar novedoso e interesante pero no exigir tanto que colapse su sentido evitando que el destinatario sea capaz de interpretarlo (por ejemplo, por una demanda excesiva de conocimientos previos).

Sin embargo, el aprendizaje de la escritura se debe realizar a partir del mismo acto de escribir siendo necesario que los estudiantes tomen conciencia de los procesos cognitivos implicados en el proceso de producción para que adquieran conocimientos básicos indispensables para escribir un texto.

Según Camps (2003:32), la producción de textos escritos implica tener conocimiento sobre los siguientes aspectos:

- El asunto o tema sobre el cual se va a escribir.
- Los tipos de textos y su estructura.
- Las características de la audiencia a quien se dirige el texto.
- Los aspectos lingüísticos y gramaticales (corrección, cohesión, coherencia).
- Las características del contexto comunicativo (adecuación).
- Las estrategias para escribir el texto y para la autorregulación del proceso.

2.2.2.3. Etapas de producción de textos

En este estudio se ha tenido en cuenta sobre el proceso de producción de textos propuestos por Cassany, quien plantea tres etapas bien definidas: la planificación, la textualización y la revisión.

La producción de un texto comprende actividades que van más allá de la escritura misma. Hay tareas previas y posteriores a ella que no debemos descuidar. A continuación, ofrecemos una breve descripción de cada etapa propuesta:

A. La planificación

Etapa que corresponde a la generación y selección de ideas, la elaboración de esquemas previos, la toma de decisiones sobre la organización del discurso, el análisis de las características de los posibles lectores y del contexto comunicativo, así como de la selección de estrategias para la planificación del texto.

La planificación constituye la segunda etapa del proceso de escritura y su objetivo fundamental radica en lograr que los escritores se formen una representación mental del texto que van a escribir (un texto ideal que intentarán materializar a lo largo del proceso de escritura). Esta etapa está íntimamente relacionada con la precedente de acceso al conocimiento en la que se reflexionan y analizan los aspectos retóricos del texto - relacionados con el cómo escribir-; y los aspectos de contenido –relativos al qué escribir– que intervienen y determinan el texto que se va a componer.

Por un lado, en esta etapa se precisa conocer cuál es la finalidad del texto (para qué escribir); y, por otro, qué pasos deben llevarse a cabo para conseguirlo. Además, se determinan las características del destinatario (a quién escribir); el tipo y subtipo de texto escogido a cuyas normas se deben adecuar la composición y las ideas que se van a transmitir mediante el texto, entre otros aspectos.

El resultado de esta etapa se denomina plan de escritura y consiste en un esquema o mapa conceptual en el que se organizan las ideas conforme serán expuestas en el texto; contiene diversas sugerencias e indicaciones que orientan al escritor en su redacción. Muchos estudios acerca del proceso de composición indican que los escritores que elaboran planes de escritura antes de redactar tienden a producir textos de mayor calidad; sin embargo, habitualmente, la planificación no suele ser parte del proceso de composición, porque con frecuencia es sustituida por la escritura del primer borrador.

B. La textualización

Es el acto mismo de poner por escrito lo que se ha previsto en el plan. Lo que se ha pensado se traduce en información lingüística, y esto implica tomar una serie de decisiones sobre la ortografía, la sintaxis y la estructura del discurso.

La producción corresponde a la tercera etapa del proceso de escritura y su objetivo fundamental es construir el texto expositivo que llamaremos

“borrador”, ya que se trata de un escrito de carácter intermedio, producto de la etapa anterior de planificación, y que deberá ser completado en la etapa posterior, la de revisión.

Los borradores permiten al tutor y al escritor detectar los problemas de escritura y la asimilación de las normas de textualización, léxico, sintaxis. Podrá haber tantos borradores y revisiones como sea necesario hasta llegar al texto definitivo; pero conviene que el escritor se mentalice para valorar la importancia de los textos intermedios o borradores, ya que cualquier escrito constituye un producto siempre susceptible de revisión y mejora. También se hace indispensable que comprenda que no se trata solo de escribir, sino de asimilar un proceso que le ayudará a elaborar textos cada vez mejor estructurados, más precisos, dotados de mayor cohesión y, por tanto, el resultado será un producto de calidad que constituirá el instrumento para lograr su finalidad: la transmisión del conocimiento.

C. La revisión

Orientada a mejorar el resultado de la textualización. Se cumplen tareas como la lectura atenta y compartida de lo escrito para detectar casos de incoherencia, vacíos u otros aspectos que necesiten mejoramiento.

La revisión y reescritura de textos es una función mental y discursiva que supone volver a trabajar el pensamiento, a partir del borrador, para clarificarlo y reescribir el texto, lo que implica evaluar y mejorar la redacción (aspectos retóricos), y también transformar el conocimiento y construir pensamiento

(aspectos de contenido y procedimentales). Ello hace que la revisión y la reescritura constituyan funciones de mejora, y, por tanto, sean tareas pedagógicas esenciales.

En este sentido, podría afirmarse que, así como la relectura (recorrer el texto hacia atrás para seguir leyendo) garantiza una comprensión del texto más cabal, la reescritura y la revisión propician la escritura de un texto de mayor calidad. Naturalmente, todo esto no es fácil y requiere tiempo: tiempo para pensar, tiempo para hacer cambios, tiempo para pulir detalles; en definitiva, tiempo para trabajar las palabras y el texto en su conjunto, antes de que el lector las lea. Y parte de este tiempo ha de ser tiempo de aprendizaje y enseñanza.

Tal complejidad reside en el tránsito que se sigue desde el borrador al texto definitivo, durante el cual los escritos se interrumpen para hacer tareas sobre errores tipográficos, modificaciones de puntuación, reformulación de frases, reestructuración del texto, añadidura o supresión de información, etc. Estas acciones implican que los escritores han de leer y releer permanentemente sus textos para evaluarlos y mejorarlos (leer para escribir), en lo concerniente a su corrección, adecuación, cohesión y coherencia e información que aportan. Todo ello lleva consigo tareas como la detección, el diagnóstico y la corrección de los errores o aspectos mejorables. Aquí reside la dificultad de la revisión y la reescritura de textos, tanto se trate de situaciones académicas, profesionales, como de ficción.

2.2.3. El texto narrativo

El texto narrativo es el relato de acontecimientos de diversos personajes, reales o imaginarios, desarrollados en un lugar y a lo largo de un tiempo.

La narración es el relato de hechos (reales o ficticios) que les ocurre a los personajes en un espacio y que se han producido en un tiempo determinado. En ella prepondera el principio de la acción; es decir, se cuentan hechos ocurridos a lo largo de un tiempo y un espacio, de manera que al encadenarse unos con otros toman un nuevo significado.

La finalidad del texto narrativo consiste en contar hechos reales o ficticios que suceden a unos personajes en un espacio y tiempo determinados. Generalmente los hechos narrados se estructuran en tres partes (planteamiento, nudo y desenlace) y normalmente siguen un orden cronológico lineal; es decir, se presentan los hechos a medida que van sucediendo en el tiempo.

Pérez (2004) señala que:

El texto narrativo hace descubrir un mundo construido en una sucesión de acciones que se transforman en una cadena progresiva, por lo que existe secuencialidad y causalidad en el modo de organizar la información; relata hechos vividos por un personaje real o imaginario en un cierto periodo de tiempo, ya sea en algunos instantes o bien en un periodo determinado de tiempo [...]; por lo tanto, la estructura de

la narración obedece a una secuencia temporal, es decir, sigue el paso del tiempo (Pérez, 2004: 34).

Lo que quiere decir que en los textos narrativos están implícitos muchos aspectos que son característicos del mismo: los escenarios, los personajes, las conversaciones, todos ellos agrupados forman una historia que tiene un enlace profundo en su estructura (causa - suceso) y consecuencias que se vuelven el todo y la intención de la historia.

Por su parte, Calsamiglia y Tusón (1999) refiere que:

La narración es un tipo específico de texto cuya función es informar sobre las acciones o hechos reales o imaginarios. La narración está formada por enunciados de su hecho. Su estructura se compone de una serie de episodios que se organizan en una superestructura compuesta de: complicación, resolución, evaluación y, en ocasiones, moraleja [...] El hablante corriente tiene una competencia narrativa oral que lo lleva a contar anécdotas, chistes, rumores, leyendas. En el campo de la literatura, la narración ha sido el discurso más explotado desde la antigüedad: comenzó con la epopeya, siguió con el relato de hazañas de héroes (cantares de gesta) y culmina en la actualidad, con el cuento y la novela [...] Hay dos formas básicas de narración: fáctica o de hechos reales y la narración ficticia o literaria donde se cuentan hechos imaginarios. Entre estos dos polos están las narraciones cotidianas de sucesos personales, chistes, rumores y anécdotas. Como ejemplo de narración fáctica está en la noticia [...] La narración también puede

utilizarse incrustada en textos mayores como recurso demostrativo para convencer al receptor. En estos casos, pierde su independencia y aparece subordinada a una intención comunicativa más amplia. Es lo que ocurre en los juicios y demandas (Calsamiglia y Tusón 1999: 67-68).

2.2.3.1. Cualidades de la narración

No debemos olvidar que los textos narrativos están presentes en las clases desde el Nivel Inicial, durante todo el ciclo Primario y Secundario a través de actividades literarias (cuentos maravillosos, fantásticos, policiales, novelas) y de producción escrita a través de narraciones que realizan los alumnos a partir de sus experiencias personales o de ficción. León (2012: 67) propone algunas orientaciones prácticas para llegar a un buen fin; estas son:

- Exponga, desde la primera línea o párrafo, una idea, una escena o un dato significativo. Evite las explicaciones largas.
- Todo lector busca el final y este debe ser inesperado y lleno de imaginación; allí se centra la parte más sentida de la narración.
- Matice la narración intercalando descripciones del ambiente, retratos de personajes o diálogos entre los mismos; esto ayuda a imaginarse la escena; pero no es bueno extenderse.
- Póngale un estilo personal al tema y haga traslucir los hechos: Todo lector busca el fondo de humanidad del texto.

- Matice la imaginación con hechos reales o vividos. Ambiente y tiempo deben estar presentes.
- No multiplique los elementos de una escena ni los incidentes de la acción; confunde al lector o mengua su interés.

2.2.3.2. Estructura del texto narrativo

La estructura forma parte del componente estético del texto literario. Es la organización de elementos (párrafos y frases), en torno a los cuales el lector percibe la información que se le quiere dar, sabe identificar el mensaje y encauzar la dirección que pretende seguir la historia. Cuando hablamos de texto narrativo nos referimos a aquel en el que se realiza un relato de una serie de acontecimientos que afectan a unos personajes y se desarrollan en un entorno determinado.

En toda narración pueden distinguirse tres partes bien diferenciadas: la exposición, el nudo y el desenlace.

Exposición: Aquí se plantea la situación inicial. El autor plantea aquí la situación que va a desarrollar y realiza la presentación de los personajes y su entorno. En este elemento se realiza la presentación de los hechos, de los personajes y del ambiente (MINEDU, 2002:17).

Nudo: Es el desarrollo de los hechos y en él se presenta un conflicto central que mueve la acción. Este problema será el tema principal del texto e intentará ser resuelto. En toda narración se plantea siempre un conflicto, un momento cumbre en el que todas las líneas

planteadas en la introducción convergen sobre un hecho fundamental que marca todo el relato (Minedu, 2002:17).

Desenlace: Es la solución planteada o el final de la acción. Es el momento en que el conflicto planteado como nudo de la narración llega a su conclusión. Si la *exposición* sirve para captar la atención del lector, y el *nudo* se consolida la narración de la historia, el *desenlace* es el punto en que un relato triunfe o fracase en la mente del lector (Minedu, 2002:17).

2.2.3.3. Elementos de la narración

En toda narración intervienen elementos importantes como el narrador; quien cuenta los hechos que suceden a los personajes en un tiempo y en un lugar determinado. Los elementos fundamentales de toda narración son, según MINEDU (2002), los siguientes:

La acción: Es lo que sucede y se cuenta en el relato. Está constituida por los acontecimientos que va sucediéndose en forma progresiva hasta llegar al desenlace. Tradicionalmente se suele estructurar en tres partes: exposición, nudo y desenlace (MINEDU, 2002:17).

Los personajes: En la narración se cuentan unos hechos en los que intervienen personas ficticias o reales llamadas personajes. En el proceso de creación de personajes el autor ejerce una labor meticulosa de observación, introduciéndose dentro de su personaje y presentándolo como un ser vivo, capaz de motivar y ser motivado, de

sufrir y hacer sufrir, con todas las contradicciones, vicios y virtudes propios de un hombre de carne y hueso, etc. (MINEDU, 2002:17).

El ambiente: La creación de un buen marco tempo-espacial que da a lo narrado un fondo de autenticidad, una tercera dimensión que de otro modo no se lograría. Dentro de la narración, el ambiente debe estar en función dinámica y ser parte integral de la acción de los caracteres (MINEDU, 2002:17).

El narrador: Es la persona que cuenta la historia, presenta a los personajes y explica las reacciones de cada uno, como se sabe, existen varios tipos de narradores: Narrador omnisciente (Es el narrador que lo conoce todo, hasta los más íntimos pensamientos de los personajes y se dirige en tercera persona); *narrador omnisciente neutro* (Es el que lo sabe todo, pero nos cuenta los hechos sin tomar partida en el relato), *narrador omnisciente editorial* (Es el que lo sabe todo, pero hace comentarios y juicios acerca del relato), *narrador omnisciente multiselectivo* (Es el que lo sabe de todo y a su vez cuenta los pensamientos, sentimientos y sensaciones del personaje), *narrador yo testigo* (Es el narrador que es capaz de contarnos en primera persona lo que ve, como cualquier persona, en calidad de testigo), *narrador yo protagonista* (Es el narrador en primera persona, es el personaje principal y toda la historia la vemos a través de él) y *narrador dramático* (presenta las acciones y palabras de los

personajes en primera o tercera persona, pero no sus pensamientos. Deja que ellos se presenten solos) (MINEDU, 2002:17).

2.2.4. El texto argumentativo

El texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea (o tesis), refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas.

Al respecto, el Minedu (2002) menciona que:

Utilizado como sinónimo de "discurso argumentativo", hace referencia tanto a la expresión corporal o escrita como a la teatral. En ambos casos, el texto argumentativo tiene como objetivo muy claro "atacar" o defender una opinión mediante justificaciones o razones con el fin de persuadir o convencer al receptor. La finalidad del emisor puede ser probar o demostrar una idea o tesis, refutar la contraria, o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. La argumentación no suele darse en estado puro y suele combinarse con la exposición. Mientras la exposición se limita a mostrar, la argumentación intenta demostrar, convencer o cambiar ideas. Por ello, en un texto argumentativo además de la función apelativa presente en el desarrollo de los argumentos, aparece la función referencial, en la parte en la que se expone la tesis. (Minedu, 2002:23).

La argumentación se utiliza en una amplia variedad de textos, especialmente en los científicos, filosóficos, en el ensayo, en la oratoria política y judicial, en los textos periodísticos de opinión y en algunos mensajes publicitarios. En la lengua oral, además de aparecer con frecuencia en la conversación cotidiana (aunque con poco rigor), es la forma dominante en los debates, coloquios o mesas redondas.

Desde su perspectiva Calsamiglia y Tusón (1999) refieren que:

La argumentación, como secuencia textual – ya sea dominante o secundaria, envolvente o incrustada – aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada. Se argumenta en la conversación cotidiana, en una entrevista para conseguir un empleo, en una tertulia, en una mesa redonda, en un debate, en un coloquio, en un juicio, en una asamblea, en un mitin, en una alocución parlamentaria, en la publicidad, en un artículo editorial, en uno de opinión, en una crítica de arte, de cine [...] Se argumenta, en fin, en cualquier situación en la que se quiere *convencer* o *persuadir* de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad [...] En un sentido amplio, la argumentación es una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el Receptor para lograr su adhesión. Muchos son los discursos que incluyen esta función: el discurso de las personas que se dedican a la enseñanza, a la política, a la predicación, a escribir ensayos, a la publicidad o el discurso de cualquier persona que quiere

influir y seducir. Cada una a su manera y en el nivel en que se mueve activa estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción, con instrumentos o armas más orientadas a la racionalidad (exhibiendo razones) o más orientadas a la emoción (exhibiendo afectos o apelando a ellos). Según la propuesta de Jakobson (1960), correspondería a la función apelativa o conativa; pero Adam (1986,1992) señala que la función argumentativa podría establecerse como una función con autonomía propia, añadida a las otras funciones, que se orienta hacia el *hacer creer* o el *hacer hacer* –o ambas cosas – a un interlocutor o a un público. Bateson (1966) planteaba que esa búsqueda de la adhesión, ese deseo de persuasión es precisamente uno de los rasgos esenciales que caracteriza la comunicación humana y la diferencia de otros animales [...] En un texto argumentativo puede hacer descripciones, narraciones, explicaciones, que funcionen como argumentos o que refuercen esa función dominante persuasiva. Los *argumentos* que se buscan para apoyar las premisas pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios de autoridad, causas, consecuencias o silogismos deductivos (*modus ponens*, *modus tollens*, silogismo hipotético) (Calsamiglia y Tusón 1999: 88 - 89).

2.2.4.1. Procedimientos organizativos

El texto argumentativo suele organizar el contenido en tres apartados: introducción, desarrollo o cuerpo argumentativo y conclusión.

- a. **La introducción:** suele partir de una breve exposición (llamada “introducción o encuadre”) en la que el argumentador intenta captar la atención del destinatario y despertar en él una actitud favorable. A la introducción le sigue la tesis, que es la idea en torno a la cual se reflexiona. Puede estar constituida por una sola idea o por un conjunto de ellas.
- b. **El desarrollo.** Los elementos que forman el cuerpo argumentativo se denominan pruebas, inferencias o argumentos y sirven para apoyar la tesis o refutarla.
- c. **La conclusión:** Es la parte final y contiene un resumen de lo expuesto (la tesis y los principales argumentos).

2.2.4.2. Procedimientos discursivos

Se trata de procedimientos que no son exclusivos de la argumentación, antes bien son compartidos por otros modos de organización textual, como la exposición. Destacan:

- a. *La definición:* En la argumentación se emplea para explicar el significado de conceptos. En ocasiones, se utiliza para demostrar los conocimientos que tiene el argumentador.
- b. *La comparación:* (o analogía) sirve para ilustrar y hacer más comprensible lo explicado. Muchas veces sirve para acercar ciertos conceptos al lector común.

- c. *Las citas*: son reproducciones de enunciados emitidos por expertos. Tienen el objetivo de dar autenticidad al contenido. Las citas se emplean como argumentos de autoridad.
- d. *La enumeración acumulativa*: consiste en aportar varios argumentos en serie. Cumple una función intensificadora.
- e. *La ejemplificación*: se basa en aportar ejemplos concretos para apoyar la tesis. Los ejemplos pueden ser el resultado de la experiencia individual
- f. *La interrogación*: se emplea con fines diversos: provocar, poner en duda un argumento, comprobar los conocimientos del receptor.

2.2.5. El texto descriptivo

Se llama descripción a la acción y efecto de representar personas, objetos o procesos por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades, circunstancias o etapas en que se descompone un proceso (Van Dijk, 1978: 133).

Pérez (2006) sostiene que existen básicamente dos clases de descripción: una literaria y otra técnica.

Sobre la primera, refiere lo siguientes:

La descripción literaria tiene por finalidad provocar en el lector una impresión o un sentimiento determinado, mostrando lo que se describe, de tal forma que cause la impresión o el sentimiento que el autor se haya propuesto expresar. Este tipo de descripción puede atender a muy

variados propósitos y apuntar a diversos campos, como el psicológico, el estético o el moral, etc. Con respecto al lenguaje, éste puede ser poético, sugestivo, evocador; permite el uso de metáforas comparaciones y todo tipo de figuras literarias (Pérez, 2006: 143-144).

Sobre la segunda, subraya lo siguiente:

La descripción técnica, tiene como finalidad dar a conocer un objeto, las partes que lo componen, su funcionamiento y su finalidad. Sus cualidades esenciales son la precisión y la objetividad en la observación; la claridad en la exposición, mediante la exactitud de las palabras empleadas; la lógica presentación de los elementos, a través de una rigurosa ordenación de los mismos (Pérez, 2006: 143-144).

La descripción, que se viene denominando *técnica* para diferenciarla de la *literaria*, es un apoyo insustituible en la exposición. En la mayoría de los manuales especializados en estas cuestiones se destaca el valor fuertemente objetivo y preciso de la descripción técnica, muy alejada de la descripción que surge con intención estética. En las características lingüísticas más resaltantes del texto descriptivo destaca el predominio de sustantivos y adjetivos. Las formas verbales más utilizadas son el presente y el pretérito imperfecto de indicativo, el predominio de los verbos estativos (ser y estar) y los pertenecientes a los campos semánticos de los cinco sentidos, abundancia de coordinación y yuxtaposición; y, en las descripciones literarias es importante el uso de figuras estilísticas como la metáfora y la comparación.

Casado (2009), al referirse al concepto de textos descriptivos sostiene que:

El texto descriptivo se puede definir como aquel que nos permite representar, a través de la palabra, personas, ambientes, situaciones, objetos, experiencias. El que describe pretende provocar en la mente del lector una imagen semejante, o lo más parecida posible, a la impresión real que él ha recibido al percibir el objeto en el que centra su atención. Esto significa que en el ejercicio de describir debemos procurar que quien lea nuestro texto cuente con la suficiente información como para poder recrear o reconstruir mentalmente el objeto descrito (Casado, 2009: 2).

Existen dos tipos de descripciones según intervenga o no la visión personal del que escribe el texto: científica (cuando nos informa con precisión de las características físicas de lo descrito y, por lo tanto, es objetiva, al describir tal cual es aquello de lo que se habla en el texto. Este tipo de descripción es especialmente adecuada para textos correspondientes a las ciencias naturales y a la medicina, por una parte, y a las ciencias físicas y experimentales, por otra. Este tipo de descripción permite el uso de un vocabulario técnico, apropiado a la materia de qué trata.

Este tipo de descripción es la que encontramos en enciclopedias y en ella no interviene el parecer del que describe) y literaria (cuando lo descrito se realiza de un modo muy personal, intervienen los sentimientos y pensamientos del que realiza la descripción, es, por tanto, subjetiva).

Por lo planteado en el párrafo anterior, es muy importante diferenciar dos tipos de descripción: la técnica y la literaria. Entre ambos hay muchas diferencias:

- En la descripción técnica es fundamental que la objetividad siempre sea respetada para que la información no sea distorsionada por algún punto de vista u opinión. El lenguaje que se utilizará es *frío*, con palabras técnicas que sólo apuntan a explicar una característica de lo que se intenta representar.
- En la descripción literaria se da lo opuesto, primando la subjetividad del autor y el uso de palabras con la búsqueda agregada de generar una estética agradable. Importante también es aclarar que la realidad que nos describe el escritor puede haber salido de su imaginación y ser perfectamente un texto descriptivo, dado que, al fin y al cabo, se trata de una realidad: la suya.

Una característica esencial que se aplica en ambos tipos de descripciones es que se trata de textos atemporales. Esto significa que lo que describimos, al momento de hacerlo, no varía en el tiempo, sino que lo detenemos unos instantes para hablar de él como un todo estático.

El proceso de descripción se divide en tres etapas. La fase final es presentar lo que se definió en las primeras dos. La primera, entonces, consiste en observar la realidad, analizando detenidamente todos los detalles que podamos reconocer para luego, en la segunda etapa, podamos ordenar esa

información. Haremos esto para que el texto pueda ser interpretado con claridad, organizando el texto de una manera lógica (de lo más importante a lo menos importante o viceversa; de lo general a lo particular o viceversa; de la forma al contenido o viceversa).

2.2.5.1. ¿Qué podemos describir?

- Cuando se describe físicamente a un ser, el texto recibe el nombre de prosopografía.
- Si lo que se describe es el carácter y los sentimientos de una persona, el texto recibe el nombre de etopeya.
- La unión de la descripción física y de carácter (prosopografía y etopeya) da lugar al retrato.
- La descripción de una época (siglo, mes, día, año, etc.) se denomina cronografía.
- Cuando se describe un lugar real, éste recibe el nombre de topografía; mientras que si el lugar es imaginario se llama topotesia.

Para redactar un texto descriptivo debemos fijarnos en los siguientes aspectos:

- Elegir un punto de vista. El lugar desde donde se observa algo influye en la manera como lo describimos: no es lo mismo decir cómo es un coche si estamos en el asiento del conductor que si lo contemplamos desde un escaparate.

- Seleccionar los rasgos más importantes. La descripción puede ser minuciosa y exhaustiva (con muchos detalles), o superficial, en donde lo fundamental es resaltar el rasgo más significativo.
- Ordenar las características de la descripción. Podemos describir de arriba abajo, de izquierda a derecha, de dentro hacia fuera, de lo general a lo particular.
- Elegir los recursos lingüísticos adecuados. Los recursos lingüísticos más indicados para describir son los adjetivos especificativos y explicativos; las proposiciones subordinadas adjetivas y las estructuras comparativas y superlativas.
- Estudiar la estructura de un texto consiste precisamente en entresacar sus partes y analizar la jerarquización que se produce entre ellas.

En consecuencia, la descripción tiene una función relevante en el ámbito de las disciplinas científicas que se proponen dar cuenta de forma organizada y exhaustiva de las características del mundo natural y social. Por eso encontramos descripciones en la astronomía, la física, la geología, la química, la botánica, la geografía, la historia, la economía o la antropología. En definitiva, toda ciencia tiene su dimensión descriptiva junto a su dimensión explicativa. El texto académico no es una excepción, ya que tampoco puede dar lugar a equívocos, debe ser preciso y huir de toda ambigüedad. Por lo tanto, quedan alejados del estilo académico los dobles sentidos y todos los

elementos que permiten múltiples lecturas, ya que dificultan la comprensión de contenidos. También cabe destacar que la objetividad es imprescindible.

2.2.6. El texto expositivo

La exposición puede definirse como la presentación de diversos asuntos o temas jurídicos, técnicos, humorísticos, etc., con el propósito de hacerlos comprender a otras personas. A través de ella se ofrece al receptor un tema de manera objetiva, clara y ordenada.

Al respecto, Casado (2009) refiere que:

Un texto expositivo es una clase de modalidad textual que presenta de forma objetiva hechos, ideas o conceptos. Su finalidad es informar de temas de interés general para un público no especializado, y, en ocasiones, sin conocimientos previos. Pertenecen a este tipo de textos: las conferencias, los libros de texto, los artículos periodísticos y reseñas, entre otros (Casado, 2009:21).

Asimismo, Calsamiglia y Tusón (1999) sostienen que:

La exposición o discurso expositivo es otra de las categorías del discurso según Adam. Ésta se puede presentar en forma oral y escrita. Son manifestaciones orales la conferencia y pequeñas disertaciones que ordinariamente se les llama exposiciones. Como este libro está dedicado a la composición escrita, se omiten las modalidades orales (Calsamiglia y Tusón 1999: 98).

Respecto a la definición de discurso expositivo, los mismos autores señalan:

Es el utilizado para desarrollar una idea, analizar un problema o describir un fenómeno con el propósito de informar. También ha sido denominado en la retórica como demostración [...] En este discurso el emisor dice lo que sabe, pero no emite ningún juicio de valor sobre el mensaje. Aquí cuentan los hechos, no las opiniones. Los hechos se presentan como en fotografía, son los argumentos demostrativos. Estos hechos y datos tienen una elocuencia y un significado intrínseco para el receptor, que hace innecesaria la ponderación y producen su efecto sin haber sido influenciados por el emisor. Si el discurso expositivo convence, no es por la argumentación formal que es secundaria, sino por la elocuencia de los datos que es lo que cuenta en primera instancia (Calsamiglia y Tusón 1999: 98).

El texto expositivo es utilizado para desarrollar una idea, analizar un problema o describir un fenómeno con el propósito de informar. También ha sido denominado en la retórica como “demostración”, dice Pérez (2009).

En este tipo de texto el emisor dice lo que sabe pero no emite ningún juicio de valor sobre el mensaje. Aquí cuentan los hechos y no las opiniones [...] Estos hechos y datos tienen una elocuencia y un significado intrínsecos para el receptor, que hace innecesaria la ponderación y producen su efecto sin haber sido influenciados por el emisor (Pérez, 2009: 244).

La exposición puede definirse como la actitud objetiva que asume el hablante para presentar diversos asuntos o temas con el propósito de hacerlos comprender a otras personas. Asimismo, todo texto expositivo debe ser objetivo, claro, con predominio del presente intemporal y de un vocabulario específico del tema que se trata.

Un texto expositivo es aquel en el cual se presentan, de forma neutral y objetiva, determinados hechos o realidades. A diferencia de la argumentación, mediante el texto expositivo no se intenta convencer, sino mostrar. Ahora bien, esta diferencia abstracta no siempre es tan evidente en los textos concretos, por lo que muchas veces se habla de textos "expositivo-argumentativos". Ejemplos típicos de texto expositivo son los textos científicos, donde la finalidad de estos es informar.

Decimos que un texto es expositivo cuando tiene como función fundamental informar, pero no es esta la única función de transmitir información. Un texto expositivo no solo proporciona datos, sino que además agrega explicaciones, describe con ejemplos y analogías, con el fin de guiar y facilitar la comprensión de determinado tema. Entonces, podemos decir que los textos expositivos tienen diversas funciones:

- *Son informativos* porque presentan datos o información sobre hechos, fechas, personajes, teorías, etc.
- *Son explicativos* porque la información que brindan incorpora especificaciones o explicaciones significativas sobre los datos que aportan.

- *Son directivos* porque funcionan como guía de la lectura, presentando claves explícitas (introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes) a lo largo del texto. Estas claves permiten diferenciar las ideas o los conceptos fundamentales de los que no lo son.

De esta manera, los textos expositivos están presentes en todas las ciencias, tanto en las físicomatemáticas y en las biológicas como en las sociales, ya que el objetivo central de la ciencia es proporcionar explicaciones a los fenómenos característicos de cada uno de sus campos. Obviamente, de acuerdo con la ciencia de que se trate, variará la forma del texto expositivo. No tiene las mismas características un texto sobre la estructura del átomo que uno sobre la naturaleza o la biología, etc.

2.2.6.1. Estructura

La estructura de un texto expositivo depende de la finalidad perseguida en cada caso. La estructura básica de los textos expositivos es la lineal: introducción, desarrollo y conclusión (Onieva, 1999).

- a. *La introducción:* Ha de contener, de la forma más clara posible, el tema que se pretende exponer, y ha de llamar la atención del lector. Se puede iniciar con una historia, un hecho u opinión sorprendente, con una pregunta o con uno o varios ejemplos.
- b. *El desarrollo:* Explica el tema planteado en la introducción. Para su redacción se han de tener en cuenta las siguientes reglas: cada aspecto del tema se desarrollará en un párrafo diferente; se debe evitar párrafos

demasiado extensos o demasiado cortos; es preciso ordenar las ideas para lograr la coherencia debida; es necesario valerse de las referencias directas y de los conectores lógicos entre las oraciones y distintos párrafos.

- c. *La conclusión*: Resume o enfatiza los principales puntos tratados en la exposición.

2.2.6.2. Mecanismos expositivos

Los mecanismos más importantes utilizados en los textos expositivos son los siguientes:

- a. *La definición*: Proporciona el significado de los conceptos. Con ella se puede delimitar objetivamente un concepto y también diferenciarlo de otro. Muchas explicaciones suelen empezar con una definición.
- b. *La generalización y la ejemplificación*: La generalización es un enunciado amplio y el ejemplo es un enunciado específico que permite ilustrar la idea general y hacerla más comprensible. Ambas sirven para apoyar lo que trata de explicarse o analizarse, a partir de una idea general.
- c. *La clasificación*: A través de este procedimiento se pueden enumerar y explicar tipos, clases de un concepto o tema. Las clasificaciones siempre obedecen a un criterio, incluyen el objeto dentro de una categoría determinada y, a la vez, subrayan sus características.
- d. *La reformulación*: Por medio de este procedimiento se pueden aclarar distintos términos que muchas veces dificultan la comprensión del texto;

y para ello se pueden utilizar los marcadores: es decir, esto es, a saber, formulado/ dicho en otras palabras/ en otros términos, etc.

- e. *Citas de autoridad*: Muchas veces la explicación de un especialista, de una persona entendida en la materia o determinadas fuentes documentales (libros, enciclopedias, revistas, etc.) sirven para dotar al texto expositivo de cierta fiabilidad y objetividad. Las citas pueden ser directas o indirectas. Directas cuando citamos textualmente a la fuente e indirectas cuando parafraseamos la idea de otro. Las primeras van entre comillas, las segundas no.
- f. *Descripción técnica*: Es una descripción objetiva. Se emplea para enumerar la naturaleza, partes y finalidad de un objeto o fenómeno cualquiera, de un experimento, e incluso para informar sobre el funcionamiento o explicación de determinados aparatos, maquinarias o procedimientos, etc.
- g. *La analogía o comparación*: Es el procedimiento de aclaración o ilustración que pone en relación un concepto o un conjunto de conceptos con otros de distinto campo. Se manifiesta lingüísticamente a través de comparaciones y de metáforas para facilitar la comprensión de conceptos difíciles: «Fumar es como tomar una cucharada de arsénico cada día».

2.2.7. Lengua materna y segunda lengua

2.2.7.1. Lengua materna

La lengua materna es la primera lengua o idioma que adquiere una persona. El proceso de adquisición de la lengua materna se diferencia de las lenguas que se aprenden posteriormente.

Respecto si la lengua materna se *aprende* o se *adquiere*, algunos autores lo usan indistintamente. Por ejemplo, según la UNESCO (1996) citado por Enríquez (2001), la lengua materna es la primera lengua que **aprende** [la negrita es nuestra] el niño por el contacto con la madre (p.35)

En esa misma línea Chávez (2009) dice que “es la lengua que el niño o la niña aprende en los primeros años de vida; generalmente es la lengua de la mamá” (p.69) Asimismo, el MINEDU (2010) sostiene que “la lengua materna (L1) o primera lengua es aquella que se **aprende** [la negrita es nuestra] desde la infancia. En ella se concibe el mundo y con ella el hablante se acerca por primera vez a todas las personas que lo rodean” (p.7)

Existen otras definiciones que presentan diversas acepciones que subrayan que la primera lengua adquirida es la lengua que se conoce mejor; y ésta está asociada a la valoración subjetiva del individuo con respecto a las lenguas que conoce; en tanto, la lengua adquirida de forma natural, es decir mediante la interacción con el entorno inmediato y sin intervención pedagógica y con una actividad mínima, o sin ella, de reflexión lingüística, es consciente.

Siguiendo a Blanco (2007) y Sullón (2013), en este estudio definiremos que la lengua materna es la primera lengua que se **adquiere**, en tanto la o las segundas lenguas se aprenden:

La lengua materna se refiere (normalmente) a la primera lengua que se adquiere en el hogar; dicha lengua se puede relacionar con el concepto de lengua nativa, la que una persona adquiere en su infancia porque es la lengua que se habla en la familia y/o es la lengua del país en el que vive [...] Hemos de reconocer la importancia de ser la primera lengua de acceso al mundo, como la primaria razón para que el aprendizaje de dicho sistema de signos (escritura como expresión gráfica de la lengua), facilite el acceso al mundo y al conocimiento. Asimismo, es importante reconocer la fortaleza de la lengua materna, pues le da al individuo las herramientas gramática, semántica, fonológica, semiótica, morfosintáctica- para acceder a una segunda lengua, y otras más, dado el caso (Blanco, 2007: 40).

En los planteamientos de Sullón (2013) se define de la siguiente forma:

Se denomina también primera lengua (L1). Es la lengua que el niño adquiere en los primeros años de vida en el hogar. La lengua materna suele ser una, pero también hay casos en que son dos lenguas. Por ejemplo, algunos niños de la zona andina tienen el castellano y el quechua como lengua materna. Ambas son adquiridas en simultáneo desde pequeños. Este proceso también se conoce como bilingüismo de

cuna: dos lenguas son adquiridas desde los primeros años de vida (Sullón, 2013:08).

En ese sentido, concordando con las ideas de Fishman (2000), planteamos que la cultura se expresa a través de su lengua; de tal modo que no es incorrecto sostener que los comportamientos culturales fundamentales y étnicamente relacionados serían imposibles sin su expresión a través de la lengua madre con la que estos comportamientos se han asociado tradicionalmente; así es que en otros términos decimos que existe una íntima relación entre la lengua y la cultura, la lengua expresa el pensamiento cultural. La lengua y la cultura se sustentan una con la otra a través de sus contenidos, de sus sonidos, de sus poderes y saberes y definen el quehacer y el ser de los seres humanos.

La Educación (en contenido y práctica), el sistema jurídico (su resumen, prohibiciones y refuerzos), las creencias y prácticas, religiosas muchas de las operaciones mentales, la literatura (oral y / o escrita), la filosofía , valoraciones morales y éticas , códigos médicos tradicionales, patrones de socialización, patrones de interacción [...] no sólo se expresan lingüísticamente, sino que normalmente son promulgados, actuadas, en cualquier momento, a través de la lengua madre, con la que estas actividades fueron creadas, identificadas y asociadas generacionalmente Fishman (Fishman, 2000, citado por Yataco, 2010).

Por su parte, Quitián (2017) asume que “aprender la lengua materna es dominar su uso en las funciones del lenguaje que se pueden satisfacer a través de ella” (p. 357). Desde otra perspectiva Halliday (1982) señala que “conocemos la lengua materna en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo nos comunicamos con otras personas, como elegir formas del lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos [...] sabemos comportarnos lingüísticamente (p. 23).

En ese sentido, la lengua materna se refiere a la primera lengua que se adquiere en el hogar por medio de la cual se accede al mundo con todo su engranaje sociocultural. Asimismo, es importante reconocer que la lengua materna es la encargada de dar al individuo las herramientas -gramaticales, semánticas, fonológicas, semióticas y morfosintácticas- para acceder a una segunda lengua y otras más según los casos.

De esta perspectiva, la lengua materna es aquella que se adquiere de manera natural, de modo informal, sin la dirección pedagógica y no guiada en el contexto de la familia durante la infancia en la socialización primaria. Este proceso informal se lleva a cabo a lo largo de toda la vida, transcurre sin que nadie lo haya planificado deliberadamente y si se haya pensado con un fin concreto. La lengua materna siempre se adquiere mientras que la segunda lengua (L2) se aprende.

Las nociones de adquisición y aprendizaje de lenguas son usados frecuentemente como sinónimos; sin embargo, en este estudio es

necesario deslindar las diferencias sustanciales a partir de los planteamientos de López (1993), Lightbown y Spada (1999).

Clark (2006), citado por Julca (2009) sostiene que:

En primer lugar, la lengua materna no es lo mismo que la segunda lengua. La lengua materna es la lengua que se *adquiere* de manera natural, informal, no dirigida y no guiada en el contexto familiar y del hogar durante la infancia en la socialización primaria. Por su parte, la segunda lengua, por lo general, se *aprende* después de la primera lengua de una manera guiada, dirigida, formal, planificada y sistemática en el contexto escolar. El aprendizaje de la segunda lengua puede darse de manera informal o puede tener lugar también en un contexto formal. El aprendizaje informal se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y este proceso ocurre sin que nadie lo haya organizado previamente y sin que se haya pensado en algún objeto o fin concreto. En suma, la lengua materna siempre se adquiere, mientras que la segunda lengua se puede aprender (en un contexto formal: la escuela, academia de lenguas, centro de idiomas, etc.) o adquirir (en un contexto informal). Es preciso señalar que, en contextos multilingües es común que los niños tengan como lengua materna a más de una cuando las adquieren de manera simultánea (bilingüismo de cuna); del mismo modo, una persona puede tener a más de una como su segunda lengua (bilingüismo consecutivo) (Julca, 2009: 34).

Y basándonos en los investigadores y fuentes citadas (Sullón, 2013; Minedu, 2010; Blanco, 2007; Fishman, 2000; Yataco, 2010; Gili, 1999), planteamos que en primer lugar la adquisición se da de manera natural y espontánea; mientras que el aprendizaje se da de manera planificada. Pero, para el desarrollo de una lengua, coexisten aspectos imprescindibles que operan en la maduración de un estudiante en su lengua materna, entonces estamos hablando de su cultura y su cosmovisión.

2.2.7.2. Segunda lengua

Se ha indicado en el acápite anterior, que no es lo mismo la lengua materna que la segunda lengua. La segunda lengua es la que se aprende después de que se ha adquirido la primera lengua, ya sea en la niñez después de los tres años, en la adolescencia o como adulto. Koike y Klee (2003) señalan que “Se aprende la segunda lengua cuando ya se ha adquirido la L1 y por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro” (p. 2).⁵

Se llama segunda lengua al idioma no nativo de una persona o territorio, es decir, a cualquier idioma diferente al de la lengua materna (en algunos casos una persona puede tener dos idiomas maternos), es decir, una lengua aprendida luego del llamado período crítico de adquisición de una lengua tras ser un hablante competente de su lengua materna.

En efecto, las investigaciones han comprobado que:

⁵ Koike y Klee, 2003:02, citado por Arévalo, I.; Pardo, K. y Vigil, N. Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú. Manual para docentes de educación intercultural bilingüe. Lima: Director de Educación Intercultural y Bilingüe, p. 07.

El niño monolingüe debe superar un umbral de desarrollo de su lengua materna que le permita conseguir un grado de madurez cognitiva y lingüística desde el cual el aprendizaje de una segunda lengua implique enriquecimiento (Minedu, 2010:07).

Sullón (2013) plantea que la segunda lengua o L2, es la lengua que el niño aprende después de adquirir la lengua materna; y coincidiendo con otros autores, sostiene lo siguiente:

La segunda lengua, se denomina también L2 es la lengua que el niño aprende después de adquirir la lengua materna. Puede aprenderla en el hogar, en la escuela o en otros lugares. La L2 puede ser una o más lenguas. Por ejemplo, algunos Nomatsigenga tienen como L2 el ashaninka y el castellano (Sullón, 2013:9).

Asimismo, también subraya que:

La segunda lengua puede ser el castellano o una lengua originaria. En muchos pueblos originarios la lengua originaria es la L1, pero hay casos donde es la L2. Por ejemplo, la mayoría de jóvenes Shiwilu, tienen el castellano como lengua materna y el shiwilu como segunda lengua (Sullón, 2013:9).

A partir de lo planteado por Sullón (2013) es preciso indicar que, en contextos de coexistencia o convivencia de varias lenguas, es común que los niños tengan como lengua materna a más de una cuando las adquieren de manera simultánea (a este grupo se les llama bilingüe de cuna); del mismo

modo, una persona puede tener a más de una como segunda lengua (bilingüe consecutivo).

Zavala (2008) y López (2003) coinciden en señalar y hacen la siguiente aclaración respecto a la lengua materna y la segunda lengua: consideran que el quechua no siempre es la lengua materna y ni el castellano la segunda lengua. En algunos casos, la L1 de un poblador andino rural bien puede ser el castellano, mientras que para otro tal condición la tiene todavía la quechua. Pero, en otros casos, existen personas que han adquirido simultáneamente el idioma quechua y castellano, caso en el que ambas lenguas se constituyen como la lengua materna. Por consiguiente, en el contexto de la zona de estudio, Monterrey, tanto el quechua como el castellano, pueden, y en algunos casos, lo son la L1 como también L2, tal como lo describen Zavala (2008) y López (2003).

2.2.8. El bilingüismo

Por la naturaleza del estudio es imperativo definir el término “bilingüismo”. En estudios sociolingüísticos, en el bilingüismo se considera la coexistencia de dos o más lenguas en un espacio geográfico específico. A continuación, se hace un listado de definiciones planteadas por Moreno (1998), Baker (1997) y Mori (2013).

Moreno (1998) menciona lo siguiente:

El fenómeno del bilingüismo de enorme complejidad y se manifiesta en las comunidades y en los individuos, tal vez, por ello

los problemas que se plantean son muy dispares y pueden ser abordados desde muy diversas perspectivas. Hoy día el bilingüismo es objeto de estudio de la lingüística general, la sociolingüística, la psicolingüística, la neurolingüística, la pedagogía y la política lingüística, entre otras disciplinas (Moreno, 1998:211).

Por otro lado, Baker (1997) ha subrayado lo siguiente:

Dos dimensiones importantes que rodean al término bilingüismo son la capacidad y el uso. Y esto se refiere a que algunos bilingües pueden tener fluidez en las dos lenguas, pero raramente usan las dos. Otros pueden tener menos fluidez, pero usan sus dos lenguas regularmente en diferentes contextos (Baker, 1997: 44).

Por su parte, Mori (2013) refiere que:

El bilingüismo es la situación lingüística en la que los hablantes utilizan, de acuerdo con el medio o las situaciones, dos lenguas diferentes, con distintos niveles de manejo de cada lengua (Mori, 2013:7).

Más adelante, Mori (2013) agrega que:

En los últimos tiempos, para algunos estudiosos el concepto de bilingüismo se complementa con el concepto de multilingüismo, refiriéndose a la capacidad que tienen los seres humanos de aprender más de una lengua y como éstas actúan entre sí y se apoyan unas a

otras en los procesos de adquisición y/o aprendizaje de las mismas (Mori, 2013:7).

Dada la diversidad de perspectivas no es sencillo precisar el concepto único de bilingüismo. En primer lugar, con el bilingüismo se entremezclan diferentes variables de tipo geográfico, histórico, lingüístico, sociológico, político, psicológico, pedagógico e incluso político. En segundo lugar, cuando se habla de bilingüismo podemos referirnos a una situación individual (bilingüismo individual), es decir, a la relación de una persona con y en dos lenguas o al grupo social que se relaciona utilizando o no lenguas distintas. Igualmente, por bilingüe se puede denominar al hablante que domina con corrección dos o más sistemas lingüísticos, al emigrante que se comunica en una lengua distinta a la propia (independientemente del nivel que posea) (Baker, 1997) o al niño cuya lengua materna es el quechua y la segunda es la castellana u otra lengua o viceversa.

Moreno (1998) sostiene que:

Las definiciones más conocidas de bilingüismo son las que propusieron, mucho tiempo atrás, Leonardo Bloomfield (1933), Einar Haugen (1953) y Uriel Weinreich (1953). Para el primero, el bilingüismo es “el dominio nativo de dos lenguas”; Haugen dice del bilingüe que “utiliza expresiones completas y con significado en otras leguas”; para Weinreich, bilingüismo sería “la práctica de dos lenguas usadas alternadamente” Si analizamos estas propuestas detenidamente, comprobamos que la de Bloomfield podría localizarse

cerca del extremo más estricto de la escala de las definiciones, la de Haugen quedaría situada en el extremo menos exigente –en esas condiciones casi cualquiera podría ser bilingüe– y la de Wenreich, tal vez en un punto intermedio (Moreno, 1998:211).

Más adelante, Moreno (1998) agregará que:

Más allá de las definiciones, y desde una perspectiva general, puede hablarse de dos clases de bilingüismo: el bilingüismo individual, que afecta a los individuos como tales, y el bilingüismo colectivo o social, que afecta a las comunidades y a los individuos como miembros de esas comunidades, a pesar de los inconvenientes que supone la disociación de una realidad unitaria (Moreno, 1998: 211).

Por su parte Fernández (2000:377) citando a Ninyoles (1998) hace un contraste entre el bilingüismo y diglosia, resume que:

El bilingüismo es una situación propia del comportamiento lingüístico individual, mientras que la noción de diglosia hace referencia a un tipo de organización lingüística global que debe relacionarse con los restantes aspectos de la estructura social y política. La diglosia implica una división de funciones, en tanto que en el bilingüismo las dos variedades lingüísticas cumplen las mismas funciones, es decir, son usadas en una sociedad tanto para la comunicación formal como para las relaciones no formales” (Fernández, 2000).

A su vez podemos decir que la diglosia se caracteriza por la funcionalidad social que ocupa cada una de las dos lenguas que conviven en una comunidad lingüística (UNESCO, 1996).

Asimismo, Moreno (1998) refiere que:

Los problemas a la hora de estudiar el bilingüismo empiezan por la definición del concepto y la organización de su tipología. Para bien o para mal, contamos con definiciones del “bilingüismo” muy variadas y realizadas desde posiciones muy diferentes. Todas ellas podrían alinearse a lo largo de una escala que situaría en un extremo las definiciones que ofrecen una concepción estricta del fenómeno, definiciones del tipo “el bilingüismo consiste en el dominio pleno, simultáneo y alternante de dos lenguas”; en el otro extremo, se encontrarían las definiciones de límites menos angostos, las que hablan de bilingüismo para referirse simplemente al conocimiento de una segunda lengua, sea en el grado que sea (Moreno, 1998: 211).

Por otro lado, Siguán y Mackey (1986) definen al bilingüe como la persona que, además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra y es capaz de usar una u otra según la circunstancia. En tanto, para Ruiz (2000), bilingüe es la persona que añade cualquier grado de conocimiento de una nueva lengua al dominio espontáneo que posee en su propia lengua. En tanto, MacKey (1986), sostiene que el bilingüismo se refiere al uso alternante de dos o más lenguas por parte del mismo individuo; sin embargo, la independencia o separación no es completa y toda persona bilingüe, al

producir mensajes en la L1, en algún momento, introduce algún elemento de la L2 (segunda lengua) (fonéticos, sintácticos o semánticos).

2.2.8.1. Bilingüismo individual

El bilingüismo individual se concibe como un fenómeno característico del individuo. Sigúan y Mackey⁶ llaman bilingüe a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia; a su vez, se llama *lengua primera*, *lengua materna* o *lengua nativa* a la que se aprende en primer lugar durante la infancia, generalmente antes de los tres años de edad.

La UNESCO (1996)⁷ indica que el bilingüismo así definido se puede considerar como perfecto o ideal, ya que lo que encontramos en la realidad son individuos que se aproximan más o menos a este ideal. Las características básicas del bilingüismo individual, según se desprende de la definición ofrecida, serían las siguientes:

a) *Independencia de los dos códigos*: “cuando el individuo maneja la lengua “A” está utilizando espontáneamente todas las reglas que llevan a construir mensajes en esa lengua; antes de emitir cada frase, el hablante bilingüe no se plantea la elección de una lengua porque normalmente los

⁶ 6 Citado en Blanco, 2007. p. 40.

⁷ Cita a Sigúan y Mackey. En Unesco (1996). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana. pp 17 -18.

bilingües, desde niños, tiene una separación casi automática de las dos lenguas” (UNESCO, 1996:17-18).

- b) *Alternancia*: “el bilingüe supone el paso rápido y sin esfuerzo de un sistema lingüístico a otro, en función de los interlocutores, las situaciones comunicativas y las circunstancias ambientales” (UNESCO, 1996:17-18).
- c) *Traducción*: “el bilingüe es capaz de expresar unos mismos significados a través de dos sistemas porque puede traducir un texto de una lengua a otra, esto es, puede traspasar un mismo significado de una lengua a otra. Según Siguán y Mackey, la capacidad de traducir del bilingüe podría utilizarse como un buen argumento en contra de la identificación formal entre lenguaje y pensamiento y en favor de la existencia de un nivel de significación distinto del nivel estrictamente verbal” (UNESCO, 1996:17-18).

Además de estas características, hay que tener en consideración que la definición de Siguán y Mackey es también útil para los casos en que se dominan más de dos sistemas lingüísticos y que el concepto de bilingüismo exige la existencia de dos lenguas, es decir, de dos códigos que sean ininteligible entre sí y que sean considerados como lenguas distintas por los individuos de las comunidades que los utilizan y de las comunidades que no los utilizan.

Ahora bien, la traducibilidad que se requiere en el individuo (la tercera de las características anotadas) nos lleva a plantear un asunto de especial

importancia: la relación entre los sistemas lingüísticos del bilingüe; es decir, *la representación mental* de las lenguas en el individuo bilingüe. Uriel Weinreich, afirma Moreno (1998)⁸, “en uno de los trabajos clásicos de la especialidad, distinguió tres tipos de bilingüismo, según la relación que establecen entre sí las lenguas que han entrado en contacto, en este caso en el individuo bilingüe” (p. 213).

Moreno (1998), haciendo referencia a Weinreich (1974), distingue tres tipos de bilingüismo:

- a) *Bilingüismo equilibrado*: “supone una competencia alta y similar en dos lenguas, así como el uso eficaz de ambas en circunstancias diversas” (Moreno, 1998: 213).
- b) *Bilingüismo compuesto*: “consiste en la coincidencia en el significado de las palabras equivalentes de las dos lenguas: el significado estaría remitiendo a un mismo concepto o referencia o a conceptos totalmente equivalentes. Para representarlo, Weinreich usa un diagrama en el que la forma /búk/ y la forma /'kníga/ se vincula a un mismo significado que podría remitir a un solo concepto (la idea general de libro)” (p. 213).
- c) *Bilingüismo subordinado*: “consiste en la existencia de una lengua dominante y una lengua dominada: las palabras de la lengua dominada se

⁸ Moreno, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. p. 213.

interpretan desde las palabras equivalentes de la lengua dominante” (p. 213).

Finalmente, en el caso del *bilingüismo equilibrado*, el bilingüe opera como dos hablantes monolingües yuxtapuestos; en el *bilingüismo compuesto* habría una base conceptual común para dos lenguas (algunos autores hablan en este caso de bilingüismo puro); *en el subordinado*, la lengua dominada se aprende y se utiliza a través de la lengua dominante, de hecho se ha llegado a explicar que este tipo de bilingüismo es el que produce algunas técnicas de enseñanza –aprendizaje de segundas lenguas en sus primeras etapas.

2.2.8.2. Determinación de escenarios sociolingüísticos

En las fuentes bibliográficas revisadas existen diferentes propuestas y criterios para determinar el escenario lingüístico (o sociolingüístico) de una institución educativa o una comunidad. En el contexto como el huaracino, específicamente el de Monterrey, donde confluyen tanto el castellano como el quechua como instrumentos de comunicación e interrelación social, a su vez que se hace necesario definir las características sociolingüísticas de la zona de estudio.

Desde la propuesta del Ministerio de Educación se considera importante la definición de las características socioculturales y lingüísticas de los alumnos y de la comunidad previo al trabajo pedagógico, pues se plantea lo siguiente:

La formulación de propuestas pedagógicas que se caractericen por su pertinencia, requieren de una caracterización previa del contexto

sociocultural y lingüístico de la comunidad y los estudiantes, pero esta debe darse como un proceso de acercamiento y consenso con las autoridades comunales y los padres de familia de las instituciones educativas. La clave de este trabajo es lograr la “licencia local” en el marco de un nuevo pacto con la comunidad [...] Esta caracterización es la base para que el docente pueda planificar todo su trabajo educativo respondiendo a las particularidades socioculturales, lingüísticas, educativas de sus estudiantes y del contexto en el que viven (MINEDU, 2013:53).

Al observar la realidad sociocultural y lingüística de Huaraz nos damos cuenta de la complejidad de los procesos y situaciones en el que se halla la zona de estudio. Para comprender a cabalidad este tema es necesario revisar los planteamientos de Godenzzi (2003), Carbajal (2006) y Julca (2009).

Godenzzi (2003), distingue 10 situaciones sociolingüísticas de uso de lenguas en contextos en los que se suele dar el aprendizaje del castellano por parte de las poblaciones indígenas. En primer lugar, distingue cinco situaciones sociolingüísticas según la frecuencia de uso de la lengua indígena y del castellano local; luego distingue dos situaciones según el grado de exposición al castellano y; finalmente, al combinar ambos criterios obtiene los 10 tipos de contextos sociolingüísticos. Godenzzi advierte que la distinción de los 10 contextos no es absoluta, pues ha sido hecha a partir de criterios en los que se da una continuidad.

Por su parte, Carbajal (2006) en un estudio sobre *Cambio y conservación intergeneracional del quechua* realizado en las comunidades *Hatun Q'irus* y *Hapu Q'irus* (Cuzco) identifica tres escenarios sociolingüísticos: (1) el quechua como lengua materna, (2) el castellano como lengua materna y (3) el quechua y castellano como lenguas maternas.

En tanto Julca (2009) identifica cinco escenarios sociolingüísticos para el caso ancashino:

(1) *Monolingüismo en quechua*. “Corresponde a comunidades ubicadas, principalmente, en zonas aisladas y de difícil acceso. En los últimos años, contextos de monolingüismo en quechua han disminuido considerablemente, sin embargo, sostiene el autor que en la zona de los Conchucos todavía existen comunidades monolingües en quechua dado que muchas comunidades están muy aisladas y son de difícil acceso; por consiguiente, existe escaso contacto con la ciudad” (Julca, 2009a: 46 - 47).

(2) *Monolingüismo en castellano local/regional*. “El proceso de urbanización de las zonas rurales y el intenso contacto del campo con la ciudad ha permitido que en los últimos años algunas comunidades tradicionales quechuas ya no hablen la lengua originaria, sino el castellano. En estos contextos, los niños adquieren como lengua materna al castellano local/regional y ya no se cuenta con la presencia del quechua. Así, en el Callejón de Huaylas identificamos como comunidades monolingües en castellano a Mazac (Yungay), Tuctu (Recuay)” (Julca, 2009: 46 - 47).

(3) *Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso predominante del quechua.* “Muchas comunidades andinas de Ancash presentan este escenario sociolingüístico, principalmente, aquellas que se encuentran alejadas de las ciudades, pero menos aisladas y de más fácil acceso que las del tipo 1. En un trabajo anterior (Julca, 2007) analizamos, que para los propios hablantes quechuas, así como para los bilingües en quechua y castellano, las zonas más alejadas se caracterizaban por el monolingüismo en Quechua; no obstante, a partir de los datos concluimos que no existía tal monolingüismo, sino un tipo de bilingüismo donde el quechua era el idioma de uso predominante” (*Ibíd.*).

(4) *Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso predominante del castellano.* Este escenario corresponde a las comunidades quechuas ubicadas en las zonas semiurbanas y ciudades pequeñas o intermedias, sobre todo en los barrios populares, migrantes quechuas o descendientes de ellos en las ciudades intermedias o grandes (*Ibíd.*).

(5) *Bilingüismo en quechua y castellano con frecuencia de uso relativamente equilibrado del quechua y castellano.* Este escenario corresponde a las comunidades quechuas ubicadas un tanto más distantes que las del tipo 4 y más cercanas que las del tipo 3. Generalmente, forman parte de este contexto las pequeñas ciudades (distritos o centro poblados). Por ejemplo, en el Callejón de Huaylas, las comunidades que

se encuentran ubicadas a lo largo de la autopista Recuay-Caraz registran esta característica (*Ibíd.*).

2.2.9. Lengua quechua

A nivel político, el quechua y otras lenguas indígenas son oficiales en los lugares donde se hablan. Así, el artículo 48° de la Constitución Política del Perú de 1992, señala expresamente: “Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la Ley”. Las lenguas indígenas que se hablan en el Perú, geográficamente están situadas en la Cordillera de los Andes y en la selva amazónica. Un número considerable de las lenguas septentrionales andinas se hablaban en la costa norte y los Andes septentrionales, pero se extinguieron durante el siglo XIX, entre ellas: el culli, el mochica, el tallán y el cholón y otras (Torero, 2002, Andrade y Pérez, 2009).

Las únicas lenguas indígenas andinas en actual uso son el quechua, el *aimara* y el *jaqaru*; mientras que la región amazónica alberga una mayor variedad de lenguas, siendo las lenguas más habladas el asháninca y el aguaruna. Actualmente se ha definido más de 17 familias lingüísticas en el territorio peruano (Pozzi-Escot, 1998). Un estudio actualizado, presentado por el Minedu en el 2013, en el Documento Nacional de Lenguas, se identifica que las lenguas indígenas que se hablan en la zona andina de nuestro país son cuatro: quechua, aimara, cauqui y jaqaru (Minedu, 2013).

En la actualidad se sabe que, a la llegada de los españoles, las lenguas que pudieron haberse empleado en el Perú sobrepasaban fácilmente las 300; incluso, cronistas como Acosta hablan de 700. Sin embargo, desde la época de la conquista, durante el Virreinato y tras la independencia, la desaparición de los indígenas (por epidemias, trabajos forzados y mestizaje) y la discriminación anti-indígena por parte de la población blanca y mestiza, así como del gobierno peruano (que impuso el español) redujeron el número de lenguas indígenas a 47 en la actualidad, según el Documento Nacional de Lenguas (2013).

El quechua es una familia de lenguas originaria de los Andes centrales que se extiende por la parte occidental de Sudamérica a través de siete países. Es hablada por entre 8 y 10 millones de personas y es la familia lingüística más extendida en Perú, Ecuador y Bolivia; además es hablada en Argentina, Colombia y por no pocos hablantes, como en Chile y Brasil. En el Perú, el quechua es hoy fundamentalmente, una lengua andina, extendida a las otras regiones, especialmente a la costa, a raíz de procesos migratorios (Cerrón-Palomino, 1987; Torero, 2002; Julca, 2013).

El quechua es lengua oficial en el Perú, aunque no en el mismo nivel que el castellano, pues su uso oficial se restringe a las zonas en las que se la práctica o habla. La oficialización del quechua data de 1975. La Constitución Política del Perú de 1979 le reconocía al quechua valor oficial según el

artículo 35⁹. Asimismo, la Constitución vigente de 1993, en su artículo 48^o le sigue reconociendo valor oficial¹⁰. El quechua dispone de un alfabeto oficial, el mismo que fuera aprobado por R.M. No. 4023-75-ED, del 23 de octubre de 1975, la cual fue modificada por R.M. No.1218-85-ED, de 1985, con el objeto de introducir cambios para una «correcta» representación de la lengua y sus variedades.

2.2.9.1. Tipología del quechua

El quechua es una lengua de tipo aglutinante, es decir, tanto en la organización gramatical, cuanto en la formación de palabras, el quechua usa afijos (sufijos y no prefijos). Dentro de una subclasificación de aglutinante, el quechua resulta ser sufijante, en oposición a otras lenguas, que, siendo aglutinantes, podrían ser prefijadoras. En una lengua aglutinante como el quechua, las palabras se componen de una secuencia de partículas que representan una unidad que combina cadena fónica y significado, llamada morfema en términos técnicos (Solís, 2009).

Entre sus características gramaticales notables se incluyen la conjugación bipersonal (los verbos concuerdan con el sujeto y el objeto), evidencialidad (indicación de la fuente y la veracidad de la información expresada), una partícula de tópico y sufijos que indican quién se beneficia de una acción y

⁹ Artículo 35.-El Estado promueve el estudio y conocimiento de las lenguas aborígenes. Garantiza el derecho de las comunidades quechuas, aymara y demás comunidades nativas a recibir educación primaria también en su propio idioma o lengua.

¹⁰ Artículo 48.- Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.

de la actitud del hablante al respecto, aunque algunas lenguas y variedades pueden carecer de algunas de estas características.

Según las evidencias lingüísticas halladas por los estudios de Torero (2011), Cerrón– Palomino (1987), Solís (2009); plantean que el quechua habría tenido su origen en la región central y occidental del Perú. Esta protolengua habría generado dos variantes a mediados del primer milenio, las cuales a su vez originaron las dos ramas de la familia que fueron extendiéndose y diversificándose a través del territorio andino en oleadas sucesivas desplazando o superponiéndose muchas veces a un sustrato aimaraico precedente.

2.2.9.2. Quechua ancashino

Después de hacer un estudio comparativo e identificado los grados de inteligibilidad mutua entre las diferentes hablas quechuas, concluye signándole al quechua Ancash – Huánuco, como un supralecto quechua, es decir, de la subfamilia del Quechua Central (Julca, 2009). Su importancia radica en la extensión geográfica y población de hablantes más grande que se registra entre las variantes del quechua central. Actualmente el quechua ancashino se presenta como un complejo lingüístico plurilectal que tradicionalmente ha sido clasificado en dos variantes mayores: Quechua Huaylas y Quechua Conchucos. La primera, hablada en la parte central del hoy territorio de la región Ancash, en las provincias de Huaylas, Yungay, Carhuaz, Huaraz, Recuay y Aija; y, la segunda, en la parte oriental de la región, en las provincias de Corongo, Sihuas, Pomabamba, Mariscal

Luzuriaga, Carlos Fermín Fitzcarrald, Asunción, Antonio Raimondi y Huari. Caracterizan al Callejón de Huaylas como el área más innovadora en lo que se refiere a los cambios lingüísticos que ha experimentado el quechua en los diferentes niveles de la lengua. La variedad hablada en las provincias de Bolognesi y Ocros ha sido clasificada en los estudios tradicionales dentro de la variedad hablada en los departamentos de Lima y Huánuco, respectivamente (Julca, 2009b).

Según Julca (2009b), los últimos estudios respecto al quechua ancashino distinguen cuatro variedades dialectales bien definidas: variedad Huaylas, variedad Conchucos, Bolognesi – Vertientes y Sihuas – Corongo.

La primera variedad se caracteriza por ser más innovadora, como por ejemplo en la monoptongación de las secuencias /aw/ > [oo], /ay/ > [ee] y /uy/ > [ii]. Pero, por otro lado, esta variedad también es conservadora por la presencia del segmento -q no agentivo en final de palabra. La segunda se distingue por ser la más conservadora, manteniendo las secuencias /aw/ > [aw], /ay/ > [ay] y /uy/ > [uy]. Pero, por otro lado, está generalizada la evaporación de la postvelar /-q/ como sufijo no agentivo en final de palabra con efectos de alargamiento vocálico por compensación. En tanto, la Variedad Quechua Bolognesi– Vertiente se agrupa las hablas quechuas de Bolognesi, Ocros, Aija y la zona andina de Huarney. Esta variedad se caracteriza, fundamentalmente, por la despalatalización de la lateral /ll/ > [l] y de la nasal /ñ/ > [n] y la lateralización de la vibrante /r/ > [l]. Finalmente, Variedad Quechua Sihuas–Corongo, según Hintz (2000, citado en Julca

2009b) esta variedad presenta singularidades propias como también rasgos presentes en otras variedades como el Conchucano y el Huaylino. Por estos rasgos, Julca (2009b) y Chirinos (2001, citado en Julca, 2009b) las identifican como una variedad intermedia entre dos variedades mayores: Huaylas y Conchucos. Las características lingüísticas más importantes son: en Sihuas, la retención del protofonema */ch/, en tanto, Corongo en */ch/, se realiza como [ch] y [ts]; el cambio de /ch/ a retrofleja [ç] ([tr]), cambios que ocurren en ciertas zonas de Sihuas; la retención del protofonema nasal */ñ/; la velarización de /q/ > [h], rasgo lingüístico muy común en Corongo; los fonemas /s/ y/sh/ se mantienen en posición inicial de palabra y en sílabas intermedias.

2.3. DEFINICIÓN CONCEPTUAL

2.3.1. Texto

Un texto es una unidad total de comunicación, debe elaborarse teniendo en cuenta no sólo el contenido del mensaje, sino también la intención del hablante, la situación extralingüística y la organización de sus elementos (Pérez, 2005).

2.3.2. Producción de textos

Desde el enfoque comunicativo planteado en el DCB, la redacción está ineludiblemente enmarcada en el uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas y no en el estudio exclusivo de nociones teóricas y de análisis sintáctico, tales como la descripción gramatical de palabras y

de oraciones aisladas. De esta manera, se pretende rescatar no la preocupación por la estructura de la lengua sino el uso comunicativo de la lengua. Producir un buen texto escrito supone tareas diversas como la elección del tipo de texto adecuado a la situación comunicativa, lo que implica considerar el propósito que persigue el autor en su escrito (informar, convencer, narrar, describir, responder un examen, etc.), el público lector al que se dirige el texto (profesor, amigo, familiar, escuela, comunidad, etc.) y el registro adecuado (formal o informal) (Mosquera y Liñán, 2005).

2.3.3. Escribir

Para Ferreiro y Teberosky (1979), escribir es representar gráficamente el lenguaje de forma funcional y personal, y supone la apropiación del código de escritura; este incluye las prácticas culturales, la representación de pensamiento, las hipótesis de trabajo en diversas fases, el ajuste pragmático, las habilidades de representación grafomotora, entre otros aspectos. Por ello, el dibujo de la grafía, las planas, la transcripción a partir de un modelo y el dictado, así como otras prácticas que privilegian el dibujo de las letras, no deben ser los aspectos centrales en la adquisición del sistema de escritura.

2.3.4. Adecuación

Un texto es adecuado cuando se utiliza el registro apropiado a la situación comunicativa. Debemos considerar varios aspectos: La intención del hablante, el nivel de formalidad, el tema que trata y el canal utilizado (Pérez, 2005).

2.3.5. Coherencia

Un texto es coherente cuando contiene la cantidad necesaria de información que queremos transmitir de forma ordenada y estructurada. Para ello, debemos seleccionar las ideas más importantes, organizar el contenido en párrafos con un orden lógico y utilizar la estructura apropiada según el tipo de texto (Pérez, 2005).

2.3.6. Cohesión

La cohesión de un texto se obtiene cuando todos sus elementos están perfectamente articulados. Se utiliza distintos procedimientos: léxicos y semánticos: Consisten en la repetición de palabras y en el uso de sinónimos, antónimos, términos del mismo campo semántico; procedimientos gramaticales: Permiten substituir palabras ya citadas en el texto y articular correctamente los párrafos y las oraciones que lo componen empleando elementos gramaticales (Pérez, 2005).

2.3.7. Lengua

Es el código lingüístico que utiliza el ser humano para comunicarse. La lengua también es conocida como idioma. Por ello, en esta investigación se utilizan como sinónimos (Sullón, 2013).

2.3.8. Lengua materna (L1)

Se denomina también primera lengua (L1). Es la lengua que el niño adquiere en los primeros años de vida en el hogar. La lengua materna suele ser una, pero también hay casos en que son dos lenguas. Por ejemplo, algunos niños

de la zona andina tienen el castellano y el quechua como lengua materna. Ambas son adquiridas en simultáneo desde pequeños. Este proceso también se conoce como bilingüismo de cuna: dos lenguas son adquiridas desde los primeros años de vida (Sullón, 2013).

2.3.9. Segunda lengua (L2)

Se denomina también L2. Es la lengua que el niño aprende después de adquirir la lengua materna. Puede aprenderla en el hogar, en la escuela o en otros lugares. La L2 puede ser una o más lenguas. Por ejemplo, algunos Nomatsigenga tienen como L2 el ashaninka y el castellano (Sullón, 2013).

2.3.10. Actitud lingüística

Es la actitud positiva o negativa que tiene el poblador frente a las lenguas que se hablan en la comunidad (Sullón, 2013).

2.3.11. Escenarios lingüísticos

Los escenarios o situaciones lingüísticas son una descripción aproximada de la realidad sociolingüística y psicolingüística que identificamos después de realizar una caracterización (Sullón, 2013).

2.3.12. Caracterización sociolingüística

La caracterización sociolingüística nos permite identificar primordialmente qué lenguas se usan en la comunidad y en qué contextos. Esta información se complementa con la caracterización psicolingüística, que es la evaluación

del manejo de lenguas de los niños y niñas. Los resultados de ambas caracterizaciones nos permitirán identificar los escenarios lingüísticos en los que vamos a trabajar (Mori, 2013).

2.3.13. Texto narrativo

El texto narrativo hace descubrir un mundo construido en una sucesión de acciones que se transforman en una cadena progresiva, por lo que existe secuencialidad y causalidad en el modo de organizar la información; relata hechos vividos por un personaje real o imaginario en un cierto periodo de tiempo, ya sea en algunos instantes o bien en un periodo determinado; por lo tanto, la estructura de la narración obedece a una secuencia temporal, es decir, sigue el paso del tiempo (Casado, 2009).

2.3.14. Texto expositivo

El conjunto coherente de enunciados con intención comunicativa se conoce como texto. El adjetivo expositivo, por su parte, hace referencia a aquel o aquello que expone (es decir, que pone algo de manifiesto o que lo da a conocer). Estos dos conceptos nos permiten acercarnos a la definición de texto expositivo. Se trata de los textos cuyo propósito es transmitir información y difundir conocimientos acerca de un determinado tema. Se caracterizan, por lo tanto, por la exhibición de datos objetivos (Camps, 2007).

2.3.15. El texto descriptivo

La descripción muestra una realidad concreta o abstracta. Informa sobre cómo son objetos, lugares, ambientes, personas, procesos, conceptos o emociones (Castillo, 2013).

2.3.16. Texto argumentativo

Los textos argumentativos tienen como objetivo principal, convencer a alguien, y para esto se usa elementos que apoyen las ideas que se exponen en el texto. Habitualmente en la argumentación se usa pruebas, datos y opiniones para reforzar las ideas, siendo estos los argumentos de nuestro texto. Los argumentativos, son parte de ensayos y discursos, que se apoyan en este tipo de textos para hablar y argumentar sobre algo. Un ejemplo rápido de textos argumentativos son los discursos políticos y artículos donde se expresa una opinión (Díaz, 2002).

CAPÍTULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

La investigación se realizó en la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey de la Ciudad de Huaraz. Para ello, se estableció como población a los 35 alumnos de las secciones “A” y “B” del Primer grado de educación secundaria. La muestra se determinó mediante la técnica no aleatoria o probabilística a 24 estudiantes del grupo poblacional que, sociolingüísticamente, se caracterizan por ser bilingües quechua – castellano.

El objetivo central de este estudio ha sido determinar las características de los textos producidos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz – 2016; para ello, se ha utilizado la rúbrica como instrumento principal en el recojo de información.

La secuencia metodológica de recojo de información observó la producción de textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Luego de la primera muestra obtenida se continuó con una segunda, tercera, cuarta; hasta obtener la octava muestra a fin de analizar a la luz de los objetivos y los indicadores planteados en el instrumento de investigación (Ver los anexos).

El primer recojo de información se realizó el 29 de agosto; luego el 05, el 12, el 19, el 26 de setiembre y; finalmente, el 03 de octubre en los talleres programados como parte complementaria del desarrollo curricular del Área de Comunicación Integral.

Los datos recogidos fueron ordenados, clasificados, tabulados, graficados, descritos, analizados e interpretados teniendo como perspectiva el objetivo central planteado.

Para recoger datos se utilizó la técnica de la observación y el instrumento de la rúbrica que permitió cuantificar los indicadores planteados. El instrumento presenta los siguientes rangos de calificación: AD = 18 – 20 (Destacado); A = 14 -17(Previsto); B = 11 – 13 (En Proceso) y C = 00 – 10 (Inicio).

3.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

A continuación, se presenta los resultados obtenidos del grupo muestral seleccionado en la producción de diferentes tipos de textos. La fuente principal es la producción de textos realizado por el grupo muestral seleccionado para esta investigación y ha sido ordenado en la Matriz de puntuaciones de las variables según tipo de texto (Ver el anexo N° 01):

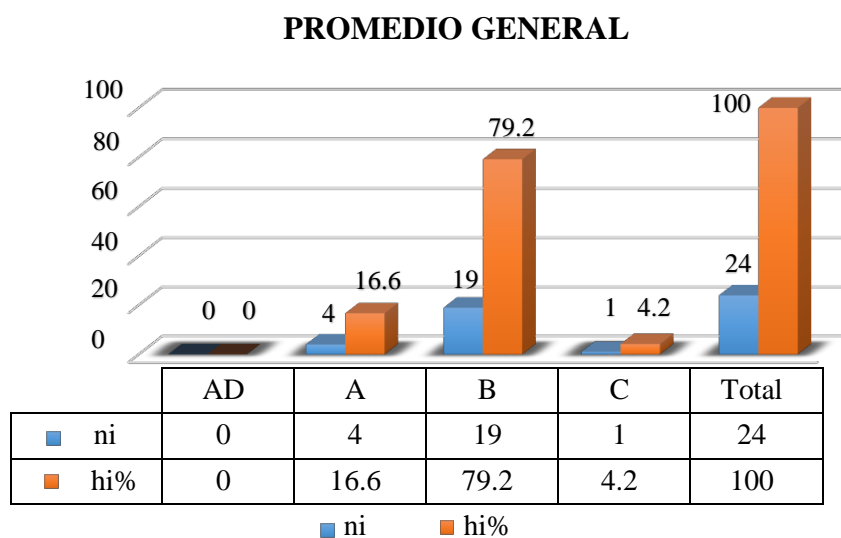
3.2.1. Frecuencia de logros de la muestra de estudio

Tabla N° 1 Distribución de frecuencia de logros: promedios generales

Promedio general	ESCALA	n_i	N_i	hi%
	DESTACADO: AD	0	0	0
	PREVISTO: A	4	4	16.6
	EN PROCESO: B	19	23	79.2
	INICIO: C	1	24	4.2
	Total	24		100

Los indicadores sometidos a prueba han tenido como base a las dimensiones determinadas para la producción escrita de textos en los aspectos como la *creatividad, coherencia y cohesión, riqueza lexical, adecuación, corrección ortográfica y gramatical.*

Figura N° 1: Frecuencia de logros en los promedios generales.



Fuente: investigación.

En la frecuencia de logros de la muestra de estudio, tabla N° 1 y figura N° 1, se demuestra que ningún estudiante se ubica en el nivel ‘Sobresaliente’, lo cual constituye el 0%. Además, se revela que 4 estudiantes, que representa el 16.6% se ubican la escala ‘Lograda’; mientras que 19 alumnos, el 79.2% en ‘Proceso’ y 4.2% en ‘Inicio’.

3.2.2. Análisis de resultados según tipo de texto

3.2.2.1. Texto narrativo

Tabla N° 2 Distribución de frecuencia: texto narrativo

	ESCALA	ni	Ni	hi%
Texto Narrativo	DESTACADO: AD	0	0	0
	PREVISTO: A	12	12	50
	EN PROCESO: B	12	24	50
	INICIO: C	0	24	0
	Total		24	

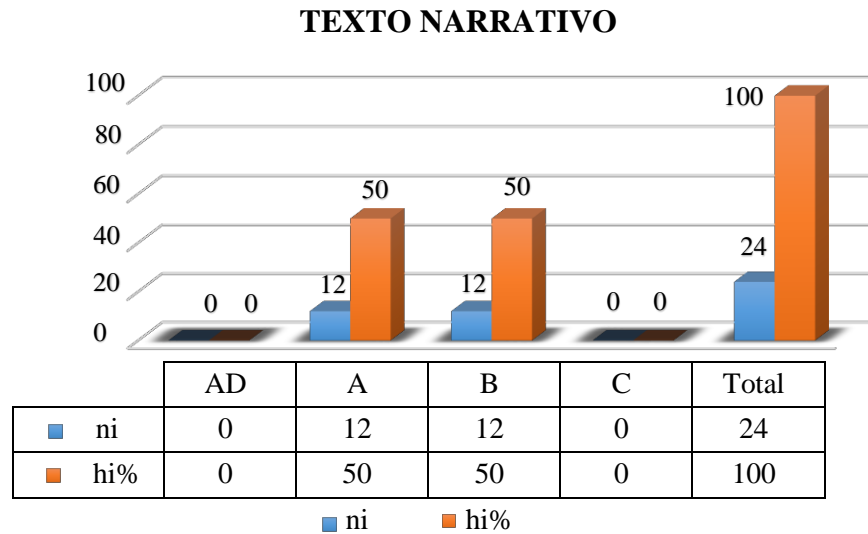
Descripción:

En la tabla N° 2, el análisis de datos estadísticos, según e. tipo de texto narrativo, se evidencia que los resultados obtenidos en las mediciones según la escala de valoración, existe un empate, en el que la mitad de los alumnos se ubican en el nivel ‘Logrado’ y en ‘Proceso’, ningún estudiante se ubicó en la escala ‘Sobresaliente’ e ‘Inicio’.

En la tabla se nota el siguiente detalle:

- Ningún estudiante logra el nivel ‘Destacado’ o ‘Sobresaliente’, 0%.
- El 50% de ellos se ubicó en el nivel de ‘Previsto’ o ‘Logrado’ con 50%
- También la otra mitad se ubicó en la escala en ‘Proceso’, con 50%
- Ningún estudiante se ubicó en el nivel de ‘Inicio’, 0%.

Figura N° 2: Frecuencia de logros en el texto narrativo.



Fuente: investigación.

Análisis:

Interpretando estos datos se concluye que la mayoría de los estudiantes tiene ciertas dificultades en el logro de los indicadores del nivel ‘Destacado’ en las dimensiones planteadas como la creatividad, la coherencia y cohesión, la riqueza lexical, la adecuación y la corrección ortográfica y gramatical de los textos narrativos.

A continuación, se transcriben algunos textos producidos por los alumnos en los diferentes talleres, que han sido analizados desde el marco de los indicadores de logro planteados en el instrumento de la rúbrica.

A. Logro de los indicadores planteados

a. Creatividad

A nivel de la creatividad, los textos producidos por los alumnos del grupo muestral seleccionado presentan serias dificultades en cuanto a los aspectos formales: limpieza del trabajo, justificación adecuada del texto en los márgenes y renglones. En este aspecto, solo algunos alumnos presentaron sus textos acompañando con imágenes o dibujos hechos por ellos a pesar de las recomendaciones realizadas por los docentes investigadores.

En cuanto a la originalidad del trabajo, muchos de ellos, como han sido producidos en los talleres, muestran singularidad y autenticidad, aunque existen deficiencias en la

presentación de la “novedad”, es decir que llamen la atención al lector.

Texto transcrito:

El niño y el gringo


«Había una vez un niño muy pobre que vivía en la puna con su mamá él todas las mañanas iba a pastear su borregos acompañado de su perro se vestía con su poncho su yanki, chuyo y sus guantes porque hacía frío y su mano pishpaba sus medias eran de algodón su cara comenzaba a pishpar por el frío y salía mucha sangre».

«Un día su mamá le mandó a pastear sus borregos a la puna estaba por llegar y un señor alto y él se asusto pero era un gringo le pregunto como te llamas y el niño no entendía y le hablo en

mimicas le agarra las manos y le sacó los guantes y vió que su mano estaba lleno de sangre y despues atardecio y volvieron los dos a casa pero no pudieron porque se oscurecia se acostaron debajo de un arbol cuando amanecio fueron a casa a desayunar llegaron y su mamá se asusto porque nunca vio a un gringo le servio su desayuno era papa con cancha le gusto y el gringo no se burla de él porqué era pishpasa y se hicieron amigos su perro tambien estaba contento de tener otro amo más y vivieron felices para siempre».

Miriam Maria Mella Salazar Nona

Ahora te toca a ti



El niño y el gringo

Había una vez un niño muy pobre que vivía en la puna con su mamá. Todas las mañanas iba a pastear sus borregos acompañada de su perro, se vestía con su poncho, yanqui, ^{El vino} ~~bohío~~ y sus guantes porque hacía ^{Mucho} frío y su mano pishpaba; sus medias eran de algodón su cara comenzó a pishpar por el frío y salía mucha sangre.

Un día su mamá le mandó a pastear a sus borregos a la puna ^{estaba y de pronto} ~~para~~ llegar y un señor alto y el se ^{lleso} ~~llamaba~~ ^{era} un gringo le preguntó cómo se llamaba? y el niño no entendía y le habló en mimicas le agarra las manos y le sacó los guantes y vio que su mano estaba llena de sangre y después atardecio y volvieron los dos a casa pero no pudieron, ^{porque se oscureció} se acostaron debajo de un árbol cuando amaneció fueron a casa a desayunar llegaron y su mamá ^{se} ~~asustó~~ se asusto porque nunca ^{había} ~~había~~ a un gringo le servio su desayuno era papa con cancha le gusto y el gringo no se burla de él porque era pishpasa y se hicieron amigos, su perro tambien estaba contento de tener otro amo más y vivieron felices para siempre.

Handwritten notes in red ink:

- El vino
- Mucho
- Estaba y de pronto
- lleso
- era
- porque se oscureció
- había
- había
- Faltan de
- el desayuno el gringo le servio la madre

b. Coherencia y cohesión

El logro de los indicadores de esta dimensión se nota que los textos producidos a nivel intratextual (pragmática de la lengua) tienen escasa coherencia y la cohesión. Sin embargo, desde el punto de vista de la extratextualidad (pragmática del habla) sí evidencia la coherencia y la cohesión textual:

Desde la pragmática del habla la producción de textos implica el modo en que el contexto influye significativamente en la interpretación del significado del texto.

El siguiente es el análisis de la coherencia y de la cohesión desde la intertextualidad:

A nivel de párrafos. Los párrafos escasamente se relacionan unos con otros. Esta deficiencia no le da la unidad necesaria al texto ni mantiene la unidad temática:

«El día que fuimos de paseo ha haullac con nuestra tutora no me meti al agua del río y luego hermelinda hai nos mojamos con la agua y más allá yo me caí, casi caí al agua pero yo me sente al sol y me sece porque estaba mojado mi polo, la manga solo se moja y fue bonito íbamos a cruzar el río fue muy hermoso».

En ocasiones existe contradicción y ambigüedad entre los párrafos. Por ejemplo:

«Había una vez un niño muy pobre que vivía en la puna con su mamá él todas las mañanas iba a pastear sus borregos[...]»

«Un día su mamá le mandó a pastear sus borregos a la puna estaba por llegar y un señor alto y él se asusto pero era un gringo le pregunto como te llamas y el niño no entendía y le hablo en mímicas[...]»

Del fragmento se evidencia una contradicción en el pasaje siguiente:

«[...]un niño muy pobre que vivía en la puna[...]

Si el niño **vive en la puna** no puede ir a pastar sus ovejas **a la puna** ¿Acaso se refiere a otra puna? ¿Es la misma puna? ¿No es clara la idea, verdad? Él está en la puna

«[...]Un día su mamá le mandó a pastear sus borregos a la puna estaba por llegar[...]

Como es evidente, por las contradicciones identificadas el texto no está redactado de manera que el lector comprenda el sentido global del mismo. No existe una relación de continuidad temática y de claridad necesaria en la presentación de las ideas. Del mismo modo, la estructura del contenido no es clara, aunque se ajusta al género del texto.

Si leemos el texto, va a ser muy complicado comprender a cabalidad el propósito que se desarrolla al interior del párrafo. Esto debido a que las ideas no están separadas debidamente y hay una escasa conectividad interoracional al interior del párrafo: todo el párrafo en una sola oración, esto no es posible. Léase el siguiente fragmento:

«Un día su mamá le mandó a pastear sus borregos a la puna estaba por llegar y un señor alto y él se asusto pero era un gringo le pregunto como te llamas y el niño no entendía y le hablo en mimicas le agarra las manos y le sacó los guantes y vió que su mano estaba lleno de sangre y despues atardecio y volvieron los dos a casa pero no pudieron porque se oscurecía se acostaron debajo de un arbol cuando amanecio fueron a casa a desayunar llegaron y su mamá se asusto porque nunca vio a un gringo le servio su desayuno era papa con cancha le gusto y el gringo no se burla de él porqué era pishpasa y se isieron amigos su perro tambien estaba contento de tener otro amo más y vivieron felices para siempre».

A nivel de los elementos cohesionantes del texto, en algunos ejemplares hallados, las oraciones, a nivel del ordenamiento sintagmático oracional presentan estructuras preponderantemente quechuas y no del castellano, que es clara muestra de la incidencia de la lengua quechua en la producción escrita de textos:

El gato y puma

«Dise que una vez abía una puma que cazando pajaritos vivia cerca a la casa del gato de don juan que tenía su Gato, la puma hambre tenia fé pedir un poco de carne de su grande chacra que tenía su amo del gato, entoncenga robar penzo puma, ya no ahuantava ambre que tenía. Entonsesqa a la chacra fue despacito pisando pero

su dueño del gato que es don juan lo encontró y mato a la puma,
haci termino la historia».

En el texto **El gato y puma**, estos son los aspectos de la cohesión más resaltantes hallados:

- Hay omisión del artículo: «El gato y **puma**», «... *entonces* *robar penzo puma*...».
- Se marca con doble posesión: «*la puma hambre tenia fé pedir un poco de carne de su grande chacra que tenía su amo del gato*»
- El ordenamiento sintagmático oracional de algunas oraciones responde a la estructura del quechua: «...*entonces* *robar penzo puma*». Aquí la construcción correcta debería ser “... *entonces* *el puma pensó robar*”, donde el verbo principal de la oración debe aparecer al final.

Ahora te toca a ti

El gato y Puma

Dice *Disé* que una vez *abia* una *puma* que *habia* cogando pejaritos *cerca* a la casa del gato de *don juan* que *tenia* un gato *ta* *puma* *hambre* *tenia* *pe* *pedir* un poco de carne de *su* grande *chacra* que *tenia* *su* amo del gato, *entonces* *robar* *penzo* *puma*, ya no *aguantaba* *el hambre* *que* *tenia*, *entonces* *robar* *penzo* a la *chacra* *sea* *despacito* *pensando*, pero *su* dueño del gato que es *don juan* lo *encontró* y *mato* a la *puma*, *haci* *terminó* la historia.

Sasi

- Hay mucha redundancia de "su"

Finalmente, el análisis que se realiza desde la dimensión de la pragmática extratextual (pragmática del habla) y de la intratextual (pragmática de la lengua), los resultados son diferentes. El estudio no integra los aspectos extratextuales de la comunicación en los lingüístico – textuales, sino de los elementos intratextuales que permiten dar razón de la unidad de sentido de un texto sin tener que recurrir a factores de coherencia y de la cohesión partiendo de la dimensión de la pragmática del habla.

c. Riqueza lexical

En los diferentes textos, igualmente, se ha podido visualizar que los alumnos presentan muchas dificultades en el uso con amplitud del léxico. La «pobreza» lexical que muestran los investigados a nivel oral, tal vez por la naturaleza de ser bilingües, hace que los textos también sean paupérrimos.

Igualmente, los textos producidos carecen amplitud vocabular en ocasiones no corresponden al tema y al destinatario identificado. Esto hace que muchos textos no tengan la extensión adecuada para cumplir con el propósito planteado. Por ejemplo:

«Es muy cariñoso, es muy juguetón, tiene un piel suave, es bonita, le gusta comer pollo, y es muy pasiandera, me ayuda a mi pollo pastiar, y es muy cariñosa».

En este caso se le pidió al estudiante que escribiera un texto narrativo sin embargo, redactó uno de tipo descriptivo, con ello no cumplió con el propósito original de la tarea.

Además, como se observa, no hay una amplitud vocabular que por la extensión el texto resulta no significativo. Lingüísticos

Es más, los diferentes textos narrativos presentan frases, oraciones o palabras de origen quechua, lo que implica que algunos alumnos, por tener como lengua materna al quechua, incorporan con facilidad elementos lingüísticos (palabras o sufijos) de esta lengua al texto castellano. Por ejemplo:

«[...]perro se vestía con su poncho su yanki, chuyo»; «y su mano pishpaba»; «grande chacra que tenía su amo del gato, entoncenqa robar penzo puma, ya no ahuantava ambre que tenía. Entonsesqa»

Finalmente, la revisión de los diferentes trabajos realizados, se concluye que los textos no presentan variedad de recursos expresivos donde se utilicen comparaciones, sinónimos, metáforas, descripciones, etc. Esta realidad se manifiesta porque el grupo presenta serias dificultades en la amplitud del vocabulario.

d. Adecuación

La adecuación es una propiedad textual y refiere que un texto está adecuadamente construido desde el punto de vista comunicativo si

satisface el acto comunicativo; esto es, si muestra convenientemente la intención del emisor y la finalidad del texto. Desde esa perspectiva, los textos producidos por los alumnos, en su gran mayoría, no cumplen con este requisito con los indicadores planteados en la rúbrica. Por ejemplo, los siguientes casos muestrales:

1. Se ha observado que en ocasiones, algunos alumnos, al no tener en claro lo que es un texto narrativo, en vez de hacer este tipo de textos, han resultado haciendo uno de tipo descriptivo, como en el siguiente caso:

«Es muy cariñoso, es muy juguetón, tiene un piel suave, es bonita, le gusta comer pollo, y es muy pasiandera, me ayuda a mi pollo pastiar, y es muy cariñosa»

2. De esta manera se considera que el texto no presenta la pertinencia temática para la situación comunicativa solicitada. Además, la extensión y la estructura del texto no se ajustan a la situación comunicativa.
3. Otro punto importante detectado es el registro lingüístico. Muchos textos no presentan el adecuado registro vocabular en la producción de textos al incorporar palabras y sufijos del quechua al texto castellano:

*«... perro se vestía con su poncho su **yanki, chuyo**»; «y su mano **pishpaba**»; «grande chacra que tenía su amo del gato, entoncenqa robar penzo puma, ya no ahuantava ambre que tenía. Entonsesqa»*

e. Corrección ortográfica y gramatical

La corrección ortográfica y gramatical son elementos indispensables en la producción escrita de cualquier tipo de texto. Pues esta le da la coherencia y cohesión necesarias para cumplir con el propósito planteado. A continuación se hace el análisis de los textos más significativos producidos por los alumnos participantes en este estudio. El análisis revela que muchas de las oraciones carecen la gramaticalidad a nivel de la concordancia entre el adjetivo y el sustantivo, por ejemplo:

«Es muy cariñoso, es muy juguetón, tiene un piel suabe, es bonita, le gusta comer pollo, y es muy pasiandera, me ayuda a mi pollo pastiar, y es muy cariñosa»

Igualmente, casi en la totalidad de los textos se evidencian un déficit en el uso adecuado de los signos de puntuación: el punto, la coma, el punto y coma, la interrogación, la exclamación, etc. Esta realidad hace que los textos resulten siendo totalmente incoherentes, sin cohesión y carentes de adecuación. Por ejemplos:

Versión original:

«El día que fuimos de paseo ha haullac con nuestra tutora no me meti al agua del río y luego hermelinda hai nos mojamos con la agua y más alla yo me caí, casi caí al agua pero yo me sente al sol y me sece porque estaba mojado mi polo, la manga solo se moja y fue bonito ibamos a crusar el rio fue muy hermoso».

Versión corregida:

«Un día fuimos de paseo con nuestra tutora de sesión a Huauillac. Al llegar al lugar Hermelinda y yo jugamos con el agua, allí me mojé la ropa que tenía puesta. Seguíamos caminando, llegamos al río, al acercarme a la orilla de poco caigo a la correntada. Este hecho me causó mucho pánico.... De verdad, esta era una experiencia muy bonita...».

Los textos evidencian que los alumnos desconocen del uso adecuado de las mayúsculas:

«Dise que una vez abía una puma que cazando pajaritos vivia cerca a la casa del gato de don juan que tenía su Gato»

«El día que fuimos de paseo ha haullac con nuestra tutora no me meti al agua del río y luego hermelinda hai nos mojamos con la agua y más alla yo...»

También el desconocimiento de las reglas de tildación:

«Erase una vez un niño y encontro a un perro con tres cabezas cuando caminando por un bosque, al ver se sorprendió y fue corriendo avisar a sus padres, fuerón a ver sorprendidos observarán y en ese instante llego una abuelita de casi ochenta años y dijo:

¿Que ira a pasar en nuestro pueblo?

Mi padre me dijo que cuando la gente recordaba en su comunidad, conviven con familiares, Dios manda un castigo.

Toda la comunidad asustados empezarón emendar empezaron llevarle su comida y paso mucho tiempo el animal era cada vez mas grande y cuando mas crecia queria mas alimento hasta que un día no había alimento no fueron a darle de comer hasta, el animal enfuresido fue a buscar a las personas.

Los devoro a todos los de la comunidad y simplemente queda un niño que tenía 3 años quien al crecer miro al perro y se recordo como a su niñes se lo comio a su padres y con la meta de matar al perro conseguí a personas y con el eran diez.

Atacarón al inmenso animal y despues de tres horas de lucha al fin podieron matar al animal cuatro murieron en el intento y después la paz rodeo a todos».

Por ejemplo:

«Dise que una vez abía una puma que cazando pajaritos vivia cerca a la casa del gato de don juan que tenía su Gato, la puma hambre tenia fé pedir un poco de carne de su grande chacra que tenía su amo del gato, entoncenqa robar penzo puma, ya no ahuantava ambre que tenía. Entonsesqa a la chacra fue despacito pisando pero su dueño del gato que es don juan lo encontró y mato a la puma, haci termino la historia».

Lellenda

Ase una vez unos mineros quisieron abrir al cerro Sancristobal con un padre, inginieros y una vez que llegaron el padre se propuso a acer la misa esta casi en la mitad de la misa y de pronto se salio la cabesa del cerro tapando de piedras a los inginieros y al padre y le grita a la mina Pirina y le dijo: Ati te descubriran de aqui a pocos años a pesar que heres varon pero a mi nunca me descubriran.

Demitson Torres Cacha Narrativo

Ahora te toca a ti

Lellenda → leyenda falta datos 12

A → Hace Había

CG/Una fue
Cabeza

que,

cerro Sancristobal con un padre y inginieros una vez que llegaron el padre se propuso a hacer la misa esta casi en la mitad de la misa de pronto se salio la cabesa del cerro tapando de piedras a los inginieros y al padre y le grita a la mina Pirina y le dijo:

Ati te descubriran de aquí a pocos años a pesar que heres varon pero a mi nunca me descubriran.

¿A quien descubrir?

A modo de resumen planteamos que los alumnos del Primer grado de educación secundaria, del grupo muestral seleccionado, en cuanto a la producción escrita de textos narrativos, presentan muchas dificultades en el manejo de la coherencia y cohesión textual. Las ideas que desarrollan son incompletas con muchas contradicciones, pues las partes del texto no se relacionan las unas con las otras; además, las oraciones que presentan tienen en muchas ocasiones estructuras que corresponden a la lengua quechua y no a la del español como en el ordenamiento sintagmático oracional.

Otro punto que se observa es la corrección ortográfica y gramatical. En ella se muestra qué cuales uso de normas de puntuación no son las adecuadas (el punto, coma, punto y coma, interrogación, exclamación); así como el uso inadecuado de las mayúsculas y de las minúsculas. En cuanto al desarrollo de la creatividad y la adecuación textual las muestras revelan, a pesar de las dificultades, los alumnos tienen, en muchas ocasiones, la noción clara de la finalidad del texto que escriben, de la pertinencia temática y de la extensión del mismo, utilizando el léxico según el tipo de texto.

Los aspectos medianamente positivos hallados en la producción de textos narrativos están referidos a la creatividad, la adecuación textual y el desarrollo léxico en los alumnos. Los análisis de los textos revelan que presentan cierta claridad en su finalidad como también en la pertinencia temática. Igualmente, los textos evidencian un manejo adecuado del nivel léxico, utilizan un léxico limitado, pero necesarios para expresar con cierta claridad sus ideas, aunque existe alumnos que tienen la necesidad de usar reiterativamente ciertos términos que revelan la falta de práctica escrita del texto o la pobreza léxica.

3.2.2.2. Texto descriptivo

Tabla 03. Distribución de frecuencia: texto descriptivo

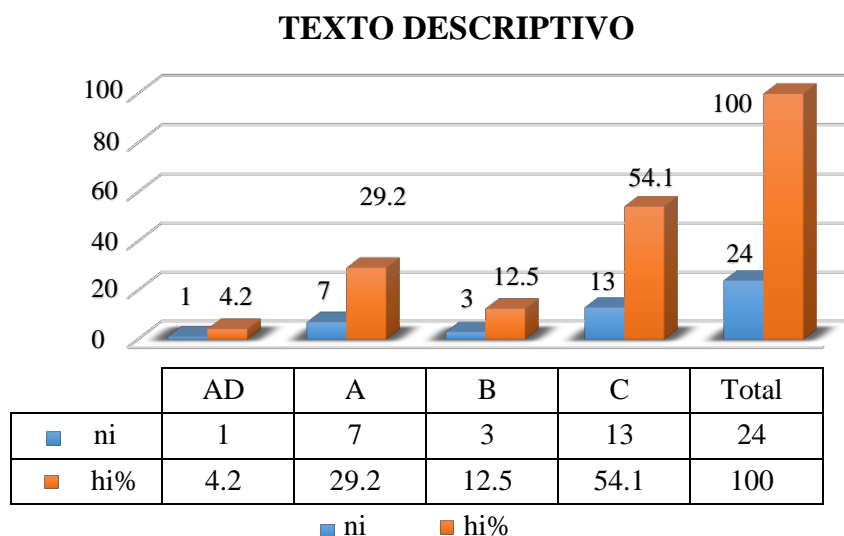
	ESCALA	n_i	N_i	$h_i\%$
Texto Descriptivo	DESTACADO: AD	1	1	4.2
	PREVISTO: A	7	8	29.2
	EN PROCESO: B	3	11	12.5
	INICIO: C	13	24	54.1
	Total		24	

Descripción:

En la tabla N° 3 del texto descriptivo, el análisis de datos estadísticos evidencia que los resultados obtenidos en las mediciones según la escala de valoración planteada para esta investigación, la mayoría de los alumnos se ubica en el nivel en 'Inicio', seguido por el nivel 'Logrado'. Aquí los detalles:

- Se advierte que un estudiante, que representa el 4.2. % se ubicó el nivel 'Sobresaliente'.
- Se observa que 7 estudiantes que representa el 29.2% se ubicaron en el nivel de 'Logrado'.
- El 12.5%, 3 alumnos, se ubicaron en el nivel de en 'Proceso'.
- 13 alumnos, que representa el 54.1%, se ubicaron en el nivel de 'Inicio'.

Figura N° 3: Frecuencia de logros en el texto descriptivo.



Fuente: investigación.

Análisis

Estos datos permiten concluir que la mayoría de los estudiantes tienen ciertas dificultades en el logro de los indicadores del nivel ideal que es el ‘Logrado’ en las dimensiones planteadas como la creatividad, coherencia y cohesión, riqueza lexical, adecuación y corrección ortográfica y gramatical de los textos descriptivos. La mayoría de ellos se ubican en el nivel ‘Inicio’ con 54.1%, seguido de ‘Logrado’ con 29.2% y en ‘Proceso’ con 12.5.

A. Logro de los indicadores planteados

a) Creatividad

Evaluar la creatividad de un texto a juzgar «lo que tiene de nuevo y valioso un escrito» no es una tarea fácil. “La creatividad no es algo que

exista en abstracto, sino que es un juicio sociocultural acerca de la novedad, la adecuación, la calidad y la importancia de un producto» (Sternberg, 1997: 206).

En lo que refiere al desarrollo de la creatividad en los textos producidos por los alumnos del grupo muestral, se puede afirmar que presentan dificultades en el logro de aspectos formales del texto escrito como la limpieza del trabajo, orden, justificación adecuada. En este aspecto, solo algunos alumnos presentaron sus textos acompañando con dibujos hechos por ellos a pesar de las recomendaciones de los docentes.

En lo que respecta a la originalidad de los trabajos, indicar que muchos de ellos muestran singularidad y autenticidad, aunque existan deficiencias, como ya se ha señalado en la presentación integral del trabajo, llama la atención al lector (docente calificador) desde el primer contacto. Ejemplo:

Texto transcrito:


Mi amiga Cinthya

Ella vive en el barrillo milagro, tiene 12 años estudia en el colegio “Nuestra Señora de la Asunción” Monterrey sus padres son: Domilila y Reñer, ella es muy buena, adorable y comprensiva muchas veces mis tareas ayuda yo la considero como fuese mi hermana, es delgada flaca y su peinado es una cola es de color morena y viene bien iniformada, es bien estudiosa y le gusta la matematica.

Texto original:

Ahora te toca a ti

TE AMIGA CATHYA 14 Cariblan



Ella vive en el ^{barrío El} barrio milagro, tiene 12 años estudia, en el colegio "Nuestra Señora de la Asunción" flotney sus padres son: Domitila y Renier, ella es muy buena, amable y compesiva muchas veces me ayuda con mis tareas, y a la considero como ^{Si fuera} ~~mi~~ ^{mi} hermana ^{esta} es delgada ^{flaca} y su peinado es una cola, ^{esta tiene la piel} es de color morena, ^{Siempre} y viene ^{al colegio Dico} bien ^{Una} ~~uniformada~~ y es bien estudiosa ~~de~~.

hasta la matemática.

b) Coherencia y cohesión

Se entiende que la coherencia es la unidad semántica de un texto. Es la conexión necesaria que debe existir entre las ideas que presenta para desarrollar el tema. En tanto, la cohesión es la propiedad textual mediante la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde el punto de vista léxico y gramatical.

Teniendo como marco esta definición, el logro de los indicadores de esta dimensión en la producción de texto descriptivos, se evidencia que los trabajos realizados por los estudiantes presentan escasa coherencia y cohesión. Veamos los casos:

1. A nivel de párrafos. Los párrafos escasamente se relacionan unos con otros. Esta deficiencia no le da la unidad necesaria al texto para mantener la relación temática.

Por ejemplo:


Texto transcrito:

«Mi hermana sintia en mi casa vive ella ojos negros tiene, su cabeza tiene cabello negro. A ella le gusta comer papa y ceviche y cuy. Ella es alta y un poco gordita porque le gusta comer mucho chocolates y dulces.

Mi hermana ha tenido dos hijos, tiene la boca pequeña y le gusta bailar y criar perros y gatos. Ella con sus amigos es muy hamable y con nosotros, nos regala juguetes y comida. Ella le quiere mucho a sus hijos y a mi papa y a mi mamá. Asi es mi hermana bonita y muy buena».

Texto original:

Ahora te toca a ti



Falta el título al texto / 10 presente
qued

tiene ojos negros

su cabeza tiene cabello negro. A ella le gusta comer papa y ceviche y cuy. Ella es alta y un poco gordita porque le gusta comer muchos chocolates y dulces.

tiene

Mi hermana ha tenido dos hijos, tiene la boca pequeña y le gusta bailar y criar perros y gatos. Ella con sus amigos es muy hamable y con nosotros, nos regala juguetes y comida. Ella le quiere mucho a sus hijos y a mi papa y a mi mamá. Asi es mi hermana bonita y muy buena.

amab

Redundancia

Por ejemplo, en este texto hay una serie de deficiencias detectadas a nivel de la coherencia textual. Entre los dos párrafos hay escasa relación entre las ideas que presenta. Esta deficiencia hace que no haya la unidad temática en el escrito. En el primer párrafo se hace referencia a las características físicas de la persona descrita, luego se habla de los gustos, se vuelve a señalar el aspecto físico y otra vez de sus gustos.

«Mi hermana sintia en mi casa vive ella ojos negros tiene, su cabeza tiene cabello negro. A ella le gusta comer papa y ceviche y cuy. Ella es alta y un poco gordita porque le gusta comer mucho chocolates y dulces».

En el segundo párrafo se reitera de lo físico y de los gustos, en seguido se plantea el aspecto físico de la persona descrita. Así, el texto se convierte en un entramado muy complejo y difícil de hallarle la unidad y la continuidad temática que son necesarias para lograr la coherencia global y lineal del texto:

«Mi hermana ha tenido dos hijos, tiene la boca pequeña y le gusta bailar y criar perros y gatos. Ella con sus amigos es muy hamable y con nosotros, nos regala juguetes y comida. Ella le quiere mucho a sus hijos y a mi papa y a mi mamá. Asi es mi hermana bonita y muy buena».

Si leemos el texto será muy complicado comprender a cabalidad el propósito que se desarrolla al interior de los párrafos, debido a que las

oraciones no están separadas debidamente y hay escasa conectividad intra e interoracional al interior del párrafo.

Veamos los casos más recurrentes detectados:

2. Existe repeticiones innecesarias, retomando el referente «Ella» cuando el contexto no lo obliga:

«Mi hernana sintia en mi casa vive ella ojos negros tiene, su cabeza tiene cabello negro. A ella le gusta comer papa y ceviche y cuy. Ella es alta y un poco gordita porque le gusta comer mucho chocolates y dulces.

3. Hay un excesivo uso de la posesión en las oraciones. En este aspecto, es evidente que es por la influencia del quechua. En quechua es muy común construir oraciones marcando con posesión, esto es normal en esta lengua, en castellano resulta innecesario:

«Mi hernana sintia en mi casa vive ella ojos negros tiene, su cabeza tiene cabello negro». ‘Ñanaa Sintiam wayiichaw yachan. Paypaqa yanam ñawin, aqtsanpis’

«Es moreno, chatito, sus ojos marrones son vive en santa rosa, sus pesatañas son risados, el sabe todos los cursos pero más le gusta el curso de comunicación».

«Su papá y su mamá viven con el y por eso sabe y se esfuerza en sus estudios y quiere sacar un diploma en el nombre del niño».

4. No mantiene la correlación de los tiempos verbales, hay un cambio del tiempo verbal de manera innecesaria:

«Mi hermana ha tenido (tiempo pasado) dos hijos, tiene (tiempo presente) la boca pequeña y le gusta bailar y criar perros y gatos».

5. Excesivo e innecesario uso de la conjunción copulativa «y» cuya función es de unir palabras o cláusulas en concepto afirmativo:

«A ella le gusta comer papa y ceviche y cuy. Ella es alta y un poco gordita porque le gusta comer mucho chocolates y dulces»

«Mi hermana ha tenido dos hijos, tiene la boca pequeña y le gusta bailar y criar perros y gatos».

«Su papá y su mamá viven con el y por eso sabe y se esfuerza en sus estudios y quiere sacar un diploma en el nombre del niño».

Finalmente, al evidenciar el análisis de los textos a nivel de la pragmática, estos muestran coherencia. Es decir, se adecuan constantemente al contexto ya que son compatibles con el contexto extraverbal. Pues, la única condición para que se dé la coherencia pragmática es que se relaciones al contexto y a una situación concreta.

c) Riqueza lexical

La riqueza léxica en términos cuantitativos es el grado de desarrollo léxico alcanzado por una persona a largo de su vida. También se hace

referencia a la amplia variedad vocabular que uno posee y que se ve reflejado en su expresión oral o escrita. La densidad léxica de un texto es la relación que existe entre su extensión y el número de palabras distintas que contiene. De otra manera, una persona escribe o produce textos de acuerdo a la calidad y la amplitud vocabular que posee.

En la revisión de los textos se ha podido identificar que los alumnos presentan deficiencias en el desarrollo vocabular. En los textos que presentamos existen un reiterativo uso de palabras sin variedad de uso de sinónimos, de familia léxica o de conectores. Esta situación hace que los textos que presentan no tengan la extensión adecuada para cumplir con el propósito planteado en la etapa de la planificación. Por ejemplo:

Texto transcrito:

A mi compañero Hisidro

Es moreno, chatito, sus ojos marrones son vive en santa rosa, sus pesatañas son risados, el sabe todos los cursos pero más le gusta el curso de comunicación. Su papá y su mamá viven con el y por eso sabe y se esfuerza en sus estudios y quiere sacar un diploma en el nombre del niño.

El es amable y responsable en su tarea y quiere salir algo en la vida y el quiere ser doctor y es renegon y tiene amigos y respeta a todos los mayores y menores y es feliz con su familia.

Texto original

Ahora te toca a ti

A mi compañero dizido

Creent / 3

de color

él es moreno y es chatito, sus xajas son marrones, él vive en Gernata rosa, sus pentañas son rizadas, el sabe todos los cursos, pero más le gusta el curso de comunicación.

Su papá y su mamá viven con él y por eso se ve y ~~ese~~ esfuerza en sus estudios y quiere sacar un diploma en el nombre del auto.

¿Quién es amable?

El es amable y responsable en su tarea, y quiere ser alguien en la vida, por ejemplo, ser doctor, y en reelegirá tiene muchos amigos y respeta a todos los mayores y menores. Es feliz con su familia.

Podem denunciar "y"

Al observar atentamente el texto en original nos damos cuenta que no presenta variedad de recursos expresivos: comparaciones, sinónimos, metáforas, y descripciones. Esta realidad también hace que no se utilice adecuadamente el léxico según el tipo de texto que se está haciendo.

d) Adecuación

La mayoría de los textos producidos no cumplen con el requisito de satisfacer el acto comunicativo. Estos carecen de claridad en el sentido, no presentan la pertinencia temática para la situación comunicativa

específica solicitada y, además, la extensión y la estructura del texto no se adecuan a la situación comunicativa. Veamos los ejemplos seleccionados:

Texto transcrito:

«Describiendole a mi compañera Britzy es mala y buena a la vez, es alta y le gusta vóley su plato preferido el ají de gallina, postre gelatina, es amarga, le gusta estudiar, le gusta el curso de Historia, geografía, es simpática, le gusta peliar, cantar, le gusta salir a fiestas, es gringa...»

Texto original:

Anaco Nombre: Efraim Rogelio Colon TEXTO DESCRIPTIVO

Ahora te toca a ti

Título?

Describiendo
Describiendole a mi compañera Britzy, es mala y buena a la vez, es alta y le gusta voley, su plato preferido es ají de gallina, postre gelatina, es amarga, le gusta estudiar, le gusta el curso de Historia, geografía, es simpática, le gusta peliar, cantar, le gusta salir a fiestas, es gringa.

¿De qué? pelear?

f. Corrección ortográfica y gramatical

La corrección ortográfica y gramatical son elementos necesarios en la producción escrita de cualquier tipo de texto, pues le dan la coherencia y cohesión necesarias para cumplir con el propósito planteado.

A continuación, se hace el análisis de los textos más significativos producidos por los alumnos participantes en este estudio. El análisis revela que muchas de las oraciones que presentan los textos carecen de la gramaticalidad a nivel de la concordancia entre el adjetivo y el sustantivo, por ejemplo:

«Mi colegio es un lugar que tiene sus salones, sus alumnos, su jardin de lores, su cocina, su baño, sus profesores que te hacen aprender, su loza de futbol donde te puedes divertir, sus juegos que te hacen jugar para estar feliz».

Igualmente, casi en la totalidad de los textos producidos se evidencia un déficit en el uso adecuado de la puntuación como el punto, la coma, el punto y coma, la interrogación y la exclamación: por lo que los textos resultan incoherentes, sin cohesión y carentes de adecuación. Por ejemplos:

Versión original:

«Mi colegio es un lugar que tiene sus salones, sus alumnos, su jardin de lores, su cocina, su baño, sus profesores que te hacen aprender, su loza de futbol donde te puedes divertir, sus juegos que te hacen jugar para estar feliz».

Versión corregida:

«Mi colegio es muy hermoso, tiene varios salones, servicios higiénicos, un lugar donde preparar los alimentos y un comedor. Además, posee una loza deportiva donde los niños y las niñas juegan fútbol, vóley y otros deportes. Esta es mi segunda casa, es bella, está rodeadas de hermosas flores. Es aquí, en mi escuelita aprendo nuevas lecciones para la vida; donde los profesores son nuestros mejores guías, amigos, hermanos mayores y compañeros...».

Evidencia el desconocimiento del uso de las mayúsculas:

«Es moreno, chatito, sus ojos marrones son vive en santa rosa, sus pesatañas son risados, el sabe todos los cursos pero más le gusta el curso de comunicación».

El desconocimiento de las normas de tildación:

«Describiendole a mi compañera Britzy es mala y buena a la vez, es alta y le gusta vóley su plato preferido el ají de gallina, postre gelatina, es amarga, le gusta estudiar, le gusta el curso de Historia, geografía, es cimpatica, le gusta peliar, cantar, le gusta salir a fiestas, es gringa...»

«Mi colegio es un lugar que tiene sus salones, sus alumnos, su jardin de lores, su cocina, su baño, sus profesores que te hacen aprender, su loza de futbol donde te puedes divertir, sus juegos que te hacen jugar para estar feliz».

Finalmente, se nota que existe el poco conocimiento de las reglas ortográficas. Estas describen la manera correcta de escribir las palabras y otros signos empleados en la expresión escrita. En esta parte se delimitará solo en la correcta representación de la palabra. Ejemplo:

«... le gusta estudiar, le gusta el curso de Historia, geografía, es cimpatica, le gusta peliar»,

En los textos descriptivos producidos por los alumnos seleccionados se observa que presentan deficiencias muy marcadas en el logro de la coherencia y la cohesión textual: ya que las ideas que presentan son incompletas y contradictorias: las oraciones no se relacionan las unas con otras careciendo un ordenamiento sintagmático oracional, más característico corresponde al idioma quechua.

En cuanto refiere a la corrección ortográfica y gramatical, los textos evidencian el uso inadecuado de las normas de puntuación como el punto, la coma, el punto y coma, los signos de interrogación y exclamación; también hay incorrecciones en el manejo de las mayúsculas y de las minúsculas.

Los aspectos positivos hallados se enmarcan en la creatividad y la adecuación textual. Los análisis de los diferentes textos revelan que los alumnos tienen, en ocasiones, la noción clara de la finalidad del texto que escriben, de la pertinencia temática y de la extensión del mismo, utilizando el léxico según el tipo de texto.

3.2.2.3. Texto expositivo

Tabla 04. Distribución de frecuencia: texto expositivo

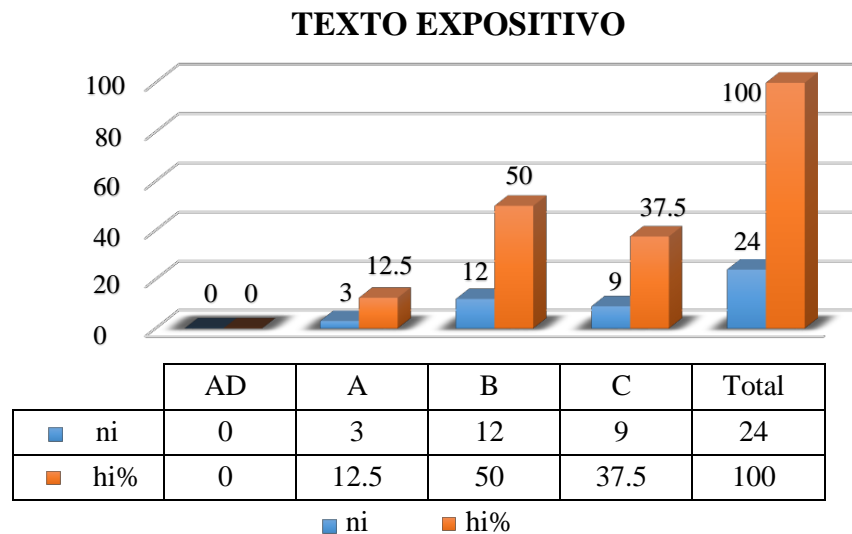
	ESCALA	n_i	N_i	$hi\%$
Texto expositivo	DESTACADO: AD	0	0	0
	PREVISTO: A	3	3	12.5
	EN PROCESO: B	12	15	50
	INICIO: C	9	24	37.5
	Total		24	

Descripción:

En la tabla N° 4, el análisis de datos estadísticos de los logros en el texto expositivo, evidencia que los resultados obtenidos en las mediciones según la escala de valoración planteada en la rúbrica indica que la mayoría de los alumnos se ubican en el nivel en ‘Proceso’, seguido por el de ‘Inicio’. Aquí los detalles:

- Ningún estudiante logra el nivel ‘Sobresaliente’, estadísticamente representa el 0%.
- Tres estudiantes, que representan el 12.5%, se ubicaron en el nivel de ‘Logrado’.
- Doce alumnos, que representan el 50%, se ubicaron en el nivel de “Inicio” ‘Proceso’.
- Nueve alumnos, que representan el 37.5%, se ubicaron en la escala de ‘Inicio’.

Figura N° 4: Frecuencia de logros en el texto expositivo



Fuente: investigación.

Análisis:

En la información obtenida es perceptible que los resultados obtenidos en las mediciones estadísticas muestran que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades en el logro de los indicadores plateados en la rúbrica, ya que un porcentaje significativo, el 37.5% se ubicó en 'Inicio', seguido del 50% que se ubica en la escala en 'Proceso'.

En lo que sigue se hace un análisis detallado de los logros a la luz de los indicadores planteados en la rúbrica, en las dimensiones como la creatividad, coherencia y cohesión, léxico, adecuación y corrección ortográfica y gramatical.

A. Logro de los indicadores planteados

a) Creatividad

Los textos producidos por los alumnos presentan dificultades muy significativas en los aspectos formales como la pulcritud del trabajo (sin borrones, manchas ni correcciones) y en ocasiones la justificación es inadecuada. En este aspecto, solo algunos alumnos presentaron sus trabajos acompañado de imágenes hechos por ellos a pesar de las recomendaciones realizadas por los docentes investigadores.

En lo que respecta a la originalidad de los trabajos, muchos de ellos, muestran singularidad y autenticidad. Si bien existe deficiencias en el desarrollo de la coherencia textual del tema, algunos de ellos resultan atractivos y llamen la atención.

Texto transcrito

Los condores

Los condóres son aves donde obtienen su alimento (comiendo animales muertos, vivos pequeños como, vecero bebito)

Los condores su alimento opbtienen está en la tierra, el pico del condór actúa como una gancho, son presas fuertes.

Para ingerir el alimento el pico tiene que ser fuerte para atacar cualquier animal. En ocasiones pierde la peleya por eso el pico y el cuerpo tienen que ser muy veloses. El condor su alimento busca en cualquier lado posiblemente es carnívoro.

Texto original

Expositiv

Ahora te toca a ti


Los Condores

Los condores son aves donde ^{uso inusual de la preposición "donde" que pertenece a un verbo.} obtienen su alimento (comiendo animales muertos, nidos pequeños como nidos de bebito). ^{Falta "y" para unir.}

Los condores su alimento ^{obtienen} ~~está~~ en la tierra. el pico del condor ^{adula} como un gancho, son presas fuertes.

Para ingerir el alimento el pico tiene que ser fuerte para atacar cualquier animal. En ocasiones pierde la pelea por eso el pico y el cuerpo tienen que ser muy fuertes. ^{pelea}

El condor su alimento busca en cualquier lado ^{posiblemente} es carnívoro.



b) Coherencia y cohesión

La coherencia es la conexión e interrelación que se da entre las ideas que presenta un texto para desarrollar el tema y la cohesión es la propiedad textual mediante la cual los enunciados de un texto se relacionan correctamente desde el punto de vista léxico y gramatical. Pero, desde el punto de vista de la pragmática la coherencia es el modo en que el contexto

influye en la interpretación del significado. Es además, ésta adecua constantemente texto y contexto, es decir, controla que lo dicho en el texto sea compatible con el contexto extraverbal.

Respecto al estudio que se ha desarrollado, en los trabajos presentados por los alumnos se evidencian que los textos tienen escasa coherencia y la cohesión. Veamos los casos más significativos detectados y seleccionados que analizaremos:

Los textos escritos por el grupo de alumnos participantes en este estudio, en la mayoría de las veces, se caracterizan por la falta de la coherencia lineal; es decir, del desarrollo de la unidad temática de sus segmentos. En relación a la coherencia global, los textos no mantienen la representación semántica donde sea concebido como un todo, dotado de un significado único.

Texto transcrito:

«Su abitad del león es la selva donde toda clace del leones viven, el león es un animal salvaje, come animales vivos como el toro venado etc. el león es un animal carnívoro».

«El león casa animales grandes en la selva. leones en manada viven cuando ben un toro o hun venado todos van a cazar el venado y cuando lo hagarra lo muerde el cuello para que llano viva el toro, los otros leones ban por la presa que ah matado».

«El león cuando yano ay muchos animales se comen entre si pero el otro leon se defiende y lo mata a el león que coménso la pelea».

En el texto hay una serie de deficiencias a nivel de la coherencia textual: las oraciones desarrollan una idea y éstas se relacionan con otras para formar una unidad semántica. Además, se «abusa» del uso reiterado de la palabra «León»: *«Su abitad del león es la selva donde toda clase del leones viven, el león es un animal salvaje, come animales vivos como el toro venado etc. el león es un animal carnívoro»*. Se puede advertir que en este fragmento no existe relación adecuada entre las ideas y por tanto no se mantiene la unidad temática.

En el segundo párrafo se menciona que los leones cazan a los animales, especialmente, al venado; pero contradictoriamente se indica que el animal cazado es un toro: Por ejemplo

«El león casa animales grandes en la selva. leones en manada viven cuando ben un toro o hun venado todos van a cazar el venado y cuando lo hagarra lo muerde el cuello para que llano viva el toro, los otros leones ban por la presa que ah matado».

Texto transcrito:

Expositiv

Ahora te toca a ti


Título
animales

13

El ~~Su~~ habitat del león es la selva donde toda clase del leones viven, el león es un animal salvaje, come animales vivos como el toro, venado etc. el león es un animal carnívoro.

El león caza animales grandes en la selva. leones en manada ~~viven~~ cuando ven un toro o ~~un~~ venado todos van a cazar el venado y cuando lo ~~hagan~~ lo muerden el cuello para que ~~ya~~ ^{no} viva el toro, los otros leones ~~van~~ por la presa que ~~ah~~ ^{ha} matado.

El león cuando ~~ya~~ ^{ya no hay} muchos animales se comen entre ~~si~~ ^{ellos}, pero ~~los~~ ^{los} otros leones se defienden y ~~lo~~ ^{lo} mata ~~a~~ ^a el león que comenzó la pelea.



Existen repeticiones innecesarias, retomando el referente «selva», «león», «toro», «venado» cuando en el contexto no se requiere. Asimismo, hay un excesivo uso de la posesión en las oraciones. En este aspecto es evidente la influencia del quechua, ya que es muy común construir oraciones marcadas con “posesión”, la cual es normal en esta lengua, tanto que en el castellano resulta innecesaria: «*Su* abítad del león es la selva donde toda clace del leones viven...», «Los condores *su* alimento opbtienen está en la

tierra...», « El condor su alimento busca en cualquier lado posiblemente es carnívoro». La estructura de algunas oraciones responde a la de la lengua quechua al ubicar al verbo principal no al final de la oración, que es la posición favorita: «en el parque nacional huascarán turistas visitar van para escalar el huascarán», «los osos carne, pastos comen en la selva».

c) Riqueza lexical

La riqueza léxica hace referencia a la amplia variedad vocabular que tiene una persona, que se ve reflejado en la producción escrita de textos. La riqueza léxica de un texto es la relación que existe entre su extensión y el número de palabras adecuadamente utilizadas que contiene. Una persona escribe textos de acuerdo a la calidad de la amplitud vocabular que posee.

La revisión de los textos permite aseverar que los alumnos del grupo de estudio seleccionado presentan deficiencias en el desarrollo vocabular. En los textos que presentan hay un reiterativo uso de palabras, no hay variedad de uso de sinónimos, de familia léxica y de conectores. Esta situación hace que los textos que presentan no tengan la extensión adecuada para cumplir con el propósito planteado en la etapa de la planificación.

En la observación minuciosa a los textos se puede determinar que éstos no presentan variedad de recursos expresivos como construcciones comparativas, uso de sinónimos, de metáforas o de descripciones que le dan mayor agilidad y versatilidad al texto. Por ejemplo:

Texto I:

«Los condóres son aves donde obtienen su alimento (comiendo animales muertos, vivos pequeños como, vecero bebito)»

«Los condores su alimento opbtienen está en la tierra, el pico del condór actúa como una gancho, son presas fuertes».

Texto II:

«El león cuando yano ay muchos animales se comen entre si pero el otro leon se defiende y lo mata a el león que coménso la pelea».

Texto III:

«Parque Nacional Huascarán del Perú esta ubicada en el centro, en el norte que se encuentra en Ancash. Este parque se extensión es de 3400 km2. Este parque tiene una laguna».

«Este parque Nacional Huascarán en 1975 fue declarada como patrimonio cultural por el estado peruano dentro de ella se encuentra mucha lora y fauna».

d) Adecuación

Reiteramos lo hallado en los otros tipos de textos, donde no se cumplen con el requisito de satisfacer el acto comunicativo. Los textos presentados carecen de claridad en el sentido, como se ha señalado en los otros párrafos. La extensión y la estructura de los textos no se adecuan a la

situación comunicativa; sin embargo, aquí rescatamos un texto que de alguna manera ha cumplido con el propósito planteado originalmente, aunque a nivel del logro de la cohesión y de la cohesión están muy lejos de lo deseado. Por ejemplo:

Texto transcrito:

«El Parque Nacional Huascarán se encuentra en Perú ubicado en el norte Centro de Ancash. Este parque tiene 3400 kilometros Cuadrados. También este parque tiene cuatro mil treinta y un mil cuatrocientos veinticuatro metros lineales, tiene de ancho 20 kilometros cuadrados. Este Parque Nacional de Huascarán, esta dentro de los cerros de la cordillera blanca y de rahu, posee las provincias Huaylas, Yungay, Carhuaz, huaraz, Bolognesi, huari, Asunción, Mariscal Luzuriaga, Pomabamba»

«Este Parque Nacional se constituye desde el mes de julio de 1975 en el Peru, En los cerros de la Cordillera blanca y rahu se pue encontrar plantas, animales, aves, aguas, entre otro, pero no se puede criar ni matar estos animales y plantas».

Texto original:

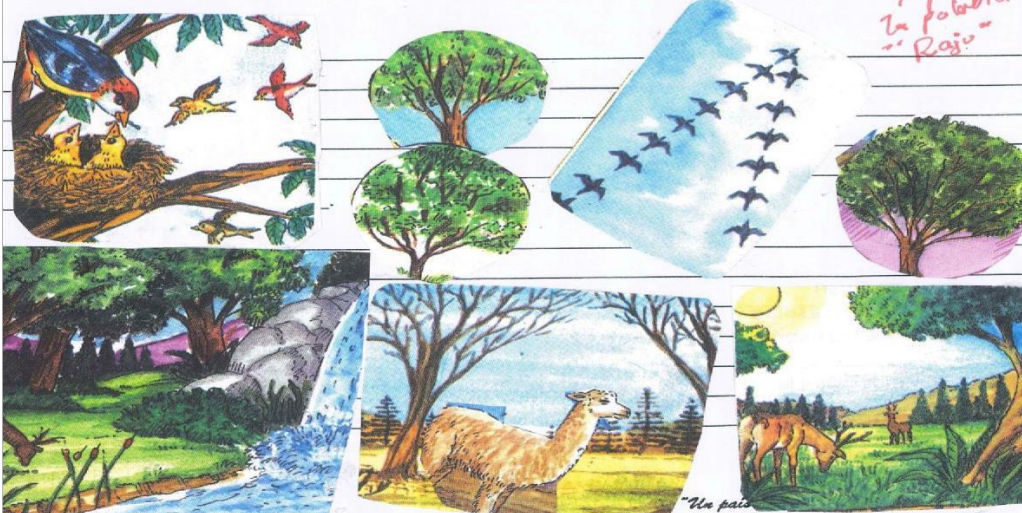
Expositiv

hora te toca a ti

Título 12

El parque Nacional Huascarán se encuentra en Perú ubicado en el norte centro de Ancash. Este parque tiene 3400 kilómetros cuadrados. También este parque tiene cuatro mil treinta y ~~una~~ mil cuatrocientos veinticuatro metros lineales. Tiene de ancho 20 kilómetros cuadrados. Este parque Nacional de Huascarán, está dentro de los cerros de la cordillera blanca y de rahu, ^{aves y animales} posee las provincias Huaylas, Yungay, Carhuaz, Huaraz, Bolognesi, ~~Huari~~, Asunción, Mariscal Luzuriaga, y Pomabamba.

Este parque Nacional se constituye desde el mes de julio de 1975 en el Perú. En los cerros de la cordillera blanca y rahu se puede encontrar plantas, animales, aves, aguas, entre otros, pero no se puede ~~criar~~ ^{criar} ni matar estos animales y plantas.



Repetición la palabra "Rahu"

Un país

e) Corrección ortográfica y gramatical

Los diversos textos realizados por el grupo muestral de estudio se caracterizan por falta de gramaticalidad en las oraciones: «Este Parque Nacional de Huascarán, está dentro de los cerros de la cordillera blanca y de rahu, posee las provincias Huaylas, Yungay, Carhuaz, huaraz, Bolognesi, huari, Asunción, Mariscal Luzuriaga, Pomabamba». Excibe

errores de concordancia, el uso inadecuado de los tiempos verbales: «... **El oso** vive en la puna, comen pescado del río, **el oso** caza de día, **ellos** duermen de noche», supresión del artículo en los sustantivos: «... **leones** en manada viven cuando ben un toro o hun venado todos van a cazar el venado».

La totalidad de los textos presentan un empleo inadecuado de la puntuación como el punto, la coma y el punto y coma. Es más, hay una separación adecuada de las ideas en base a estos elementos lingüísticos. Ejemplos:

Versión transcrita:

«El león casa animales grandes en la selva. leones en manada viven cuando ben un toro o hun venado todos van a cazar el venado y cuando lo hagarra lo muerde el cuello para que llano viva el toro, los otros leones ban por la presa que ah matado».

Versión corregida:

«El león es uno de los animales más grandes que existe. Este animal vive en manadas en las sabanas africanas, se alimenta de otros maníferos, principalmente herbívoros.....».

Evidencia el desconocimiento del uso de las mayúsculas:

Este Parque Nacional de Huascarán, esta dentro de los cerros de la cordillera blanca y de rahu, posee las provincias Huaylas, Yungay, Carhuaz, huaraz, Bolognesi, huari, Asunción, Mariscal Luzuriaga, Pomabamba»

El desconocimiento de las normas de tildación:

«Los condóres son aves donde obtienen su alimento (comiendo animales muertos, vivos pequeños como, vecero bebito)»

«Los condores su alimento opbtienen está en la tierra, el pico del condór actúa como una gancho, son presas fuertes».

«El león cuando yano ay muchos animales se comen entre si pero el otro leon se defiende y lo mata a el león que coménso la pelea».

La revisión de diferentes textos de este tipo nos lleva a precisar los hallazgos más importantes de la siguiente manera. En la corrección ortográfica y gramatical, casi la totalidad de los textos evidencian el uso incorrecto de las reglas de puntuación; así como el manejo inadecuado de las mayúsculas y de las minúsculas en los escritos.

Asimismo, se evidencia la incoherencia y la falta de cohesión textual en la producción escrita de textos. En la mayoría de los casos no hay la capacidad de entrelazar adecuadamente las ideas, pues éstas se ven desordenadas y contradictorias, muchas de las oraciones rompen con el ordenamiento sintagmático natural del castellano presentando en algunos casos el ordenamiento sintagmático oracional del quechua.

Finalmente, algunos aspectos positivos están referidos a la creatividad, la adecuación textual y el desarrollo léxico en los alumnos. Los análisis de los textos revelan que presentan cierta claridad en su finalidad como también en la pertinencia temática. Así mismo este tenor, los textos evidencian el uso medianamente adecuado del nivel lexical, pues hacen uso de un léxico limitado, pero suficientes para plasmar con cierta claridad sus ideas.

3.2.2.4. Texto argumentativo

Tabla 05. Distribución de frecuencia: texto argumentativo

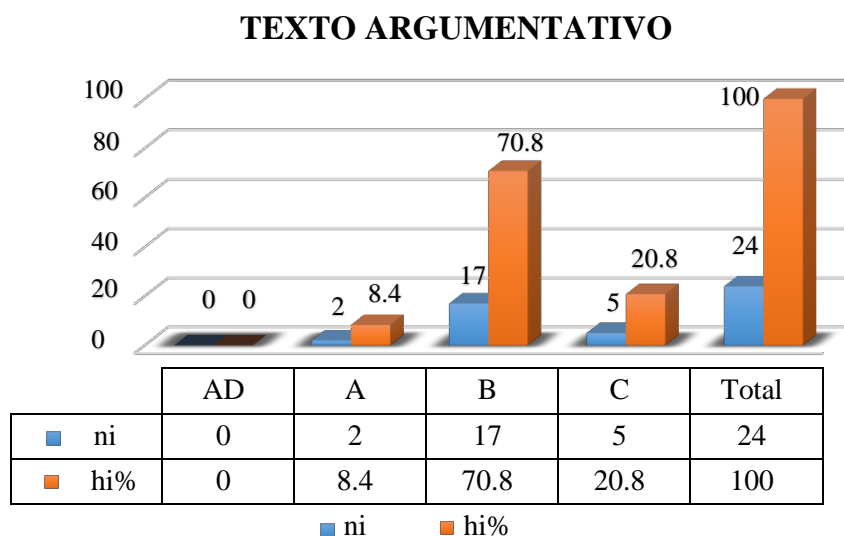
	ESCALA	n_i	N_i	$h_i\%$	
Texto argumentativo	DESTACADO: AD	0	0	0	
	PREVISTO: A	2	2	8.4	
	EN PROCESO: B	17	19	70.8	
	INICIO: C	5	24	20.8	
	Total		24		100

Descripción:

En la tabla N° 5, el análisis de datos estadísticos del texto argumentativo, evidencia que según la escala de valoración presentada en la rúbrica, la mayoría de los alumnos se ubican en el nivel en ‘Proceso’, seguido por en ‘Inicio’, luego en el nivel ‘Logrado’ y ninguno en el nivel ‘Sobresaliente’:

- Ningún estudiante logra el nivel ‘Sobresaliente’, estadísticamente representa el 0%.
- Dos estudiantes, que representan el 8.4%, se ubicaron en el nivel ‘Logrado’.
- Diecisiete alumnos, que representan el 70%, se ubicaron en el nivel de en ‘Proceso’.
- El 20.8% se ubicó en la escala en ‘Inicio’.

Figura N° 5: Frecuencia de logros en el texto argumentativo



Fuente: investigación.

Análisis:

Analizando la información obtenida es perceptible que los resultados estadísticos muestran que la mayoría de los estudiantes tienen dificultades en el logro de los indicadores planteados en el instrumento de la investigación. La razón es que un porcentaje significativo [el 70.8%] se ubica en el rango en ‘proceso’ y el 20.8% en ‘Inicio’.

Los aspectos medianamente positivos hallados en la producción de este tipo de textos están relacionados a la creatividad y la adecuación textual. Los análisis de los textos revelan que presentan cierta claridad en su finalidad como también en la pertinencia temática.

Los puntos más preocupantes están centrados al logro de la coherencia y la cohesión textual en la producción escrita. En la mayoría de los textos

los alumnos no saben o no pueden relacionar el título con el tema; las ideas que presentan son incoherentes o contradictorias; las oraciones que se presentan dentro de los párrafos rompen con el ordenamiento sintagmático natural del castellano y la coherencia interna del párrafo.

En la corrección ortográfica y gramatical, los textos evidencian el uso inapropiado de las normas de puntuación como el punto, la coma, el punto y coma, los signos de interrogación y exclamación; también hay incorrecciones en el manejo de las mayúsculas y de las minúsculas. Muchos textos evidencian la pobreza lexical en los escritos, utilizan un léxico muy limitado que lo lleva a la necesidad del uso reiterativo de términos.

A. Logro de los indicadores planteados

a) Creatividad

En cuanto refiere a este punto, los textos producidos presentan serias dificultades en cuanto a la limpieza del trabajo, con borrones, manchas, correcciones, etc. En ocasiones las justificaciones de los párrafos son pertinentes en otros no. En los trabajos se demuestra que solo algunos alumnos presentaron sus textos acompañados de imágenes realizados por ellos a pesar de la recomendación realizada por los docentes. Por ejemplo:

Texto transcrito:

El celular

«En el primer lugar que el celular puede ser positivo, el celular nos permite informarnos cuando pasa o hay emergencias. También destaca el celular por el hecho de ser un medio de entretenimiento por que el celular es programa de comunicación, todas las personas tienen entretenido están cuando hay internet no dejan de mirar el celular. Pero no todo lo que rodea a un celular es positivo».

«El celular vemos con mucha atención y tiene argumento, el celular las personas tienen mucho importancia».

Texto original:

The image shows a handwritten text on lined paper. At the top, it says 'Kennya Bravo Quiñones' and 'TEXTO ARGUMENTATIVO'. Below that, there's a box labeled 'AHORA TE A TI' with a pencil icon. The title 'El Celular' is written in the center, with a large red '8' to its right. The main text is written in black ink with several red corrections and annotations. The first paragraph is: 'En el primer lugar que el celular puede ser positivo, el celular nos permite informarnos cuando pasa algo o hay emergencias. También destaca el celular por el hecho de ser un medio de entretenimiento, porque el celular es un programa de comunicación, todas las personas tienen entretenido están cuando hay internet no dejan de mirar el celular.' The second paragraph is: 'Pero no todo lo que rodea a un celular es positivo.' There are several red annotations: 'Falta de coherencia y cohesión' with arrows pointing to the transition between paragraphs; 'Información' and 'Falta Lexical' with arrows pointing to 'tiene argumento'; and 'no dejan de mirar el celular' with a red line through it and 'no dejan de ver el' written above it. There are also red circles around 'tiene argumento' and 'tienen mucho importancia'.

En lo que respecta a la originalidad de los trabajos muchos de ellos, muestran singularidad y autenticidad, aunque presenten deficiencias, en los textos, ya que deben de ser atractivos y deben llamar la atención del lector.

b) Coherencia y cohesión

En el estudio realizado los trabajos presentados evidencian que los textos presentan escasa coherencia y cohesión. No hay la conexión e interrelación entre las ideas que presentan los textos; tampoco, los enunciados que se desarrollan en los párrafos guardan relación léxica y gramatical.

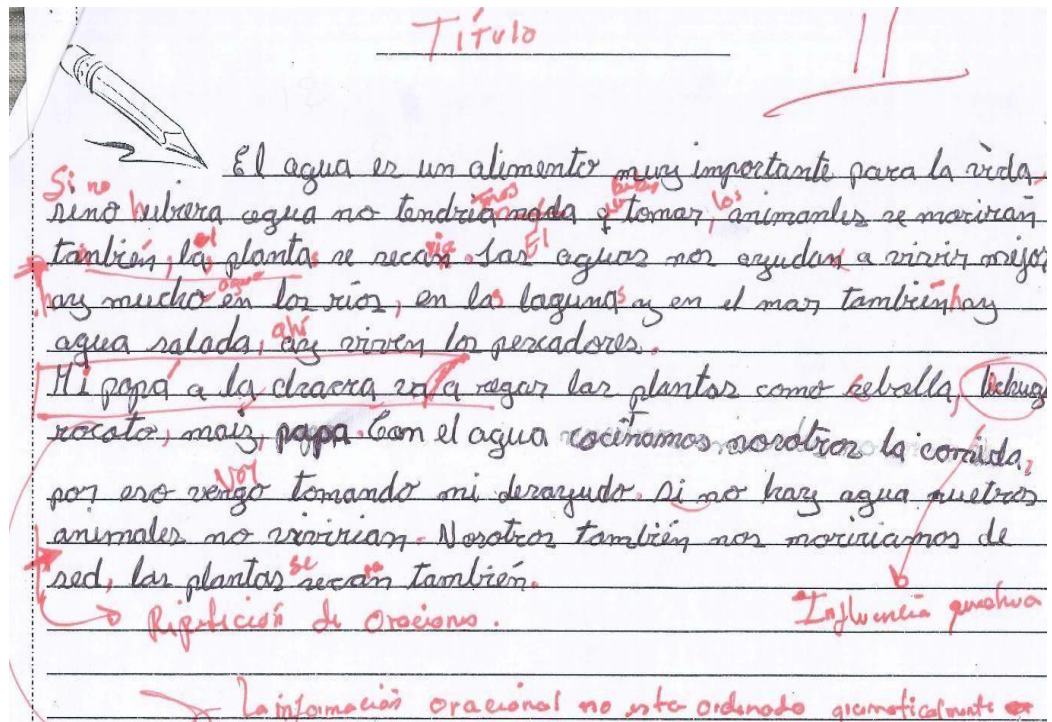
En los textos, en la mayoría, de ellos hay una falta de la coherencia lineal; es decir, del desarrollo de la unidad temática de sus segmentos. En relación a la coherencia global, los textos no mantienen la representación semántica donde sea concebido como un todo, dotado de un significado único.

Texto transcrito:

«El agua es un alimento muy importante para la vida sino hubiera agua no tendría nada q' tomar, animales se morirán también, la planta se secan. Las aguas nos ayudan a vivir mejor, ay mucho en los rios, en la laguna y en mar también ay agua salada, ay viven los pescados».

«Mi papa a la chacra va a regar las plantas como sebolla, lichuga, rocoto, maiz, papa. Con el agua cocinamos nosotros la comida, por eso vengo tomando mi desayuno. Si no hay agua nuestros animales no vivirían. Nosotros también nos moriríamos de sed, las plantas secan también».

Texto original:



En el texto hay una serie de deficiencias a nivel de la coherencia textual: las oraciones no están separadas por los signos de puntuación, no se ha determinado la oración principal y tampoco las oraciones secundarias, por lo que no existe la jerarquización entre ellas. La falta de un ordenamiento y jerarquización en las oraciones hace que no exista la claridad necesaria en el desarrollo de la información: «El agua es un alimento muy importante para la vida sino hubiera agua no tendría nada q' tomar, animales se morirán también, la planta se secan. Las aguas nos ayudan a vivir mejor, ay mucho en los rios, en la laguna y en el mar tambien ay agua salada, ay viven los pescados». Como se puede observar en este fragmento no existe una relación adecuada entre las ideas que se presentan, no se mantiene la unidad temática.

De los indicadores de la cohesión, los textos presentan omisión de los conectores o de los artículos: «*El agua es un alimento muy importante para la vida sino hubiera agua no tendría nada q' tomar, animanles [los animales] se morirán también, la planta se secan*»: uso inadecuado del singular o del plural: «*la planta se secan*» las oraciones carecen de gramaticalidad y semánticamente son incoherentes: «*Las aguas nos ayudan a vivir mejor, ay mucho en los rios, en la laguna y en mar también ay agua salada, ay viven los pescados*»: algunas oraciones no mantienen el tiempo verbal: «*Nosotros también nos moririamos de sed, las plantas secan también*».

Finalmente, desde la perspectiva de la pragmática leído el texto, en una primera impresión, se diría que es incoherente, ya que el lector no conoce el contexto de situación (de tiempo y espacio) o no tiene un conocimiento claro de estas circunstancias en que se produjo el texto; por tanto, no puede explicarse por qué el uso de uno u otro término, de uno u otro enunciado aparentemente innecesarios. Pero, si se conduce al conocimiento del “mundo real” que parte el texto, con ello, logra identificar y saber que el agua es un elemento indispensable para la vida.

c) Riqueza lexical

El escaso desarrollo del léxico en los alumnos es evidente. Esta «pobreza» léxica se puede inferir por la poca variedad vocabular expresada en la producción escrita de textos. Esta limitación vocabular consecuentemente hace que la persona no tenga argumentos suficientes para explicar,

describir o expresar una idea con solvencia. Esta realidad concuerda con lo que se ha planteado en los párrafos anteriores, pues existe una estrecha relación entre la calidad, la profundidad del texto con la amplitud vocabular que uno posee.

Texto transcrito:

El laptoB

«En primer lugar hay que decir desir. el laptoB puede ser como algo positivo para investigar loque es algo que no sabemos por el hecho de ser un medio de entrenamiento.


Como cuando tenemos la oportunidad de investigar algo muy balicioso para saber algo muy importante para bida de los hombres y tambien nose debe esta metidos en laptoB».

«Sino se debe tener tiempos para inbestigar. Porque siestas metido en la laptop moletan nuestro familiares. Para vivi felis con Nuestros familias tenemos que ser obediente es para que ayga amores en nuestros casa por todo tiempo asta nuestro muerte».

Texto original

Argumentativo

Ahora te toca a ti



El laptop LAPTOP → laptop

« NO DIFERENCIA LA ESCRITURA « BY P »

Em primer lugar hay que decir ~~dein~~ ^E el laptop puede ser como algo positivo para investigar lo que es algo que no sabemos por el hecho de ser un medio de entrenamiento

ORDEN LOGICO NO ENCONTRAMOS EL MEDIO DE USO

Como cuando tenemos la oportunidad de investigar algo muy interesante para saber algo ^{COJAS} muy importante para vida de los hombres y tambien no se debe estar metido en laptop

FAJTA DE INFORMACION, Objeto

Sino se debe tener tiempo para investigar porque investigar si esto metido en la laptop molestan nuestros familiares para vivir seles con nuestros familiares tenemos que ser obediente es

Como se puede notar en el texto anterior, es evidente la recurrencia de ciertas palabras, haciendo de estas una redundancia innecesaria, cual muestra que no presentan variedad de recursos expresivos como el uso de construcciones comparativas, de sinónimos contextuales, de metáforas o de descripciones que enriquezcan el texto. La realidad es innegable, la pobreza vocabular es evidente y como consecuencia de ello los textos son paupérrimos en su calidad y el propósito de comunicar o transmitir una información también.

d) Corrección ortográfica y gramatical

Las oraciones que aparecen en los párrafos carecen de sentido, no existe la gramaticalidad en las oraciones:

«En primer lugar hay que decir desir. el laptob puede ser como algo positivo para investigar loque es algo que no sabemos por el hecho de ser un medio de entrenami ento...»

«Como cuando tenemos la oportunidad de investigar algo muy balicioso para saber algo muy importante para bida de los hombres y tambien nose debe esta metidos en laptob».

«Porque siestas metido en la laptop molestan nuestro familiares»

«Para vivi felis con Nuestros familias tenemos que ser obediente es para que ayga amores en nuestros casa por todo tiempo asta nuestro muerte».

La totalidad de los textos presentan el uso inadecuado de la puntuación como el punto, la coma el punto y coma. No hay una separación adecuada de las ideas en base a estos elementos lingüísticos. Por ejemplo:

«El agua es un alimento muy importante para la vida sino ubiera agua no tendria nada q' tomar, animanles se morirán tambien, la planta se secan. Las aguas nos ayudan a vivir mejor, ay mucho en los rios, en la laguna y en mar tambien ay agua salada, ay viven los pescados».

Asimismo, se evidencia el desconocimiento del uso de las mayúsculas:

«Sino se debe tener tiempos para inbestigar. Porque siestas metido en la laptop moletan nuestro familiares. Para vivi felis con Nuestros

familias tenemos que ser obediente es para que ayga amores en nuestros casa por todo tiempo asta nuestro muerte».

Así también, hay desconocimiento de las normas de tildación:

«Mi papa a la chacra va a regar las plantas como sebolla, lichuga, rocoto, maiz, papa. Con el agua cocinamos nosotros la comida, por eso vengo tomando mi desayudo. Si no hay agua nuestros animales no vivirian. Nosotros también nos moririamos de sed, las plantas secan también».

Finalmente, algunos aspectos positivos logrados en la producción de textos argumentativos están referidos al desarrollo de la creatividad, la adecuación textual y el manejo del léxico. Sin embargo, el análisis general de la producción escrita revela que éstas presentan limitada capacidad en la determinación de la finalidad y pertinencia temática del texto. Del mismo modo, los textos muestran el uso regularmente adecuado del nivel lexical, pero, en muchos de ellos, el uso del léxico resulta siendo deficiente, ello afecta en la claridad de sus ideas que exponen o argumentan.

De la misma forma, los textos evidencian incoherencias y falta de cohesión textual en los escritos. En la mayoría de los casos no hay la capacidad de entrelazar adecuadamente las ideas, pues éstas se hallan desordenadas y son contradictorias (muchas de las oraciones rompen con el ordenamiento natural de la oración castellana).

En la corrección ortográfica y gramatical, casi la totalidad de los textos evidencian el uso incorrecto de las reglas de puntuación; así como del manejo inadecuado de las mayúsculas y de las minúsculas en los escritos.

3.3. DISCUSIÓN Y VALIDACIÓN DE RESULTADOS

En esta investigación se analiza las características en la producción de textos narrativos, descriptivos, expositivos y argumentativos de los alumnos bilingües (quechua – castellano) del Primer grado de Educación secundaria de la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz en el 2016. El estudio abarca las dimensiones de la creatividad, la coherencia y la cohesión, el desarrollo léxico, la adecuación y la corrección ortográfica y gramatical. Para medir los indicadores de logro ha adecuado y contextualizado los indicadores de la rúbrica validada por el Minedu, partiendo del conocimiento de las características sociolingüísticas del grupo de estudio seleccionado.

La descripción estadística general y el análisis cualitativo de los textos revelan que el Grupo Muestral de Estudio (GME) presenta diferentes niveles de logro de los indicadores de las dimensiones establecidas. Los mayores logros identificados, a pesar de presentar serias dificultades, están referidas a los indicadores de la creatividad como la limpieza, la legibilidad, la justificación y el empleo de imágenes o dibujos como elementos paratextuales, el título y su relación con el contenido y la autenticidad. El logro de la dimensión concuerda con lo planteado por Jimeno (2012:14) quien afirma que, «escribir un texto creativamente invita al lector a leer hasta el final a pesar de tener cierta limitaciones». Que «la creatividad no es algo que exista en abstracto, sino que es un juicio sociocultural acerca de la novedad, la adecuación, la calidad y la importancia de un producto» (Sternberg, 1997: 206).

En relación a la coherencia y la cohesión en su análisis de los textos se ha visto desde dos dimensiones: la pragmática del habla y la pragmática de la lengua, pero con un

sesgo significativo hacia la segunda dimensión (pragmática de la lengua o intratextual). Desde la intratextualidad los casos analizados evidencian falta de conexión e interrelación entre las ideas, afectando así la unidad semántica del texto en el sentido global y lineal. En la relación lógica de las ideas del entramado textual los enunciados presentan contradicciones significativas, las cuales no permite concebir como entidad semánticamente unitaria del texto (Chinga, 2012; Fumero, 2007). De la misma forma, en el análisis de la cohesión se ha identificado que muchos de los trabajos presentan carencia en la relación léxica y gramatical, cometiendo errores de concordancia, deficiente dominio de los tiempos verbales, el empleo inadecuado de los conectores lógicos y del ordenamiento sintagmático oracional (frecuentemente corresponden a la estructura quechua), como también la falta de dominio de los signos de puntuación. «Sin duda, este aspecto es importante ya que la cohesión textual es la manifestación de la coherencia y es una propiedad del texto que facilita su comprensión» (Pérez, 2006: 88). Esta se da en el interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces entre palabras y oraciones para establecer las relaciones semánticas (Mosquera y Liñán, 2005).

Analizar los textos desde la pragmática extratextual (pragmática del habla), los resultados permiten comprobar que el contexto influye en la interpretación del significado (Cassany, 2000). Ello supone, que ésta se adecua constantemente texto y contexto, es decir, controla que lo dicho en el texto sea compatible con el contexto extraverbal. La única condición para que exista coherencia pragmática es que se respete la relación mundo –real y texto o que, en su defecto se plantee claramente un significado o un mundo alternativo.

El escaso desarrollo del léxico en los alumnos es evidente. Esta realidad se expresa en la producción de textos escritos en el sentido de la profundidad, calidad y adecuación textual (tener diferentes registros de una lengua para utilizar en diferentes situaciones comunicativas). El análisis a partir de los textos producidos, de manera general arroja que los resultados han sido relativamente favorables. Pero en la mayoría de los casos los alumnos poseen escaso dominio vocabular (pobreza lexical), carecen de dominio de recursos expresivos como comparaciones, sinónimos, metáforas descripciones. Es evidente, que estas deficiencias perturben el logro de la adecuación textual, alejándolo de la pertinencia temática como en la selección de elementos lingüístico según la naturaleza del tema y el propósito del texto (Pérez, 2005; Campos, 2009). Además, por ser alumnos bilingües (quechua–castellano) en los textos incorporan préstamos lingüísticos de origen quechua a nivel de las palabras, frases e incluso sufijos, demostrando de este modo y coincidiendo con otros estudios realizados por Caururo, Roca y Gonzales (2016) y Lázaro, López y Ugarte (2016) de la incidencia de la lengua materna en la producción de textos escritos.

En relación con la corrección ortográfica, las dificultades más significativas están relacionadas a la tildación general y diacrítica, como en la correcta representación de las palabras y el uso de las mayúsculas y minúsculas. Pues estas reglas constituyen una convención mediante la cual se determina de cómo debe manifestarse por escrito una determinada lengua (León y García, 1989). En lo que respecta a la corrección gramatical, los aspectos más resaltantes identificados como problemas conciernen a la estructuración de la oración («El oso en la montaña vive»), la concordancia del

sujeto con el verbo («tus amigos está en la cocha, dijo el amigo de Daniel»), del artículo o adjetivo con el nombre («Todas las problemas tenemos que asumir») y del pronombre con el antecedente (Susy y Manuel vieron al pistaco, por Susy y Manuel fueron hacia donde estaba el pistaco»).

Los diferentes hallazgos permiten afirmar que el grupo muestral seleccionado para este estudio presenta diferentes niveles de logro referidos a los indicadores de las dimensiones que se han establecido en la investigación. El estudio, además, permite afirmar que la influencia de la lengua materna es significativa en las dimensiones como la

coherencia y cohesión (que incluye la corrección gramatical) y el desarrollo léxico. Podemos sostener que, a nivel de la creatividad, la adecuación y la corrección ortográfica la influencia es casi nula.

Por tanto, al haber demostrado plenamente con los datos estadísticos y el análisis de los textos a la luz de los indicadores de la rúbrica, se confirman las hipótesis específicas planteadas. La hipótesis general queda probada pues los textos producidos en castellano por los alumnos bilingües (quechua – castellano) del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey de Huaraz, presentan características propias y evidencian la influencia de la lengua materna.

CONCLUSIONES

1. Los diferentes datos estadísticos como el análisis de los textos producidos por los alumnos del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, se evidencia particularidades en el desarrollo de “la creatividad” en los aspectos formales como la pulcritud, el uso de los elementos paratextuales, la originalidad y la autenticidad.
2. En relación al logro de “la coherencia” y de “la cohesión textual”, el análisis muestra que los textos producidos alumnos bilingües presentan la influencia de la lengua quechua. Esta influencia afectan el logro de la coherencia y de la cohesión textual a nivel de la pragmática de la lengua (intratextual), más no en la pragmática del habla. A nivel de la pragmática del habla (extratextual) el logro de la coherencia está implícito, de modo que el contexto influye en la interpretación del significado. Además, a nivel intratextual y extratextual la influencia del quechua está dada en el ordenamiento sintagmático al presentar estructuras oracionales de tipo SOV, como la omisión de los artículos en los sustantivos o la doble posesión y otros.
3. Los resultados hallados permiten afirmar que hay una evidente influencia de la lengua quechua en el desarrollo léxico (riqueza lexical) en la producción escrita de textos. En estos se presenta la incorporación de palabras o frases quechuas en textos en castellano (incluido el sufijo *-qa*) para marcar el tópico de la información.
4. La interpretación de los resultados estadísticos y de los resultados cualitativos permiten aseverar de que existe una influencia relativamente

significativa de la lengua quechua en “la adecuación de la producción de textos escritos”. Esta condición, que afecta a la adecuación, solo se da cuando se incorporan elementos lingüísticos de origen quechua como palabras, frases y sufijos o del ordenamiento sintagmático oracional de tipo SOV.

5. Los análisis de datos confirman la casi nula influencia de la lengua quechua en la “corrección ortográfica” como la tildación, el uso de mayúsculas el uso de los signos de puntuación en la producción de textos. Pero, a nivel de “la corrección gramatical”, sí es evidente tal influencia al presentar oraciones cuya estructura es de tipo SOV; mientras que, a nivel de la concordancia del sujeto con el verbo, del artículo o adjetivo con el nombre y del pronombre con el antecedente, no marca evidencia.

RECOMENDACIONES

1. A los investigadores en el área de Comunicación o temas relacionados, tomar como referencia los resultados de esta investigación a fin de profundizar el tema de la producción escrita de diferentes tipos de textos en contextos bilingües y de contacto de dos culturas diferentes.
2. Utilizar, adecuar o mejorar los instrumentos de investigación propuestos para el presente estudio, aplicándolos en realidades educativas lingüísticas y culturalmente similares, con la finalidad de conocer los distintos niveles de incidencia que tienen la lengua materna y los grados de bilingüismo en la producción de diferentes tipos de textos.
3. Los docentes de Educación Básica Regular deben realizar este tipo de estudios en las instituciones educativas donde laboran a fin de mejorar el trabajo pedagógico en el aula, contribuyendo de esta manera en la calidad educativa, de modo que, los educandos se desempeñen convenientemente en la sociedad globalizada en la que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvear, C. (2004). *Manual de la historia de la cultura*. México D.F.: Limusa.
- Andrade, L. & Pérez, J. (2009). *Las lenguas del Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Araujo, G. & Chang, B. (2009). *Influencia de la aplicación del programa. Escribimos textos con propiedad para fortalecer la producción de textos de los (as) estudiantes del primer grado del nivel secundario de la I.E. San Lucas de San Lucas de Colán y la I.E. Micaela Bastidas. Piura – Perú*.
- Arévalo, I.; Pardo, K. & Vigil, N. *Enseñanza de Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú. Manual para docentes de educación intercultural bilingüe*. Lima: Director de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Aterrosi, A. (2005). *Documento de consultoría sobre la evaluación de producción de textos de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación*.
- Blanco, J. (2007). *Bilingüismo: La lengua materna ante la globalización*. Bogotá: GTS.
- Disponble en <http://www.Downloads/Dialnet-Bilinguismo-3295386.pdf>. Calsamiglia, H. & Tusón A. (1999). *Las cosas del decir, manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campos, V.; Mariños, Z. (2009). *Influencia del programa Escribe cortito, pero bonito, en la producción de textos narrativos: mitos, cuentos y leyendas del área de comunicación de los/las estudiantes de cuarto grado de primaria de la I. E. N° 88005 Corazón de Jesús de Chimbote. Perú*. Recuperado de camposvi.blogspot.com/ Camps, A. (2007). *Los textos de uso social en el Aula*. Málaga: Paidós.
- Carbajal, V. (2006). *Cambio y conservación intergeneracional del quechua*. La Paz: Plural.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Quinta edición. Barcelona: Graó.

- Cassany, D; Luna M. & Sanz, G. (1994). *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, S. (2013). *Enseñar a escribir textos descriptivos. Programa de lectura y escritura de textos descriptivos en alumnos de sexto año de Educación Primaria*. Huachipato – Ecuador.
- Caururo, W. Roca, R. & Gonzales, Y. (2016). *Incidencia de la lengua materna en los niveles y dimensiones de producción de textos académicos en castellano en los estudiantes del octavo ciclo de la especialidad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la FCSEC–UNASAM, 2015-II*. Huaraz: UNASAM. (En prensa).
- Cerrón – Palomino (1987). *Lingüística quechua*. Lima: GTZ.
- Chávez, O (2009). “La lengua materna y segunda lengua en escolares de primaria en la I.E. Bilingüe de Ichik Llacta, Caraz, Ancash. En Roca, R. y Julca, C. (dir). *Paqariina. Revista de Investigaciones Lingüísticas y Culturales*. Año 2, Nro 1. Lima: Gráfica Líder. pp. 55 – 81.
- Chinga, G. (2012). *Producción de textos narrativos en Estudiantes del V ciclo de educación Primaria de una escuela de Pachacútec*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación. Mención en Aprendizaje y Desarrollo Humano. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Claudio, S, Fonseca, D. & Quispe, A. (2015). *El juego infantil como recurso pedagógico en el desarrollo de la creatividad en los alumnos de 5 años de edad de la I.E. Inicial N° 135 del centro poblado Libertad, distrito de Llata, provincia de Huamalíes – Huánuco, 2015*” Tesis para obtener el título de licenciado en Educación, especialidad Educación Inicial. Huaraz: UNASAM.
- Contreras, N. & Ortiz, O. (2011) *Producción escrita de textos narrativos (mini cuentos) en los estudiantes de grado cuarto de educación básica primaria de la institución educativa instituto Nacional Promoción Social de San Vicente del Caguán*. Tesis de Licenciatura en lengua castellana y literatura. La Florencia: Universidad de la Amazonia, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación a Distancia.

- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. 2da edición. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Educar Chile. (2012). *Recursos para auto instrucción. Tipos de evaluación. Evaluación de la creatividad*. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Documentos_Evaluacion2012/Evaluacion_de_la_creatividad.pdf. 24 de mayo de 2018.
- Eng, A. y Cols, E. (1995). *Metodología de la Investigación*. La Habana: Centro de Información de la Construcción.
- Enríquez, P. (2000). *Las opiniones y actitudes de los padres de familia frente a la utilización de la lengua quechua en la educación bilingüe intercultural*. Tesis de maestría en Lingüística Andina y Educación. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Fernández, M. (2000). *Bilingüismo y diglosia*. Disponible en https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/10347/3548/1/pg_379-394_verba5.pdf (05 de enero de 2018).
- Fumero, F. (2007). *El desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años de la Escuela Básica Juana Franco de Silva de la Parroquia Miguel Peña del Municipio Valencia del Estado Carabobo, Venezuela*. Recuperado de www.scielo.org/ve/pdf/pdg/v28n1/art08.pdf.
- Gili, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.
- Godenzzi, J. (2003). *El castellano en poblaciones indígenas: contextos sociolingüísticos y criterios para la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social; la interpretación social del lenguaje y del significado*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México D. F.: McGraw-Hill / Interamericano editores.

- Jimeno, P. (2012). *La competencia comunicativa: producción de textos escritos. Orientaciones para la corrección*. Navarra – España: Idazluma y Gobierno de Navarra.
- Julca, F. (2009a). “Una mirada sociolingüística a la enseñanza de lenguas en la zona andina de Ancash”. En Roca, R. y Julca, C. (dir). *Paqariina. Revista de Investigaciones Lingüísticas y Culturales*. Año 2, Nro 1, 2009. Lima: Gráfica Líder. Pág. 27-54.
- Julca, F. (2009b). *Quechua Ancashino. Una mirada actual*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- Julca, F. (2013). *Quechua. Historia, gramática, léxico y escritura*. Lima: Gráfica Líder.
- Koike, D. & Klee C. (2003). *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*. S/l: Willey.
- León, J. & García M. (1989). *Comprensión de textos e instrucción*. En *Cuadernos de Pedagogía*, 169, 54-59.
- López, L. (2003). “¿Dónde estamos con la enseñanza del castellano como segunda lengua en América Latina?”. En Jung y López. *Abriendo la Escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Madrid: Morata.
- MINEDU (2010). *Enseñanza del Castellano como segunda lengua en las escuelas EIB del Perú. Manual para docentes de Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: Minedu.
- MINEDU. (2002). *Comunicación. Hagamos del estudio de la gramática algo funcional. Fascículos autoinstructivo 3*. Lima: Dinfocad/Ucad.
- Ministerio de Educación. (2007). *Comunicación. Serie 1 para docentes de secundaria*. Lima: Minedu.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Mori, M. (2013). *Fascículo 2: Caracterización psicolingüística. “Conociendo el dominio de las lenguas de nuestros niños y niñas”*. Lima: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural – DIGEIBIR.

- Mosquera, P. & Liñán, I. (2005). *Producción de textos expositivos y argumentativos en los alumnos del primer grado de educación secundaria de la I.E. Miguel Grau de Bajo Piura*. Piura: UNP.
- Olaya, M. y Villamil, N. (2012). *La producción de textos como recurso didáctico para la escritura creativa*. Tesis de Grado para optar al título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Bogotá: Universidad Libre, Facultad Ciencias de la Educación.
- Ortiz, A. (2013). *Indicadores para la educación y el desarrollo de la creatividad profesional*. Holguín: Universidad Pedagógica "José De la Luz y Caballero". Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/indicrea/indicrea.shtml>. (04 de junio de 2016).
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.
- Pérez, L. (2005). *Programa de lecto-escritura para mejorar la comprensión y producción de textos de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria de la I.E. N° 19916 de Pimentel. Perú*. Recuperado de: www.monografias.com/LenguayLiteratura.
- Piaget, J. (1990). *El niño de uno a cinco años*. Barcelona: Paidós.
- Quitíán, S. (2017). *La investigación en pedagogía de la lengua materna en la formación posgradual*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos, D. (2012). *Comunicación oral y escrita*. México D. F.: Red Tercer Milenio.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2008). *Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito*. *Revista latinoamericana de lectura*, 29(4), 6-19. Recuperado de: www.aprendretextos.com/index.php?lista_2008.
- Solís, G. (2009). "Sobre las lenguas en la provincia de Bolognesi". En *Paqariina. Revista de investigaciones lingüísticas y culturales*. Año 2. N° 1. Lima: Gráfica editores. 13 – 25.
- Sternberg R. (1997). *La Creatividad en una cultura conformista*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Sullón, K. (2013). *Fascículo 1: Caracterización sociolingüística. “Conociendo el uso de lenguas en nuestra comunidad e institución educativa”*. Lima: Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural – DIGEIBIR.
- Torero, A. (2002). *Idiomas en los Andes. Lingüística e Historia*. Lima: Horizonte.
- Torero, A. (2011). *Cuestiones de lingüística e historia andinas* (compilación). Tomo I. Huacho: Gráfica Imagen.
- Torrealba, J., & Martínez, M. (2007). *Las parábolas como estrategia pedagógica para la producción de textos escritos, en los alumnos del 5to grado de la escuela básica Antonio José de Sucre del Municipio Guanare del estado Portuguesa*. Recuperado de: [www.monografias.com](http://www.monografias.com/LenguayLiteratura)›LenguayLiteratura.
- UNESCO (1996). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Valencia, E. (2012). *Produciendo textos me divierto y aprendo*. Institución Educativa N° 090 “Residencial San Felipe” Jesús María – UGEL 03. Lima.
- Vázquez, J. (2011). *La creatividad y la intervención en educación infantil*. ISBN: 978-84614-7620-6. Disponible en: <http://www.eduinnova.es/monografias2011/ene2011/creatividad.pdf> (23 de enero de 2017).
- Yataco, M. (2010). *La lengua materna. Una visión Global*. Disponible en: http://www.linguistic-rights.org/miryam-yataco/Lengua_materna_Miryam_Yataco.pdf. (03 de febrero de 2017).
- Zavala, V. (2008). *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: IBIS.

ANEXOS

ANEXO N° 01
MATRIZ DE PUNTUACIÓN DE LOGROS EN LOS TALLERES DE
PRODUCCIÓN DE TEXTOS

N°	PROMEDIOS POR TIPOS DE TEXTOS																							PG	
	Narrativo					P P	Descriptivo					P P	Expositivo					P P	Argumentativo						PP
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		
1	4	3	2	2	3	14	3	3	3	2	3	14	3	3	2	2	3	13	2	3	2	2	2	11	13
2	3	3	3	2	3	14	3	3	3	2	3	14	3	3	1	3	3	13	3	3	1	3	3	13	14
3	3	3	2	3	2	13	3	2	2	3	3	13	3	2	1	3	3	12	3	2	1	3	3	12	13
4	4	2	2	3	3	14	4	1	1	3	4	13	2	2	1	2	2	9	4	2	1	3	3	13	12
5	3	3	2	2	2	12	3	2	2	2	2	11	2	1	2	2	2	9	2	1	2	3	3	11	11
6	3	1	2	3	3	12	3	2	1	2	4	12	2	2	3	2	2	11	4	2	3	2	2	13	12
7	4	3	3	3	4	17	4	3	3	3	4	17	3	3	3	3	3	15	4	3	3	3	3	16	16
8	3	1	2	3	3	12	3	1	1	3	2	10	2	1	2	2	2	9	2	3	2	3	3	13	11
9	3	3	2	2	3	13	3	2	2	3	3	13	3	2	2	3	3	13	3	2	2	1	1	9	12
10	3	3	2	2	3	13	3	1	2	3	3	12	2	1	3	2	2	10	2	3	3	2	2	12	12
11	4	2	2	3	3	14	4	2	2	3	3	14	3	2	1	3	3	12	3	2	1	3	3	12	13
12	3	3	2	3	3	14	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	15
13	4	2	2	3	3	14	4	2	2	3	3	14	3	2	1	3	3	12	3	2	1	3	3	12	13
14	3	2	2	2	2	11	3	2	2	3	1	11	3	2	1	2	2	10	2	3	1	2	2	10	11
15	3	2	3	3	3	14	3	2	2	3	3	13	3	2	1	3	3	12	3	2	1	3	3	12	13
16	3	1	3	3	3	13	3	1	3	2	2	11	3	2	1	3	3	12	3	2	1	3	3	12	12
17	4	3	3	3	3	16	3	4	2	3	3	15	2	3	2	2	2	11	2	3	2	2	2	11	13
18	3	2	2	3	3	13	3	2	1	2	2	10	3	1	2	1	1	8	3	1	2	3	3	12	11
19	4	3	3	3	3	16	3	3	2	3	3	14	3	2	3	3	3	14	2	2	3	2	2	11	14
20	3	2	1	3	2	11	3	2	1	2	3	11	1	3	1	1	1	7	2	1	1	1	3	8	9
21	2	2	3	3	2	12	2	2	1	1	2	8	2	3	2	2	2	11	2	3	2	2	2	11	11
22	3	3	2	3	3	14	3	2	2	3	3	13	3	2	1	1	2	9	2	2	2	2	2	10	12
23	4	1	3	3	3	14	4	2	1	3	3	13	3	1	3	3	3	13	3	1	1	3	2	10	13
24	4	2	2	3	2	13	4	2	2	1	2	11	2	1	1	3	3	10	3	1	1	3	3	11	11

ANEXO N° 2

EL NIVEL DE MANEJO DE QUECHUA

ESTA PRUEBA SE APLICA EN UNA ENTREVISTA A LOS ALUMNOS DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ‘NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN’ DE MONTERREY, HUARAZ – 2016

NOMBRES Y APELLIDOS:

GRADO DE ESTUDIOS / SECCIÓN:

CENTRO DE ESTUDIOS..... PROVINCIA..... REGIÓN.....

Kaayinqankuna musyay

Yachatsikuqmi imanaw, yachakuqkuna ayka kaayianqankunata tapuykunawan musyayta munan, tsaypaqmi kay tapuykunata ninqa; tsaykunatam qichwachaw yaskiyaanan:

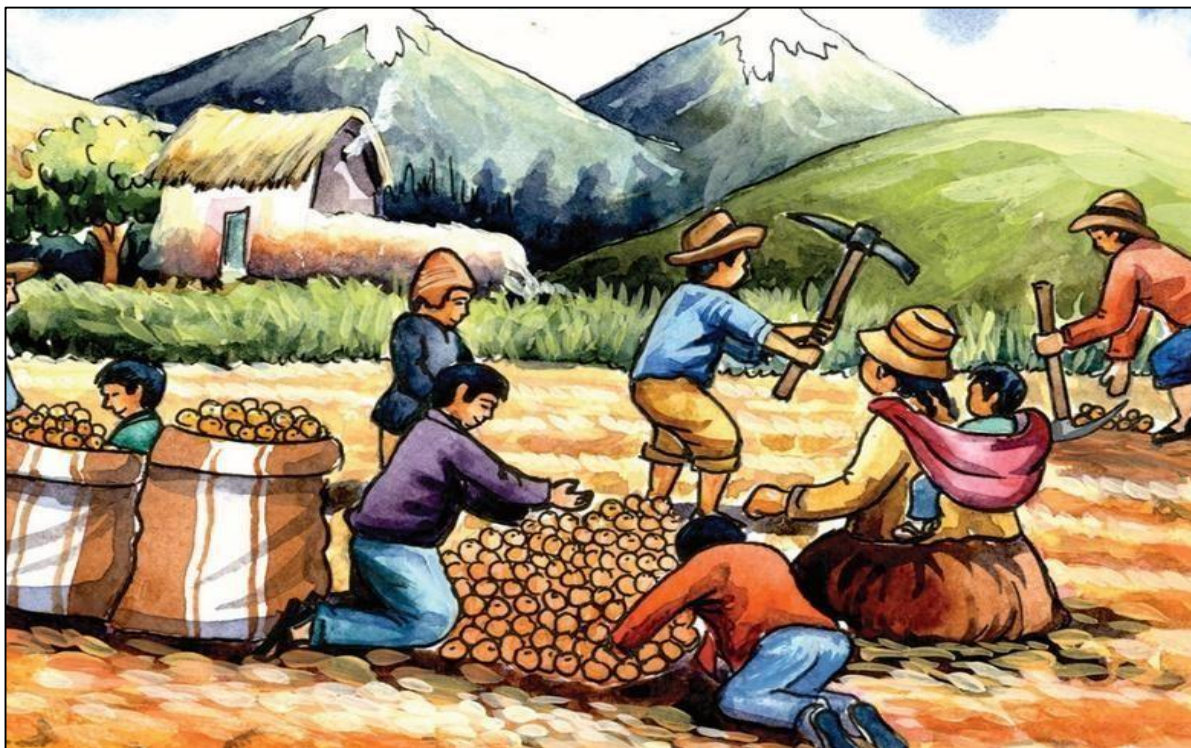
- Winchisllaya, _____ ¿Yamayllaku kaykanki?
- ¿Imataq hutiyki?
- ¿Ayka watayuqtaq kanki?
- ¿Imataq mamaykipa hutin?
- ¿Imataq yayaykipa hutin?
- ¿Maychawtaq yachanki?
- ¿Maypitataq shamunki?

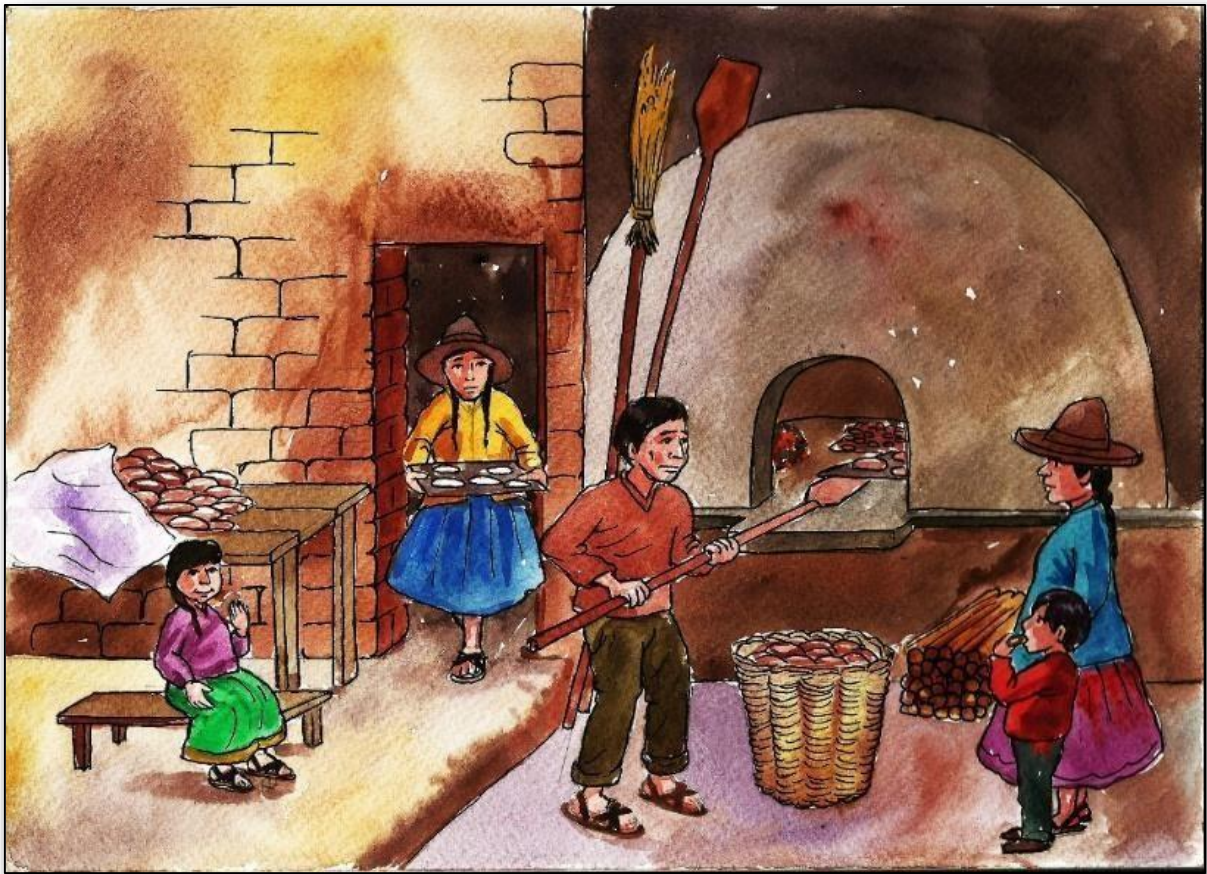
Tsaypitanam *investigador*qa ichikshaq yarpaykunata kaayiyaananpaq nin, tsay ninqankunata sh yachakuqkuna alli kaayiyaanan. Kaywanqa ayka kaayianqantam musyayta munayan:

- Nuqapa Hutii..... Huaraz markapitam kaa, nuqa yachatsikuqmi kaa.
 - Yayaapa Wildermi hutin, payqa chakrachawmi uryan
 - Mamaapa Susanam hutin payqa wayiichawmi rantikun.
 - Kanan yuparamushaq: huk, ishkay, kima, chusku, pitsqa.... ¿Kaayinkiku?
 - Kanan ashmakunapa hutinta niramushaq: mishi, allqu, kakash, kuñish... ¿Kaayinkiku?
 - Kanan ima kapamanqantsikta niramushaq: piqa, maki, chaki, pacha... ¿Kaayinkiku?
- Parlanqan musyay
- Kananam waatay ashmakunapa hutinkunata niyanqa
 - Kananam yupaykunata niyanqa
 - Kananam ima kapamanqatsikkunata niyanqa.
 - Kartiillakunata rikaatsin imakanqankunata niyaananpaq
 - Kanan ima shimikuna yachayanqanta ninanpaq mañan ¿Yachanqayki shimikunata parlakaramuy?

ANEXO N° 3

MUESTRA DE TARJETAS DE IMÁGENES UTILIZADAS PARA LA DETERMINACIÓN LOS ESCENARIOS LINGÜÍSTICOS DE LOS ALUMNOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN' DE MONTERREY, HUARAZ – 2016





ANEXO N° 4

FICHA DE CONSOLIDACIÓN PARA DETERMINAR BILINGÜISMO EN LOS ALUMNOS DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ‘NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN’ DE MONTERREY, HUARAZ – 2016

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	CRITERIO		OBSERVACIÓN	
		Bilingüe	Monolingüe		
1		X		Bilingüe	
2		X		Bilingüe	
3		X		Bilingüe	
4		X		Bilingüe	
5		X		Bilingüe	
6		X		Bilingüe	
7		X		Bilingüe	
8		X		Bilingüe	
9		X		Bilingüe	
10		X		Bilingüe	
11		X		Bilingüe	
12		X		Bilingüe	
13		X		Bilingüe	
14		X		Bilingüe	
15		X		Bilingüe	
16		X		Bilingüe	
17		X		Bilingüe	
18		X		Bilingüe	
19		X		Bilingüe	
20		X		Bilingüe	
21		X		Bilingüe	
22		X		Bilingüe	
23		X		Bilingüe	
24		X		Bilingüe	

ANEXO N° 5

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ALUMNOS BILINGÜES QUECHUA – CASTELLANO DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ‘NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN’ DE MONTERREY, HUARAZ – 2016

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPÓTESIS GENERAL
¿Qué características presentan los textos escritos en castellano por los alumnos bilingües quechua – castellano del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz en el 2016?	Determinar las características de los textos escritos en castellano producidos por los alumnos bilingües quechua – castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.	Los textos producidos en castellano por los alumnos bilingües quechua – castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey-Huaraz presentan características propias que evidencian la influencia de la lengua materna.
Problema específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas
¿Cómo se manifiesta la originalidad en la producción de textos escritos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de educación Secundaria de la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016?	Describir las particularidades de la ‘originalidad textual’ en la producción de textos escritos en los alumnos bilingües quechua–castellano del primer grado de educación secundaria de la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey-Huaraz en el 2016.	Los textos producidos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey presentan evidencias de la influencia de la lengua materna en el desarrollo de ‘la originalidad’ en sus textos escritos.
¿Cómo se desarrolla la coherencia y cohesión textual en la producción de los textos escritos de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey, Huaraz en el 2016?	Establecer el logro de la coherencia y cohesión textual de los textos escritos de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.	Los textos producidos por los alumnos bilingües quechua-español del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey muestran que existe influencias de la lengua materna en el desarrollo de la coherencia y de la cohesión textual.
¿Qué características presentan los textos escritos en castellano a nivel léxico producidos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la	Describir las características que presentan los textos escritos en castellano a nivel léxico producidos por los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de educación	En los textos producidos por los alumnos bilingües quechua-español del primer grado de educación secundaria de la institución educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de

Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’, Huaraz en el 2016?	Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’, Huaraz en el 2016.	Monterrey se demuestra que existe la incidencia de la lengua materna en el uso del léxico es sus textos escritos.
¿Cómo se desarrolla la adecuación textual en la producción escrita de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016?	Evidenciar el logro de la adecuación textual en la producción escrita de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.	Los textos producidos por los alumnos bilingües quechua-español Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey muestran evidencias de la influencia de la lengua materna en el desarrollo de la adecuación de textual.
¿Cómo se desarrolla la corrección ortográfica y gramatical en la producción escrita de textos de los alumnos bilingües quechua–castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016?	Describir el dominio de la corrección ortográfica y gramatical en la producción escrita de textos de los alumnos bilingües quechua– castellano del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey- Huaraz en el 2016.	Los textos producidos por los alumnos bilingües quechua-español Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa ‘Nuestra Señora de la Asunción’ de Monterrey presentan características propias en el dominio de la corrección ortográfica y gramatical evidenciando la influencia de la lengua materna.

ANEXO N° 6
MATRIZ DE PUNTUACIONES DE LAS VARIABLES EN ESTUDIO Y DE LAS DIMENSIONES IDENTIFICADAS

DATOS OBTENIDOS DE DIFERENTES MUESTRAS DE ESTUDIO																											
N°	Texto narrativo					PP	Texto descriptivo					PP	Textos expositivo					PP	T xto argumentativo					PP	PG	%	
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5				
1																											
2																											
3																											
4																											
5																											
6																											
7																											
8																											
9																											
10																											
11																											
12																											
13																											
14																											
15																											
16																											
18																											

19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								
25																								
26																								
27																								
28																								

ANEXO N° 7
RÚBRICA PARA EVALUAR PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL EN LOS ALUMNOS DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ‘NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN’ DE MONTERREY, HUARAZ – 2016

NOMBRES Y APELLIDOS:GRADO DE ESTUDIOS / SECCIÓN:
 CENTRO DE ESTUDIOS..... PROVINCIA..... REGIÓN.....

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN			
CREATIVIDAD	• Presenta adecuadamente los aspectos formales como: limpieza, justificación del formato del texto, paginación.				
	• El título y el tema se relacionan con la información contenida en el escrito y capta atención.				
	• El texto presenta los elementos y las características del tipo que le corresponde: narrativo, descriptivo, argumentativo y expositivo.				
	• Los temas presentados muestran singularidad, novedad y autenticidad.				
	• El tema escrito se acompaña con ilustraciones, imágenes, dibujos u otros elementos paratextuales que ayudan a captar la atención y éstos se relacionan con el contenido del texto.				

VALORACIÓN DE LAS ESCALAS

AD (18-20)	NIVEL A (14-17)	NIVEL B (11-13)	NIVEL C (0-10)
El estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia, demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.	Indica el nivel esperado respecto a los indicadores planteados, demostrando manejo satisfactorio en las tareas propuestas y en el tiempo programado.	El niño está cerca al nivel esperado respecto a los indicadores planteados, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo	El niño muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas.

NOMBRES Y APELLIDOS: GRADO DE ESTUDIOS / SECCIÓN:
 CENTRO DE ESTUDIOS PROVINCIA REGIÓN

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN			
COHERENCIA Y COHESIÓN	• Los párrafos se relacionan unos con otros otorgando unidad al texto y manteniendo la relación temática y sin presentar ambigüedades.				
	• Las ideas se presentan completos y sin contradicciones, además las partes del texto se relacionan unas con otras, aun cuando no se siga una estructura o secuencia lineal.				
	• Las oraciones, a nivel del ordenamiento sintagmático oracional, que presentan los párrafos tienen la estructura preponderante del quechua y no del castellano.				
	• Las construcciones oracionales que presentan los textos omiten el artículo, presentan doble posesión y el uso de los conectores es el inadecuado.				
	• Las frases nominales objeto, ubicativa, comitativa responden a la estructura del quechua y no del castellano.				

VALORACIÓN DE LAS ESCALAS

AD (18-20)	NIVEL A (14-17)	NIVEL B (11-13)	NIVEL C (0-10)
El estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia, demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.	Indica el nivel esperado respecto a los indicadores planteados, demostrando manejo satisfactorio en las tareas propuestas y en el tiempo programado.	El niño está cerca al nivel esperado respecto a los indicadores planteados, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo	El niño muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas.

NOMBRES Y APELLIDOS: GRADO DE ESTUDIOS / SECCIÓN:
 CENTRO DE ESTUDIOS PROVINCIA REGIÓN

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN			
RIQUEZA LEXICAL	• Los textos producidos expresan amplitud vocabular, adecuación al tema y al destinatario.				
	• En el texto hay evidencias de uso de frases, oraciones, palabras del quechua.				
	• El texto presenta variedad de recursos expresivos (comparaciones, sinónimos, metáforas, descripciones, etc.).				
	• Utiliza adecuadamente el léxico según el tipo de texto: narrativo, descriptivo, argumentativo y expositivo.				
	• Utiliza un léxico amplio y no tiene la necesidad de uso reiterativo de términos.				

VALORACIÓN DE LAS ESCALAS

AD (18-20)	NIVEL A (14-17)	NIVEL B (11-13)	NIVEL C (0-10)
El estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia, demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.	Indica el nivel esperado respecto a los indicadores planteados, demostrando manejo satisfactorio en las tareas propuestas y en el tiempo programado.	El niño está cerca al nivel esperado respecto a los indicadores planteados, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo	El niño muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas.

NOMBRES Y APELLIDOS: GRADO DE ESTUDIOS / SECCIÓN:
 CENTRO DE ESTUDIOS PROVINCIA REGIÓN

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN			
ADECUACIÓN	• Respeto la finalidad del texto según su tipología: narrar, describir, explicar y argumentar.				
	• Pertinencia temática. La información redactada para la situación comunicativa solicitada es pertinente y la forma en la que aparece es adecuada al tipo de texto: narrativo, descriptivo, expositivo y argumentativo.				
	• El registro lingüístico es pertinente. La variedad lingüística utilizada es adecuada a la tarea encomendada - formal o informal.				
	• Maneja diferentes niveles del lenguaje según el tipo de texto: formal, estándar, académico, coloquial o vulgar.				
	• la extensión y la estructura del texto se adecua a la situación comunicativa.				

VALORACIÓN DE LAS ESCALAS

AD (18-20)	NIVEL A (14-17)	NIVEL B (11-13)	NIVEL C (0-10)
El estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia, demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.	Indica el nivel esperado respecto a los indicadores planteados, demostrando manejo satisfactorio en las tareas propuestas y en el tiempo programado.	El niño está cerca al nivel esperado respecto a los indicadores planteados, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo	El niño muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas.

NOMBRES Y APELLIDOS:GRADO DE ESTUDIOS / SECCIÓN:
 CENTRO DE ESTUDIOS PROVINCIA REGIÓN

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN			
CORRECCIÓN ORTOGRÁFICA Y GRAMATICAL	• Las oraciones que presentan se caracterizan por su gramaticalidad: la concordancia, la estructura oracional, la ubicación de los adjetivos, ubicación de los adverbios.				
	• Existe el uso adecuado de la puntuación en la producción escrita de textos: punto, coma, punto y coma, interrogación, exclamación.				
	• Se usa adecuadamente las mayúsculas en la estructuración de los textos.				
	• Se usa adecuadamente las normas de tildación en el texto escrito.				

VALORACIÓN DE LAS ESCALAS

AD (18-20)	NIVEL A (14-17)	NIVEL B (11-13)	NIVEL C (0-10)
El estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia, demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado.	Indica el nivel esperado respecto a los indicadores planteados, demostrando manejo satisfactorio en las tareas propuestas y en el tiempo programado.	El niño está cerca al nivel esperado respecto a los indicadores planteados, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo	El niño muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas.

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

GRADO	UNIDAD	SESIÓN	Duración
Primero	5	1	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN

Somos escritores de cuentos

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Produce textos escritos.	Planifica la producción de diversos textos escritos.	Escribe un cuento en su lengua materna o segunda lengua. Los párrafos se relacionan unos con otro otorgando unidad al texto y manteniendo la relación temática y sin presentar ambigüedad.
Interactúa con expresiones literarias.	Crea textos literarios según sus necesidades expresivas.	Elabora una historia que presenta un conflicto, con personajes principales y secundarios, caracterizados según su rol y cuyas acciones transcurren en escenarios diversos.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (15 minutos)

- ✓ Se les recuerda las normas de convivencia necesarias para el trabajo de la sesión.
- ✓ Los estudiantes comparten la tarea elaborada sobre el árbol genealógico de manera voluntaria.
- ✓ Se pregunta: ¿para qué les ha servido realizar su árbol?, ¿qué es lo que han conocido o se han dado cuenta? (de que la procedencia de sus ancestros son de diversas culturas e historias, y por lo tanto, también los estudiantes proceden de esta mezcla como la mayoría de peruanos y que más allá de ello, lo importante es reconocernos como personas dignas, e iguales en derechos y deberes. El árbol nos recuerda quiénes somos y cómo somos en cuanto a costumbres y tradiciones, y que estas diferencias nos une y enriquece.
- ✓ Los estudiantes a modo de repaso recuerdan el tema del cuento con las siguientes preguntas: ¿qué es un cuento?, ¿qué partes tiene el cuento?, ¿cuáles son sus elementos?, ¿qué tipo de cuentos hay?
- ✓ El docente les plantea el propósito de la sesión: planificar la historia de un cuento que tenga los elementos que hemos mencionado. Este cuento nos servirá para contar nuestra mirada del mundo.

DESARROLLO (50 minutos)

- ✓ El docente les recuerda la estructura y elementos del texto a los estudiantes
- ✓ El docente solicita a los estudiantes redactar de manera autónoma un cuento de acuerdo a su entorno social.
- ✓ Los estudiantes inician redactar un cuento teniendo los elementos (la acción, los personajes, el ambiente y el narrador) y la estructura (inicio, nudo y desenlace) del texto narrativo.
- ✓ El docente supervisa y guía a los estudiantes en la producción de sus cuentos.
- ✓ El docente aclara sus dudas de manera clara y concisa según requieran los estudiantes.

CIERRE (15 minutos)

- ✓ El docente pide la participación de los estudiantes de manera voluntaria. Da alcances y sugerencias para ayudarlos a clarificar sus ideas.
- ✓ Los estudiantes comparten sus cuentos de la manera oral antes sus compañeros.
- ✓ Los estudiantes realizan la metacognición a través de las siguientes preguntas: ¿qué procesos seguimos para planificar?, ¿cómo podemos mejorarlo?, ¿para qué se establece un plan de escritura?

BIBLIOGRAFIA

Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.

SATILLANA (2012).comunicacion .Lima. editorial Santillana S.A

http://jec.perueduca.pe/?page_id=242#

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

GRADO	UNIDAD	SESIÓN	Duración
Primero	5	2	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN

Producimos textos descriptivos

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Produce textos escritos.	Planifica la producción de diversos textos escritos.	El texto presenta variedad de recursos expresivos: comparaciones, sinónimos, metáforas, descripciones Maneja diferentes niveles de lenguaje según el tipo de texto: formal estándar, académico, coloquial o vulgar.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (10 minutos)

- ✓ Se les recuerda las normas de convivencia necesarias para el trabajo de la sesión.
- ✓ El docente de manera dinámica solicita dos voluntarios una mujer y un varón.
- ✓ A través de la lluvia de ideas los estudiantes describen las características de sus compañeros.
- ✓ Los estudiantes identifican el tipo de texto: texto descriptivo.

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ El docente conceptualiza el texto descriptivo y sus clases (la descripción literaria y la descripción técnica)
- ✓ El docente solicita a los estudiantes redactar de manera autónoma según su entorno social ya sea: su barrio, su comunidad, su colegio, amigos, etc.
- ✓ Los estudiantes inician redactar su texto teniendo en cuenta la coherencia, cohesión y la concordancia.
- ✓ El docente supervisa y guía a los estudiantes en la producción de su texto.
- ✓ El docente aclara sus dudas de manera clara y concisa según requieran los estudiantes.
- ✓ El docente corrige los errores durante el proceso de redacciones para que los estudiantes mejoren su texto.

CIERRE (10 minutos)

- ✓ El docente pide la participación de los estudiantes de manera voluntaria para compartir su texto de manera oral en el aula.
- ✓ Los estudiantes respetan la participación de sus compañeros.
- ✓ Los estudiantes realizan la metacognición a través de las siguientes preguntas: ¿qué procesos seguimos para planificar?, ¿cómo podemos mejorarlo?, ¿para qué se establece un plan de escritura?

BIBLIOGRAFIA

Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.

<https://osjegomperfq.wikispaces.com/file/view/textos+descriptivos.pdf>

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

GRADO	UNIDAD	SESIÓN	Duración
Primero	5	3	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN

Producimos textos argumentativos

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Produce textos escritos.	Planifica la producción de diversos textos escritos.	<p>Respeta la finalidad del texto según su tipología: argumentar.</p> <p>La extensión y la estructura del texto se adecuan a la situación comunicativa. Se expresa de demostrando riqueza en su vocabulario, adecuándolo el tema y el destinatario.</p>

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (10 minutos)

- ✓ Se les recuerda las normas de convivencia necesarias para el trabajo de la sesión.
- ✓ El docente narra una anécdota donde argumenta una situación cotidiana.
- ✓ El docente solicita a los estudiantes identifiquen el tipo de texto.
- ✓ Los estudiantes participan dinámicamente narrando sus propias experiencias.

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ El docente conceptualiza el texto argumentativo teniendo en cuenta su estructura (introducciones, desarrollo y conclusión)
- ✓ El docente solicita a los estudiantes redactar de manera autónoma según su experiencia vivida o de temas de interés de los estudiantes (la tecnología, la contaminación, el aborto, la política, etc.)
- ✓ Los estudiantes inician redactar su texto teniendo en cuenta la coherencia, cohesión y la concordancia.
- ✓ El docente supervisa y guía a los estudiantes en la producción de su texto.
- ✓ El docente aclara sus dudas de manera clara y concisa según requieran los estudiantes.
- ✓ El docente indica a los estudiantes que al final del proceso ellos deberán presentar el texto escrito para ser revisados y luego continuar en la próxima sesión.

CIERRE (10 minutos)

(Actividad corta de diverso tipo)

- ✓ El docente cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICIÓN:
- ✓ ¿Qué materiales utilice para la redacción de mi texto?

- ✓ ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
- ✓ ¿Cómo lo aprendimos?
- ✓ ¿Para qué nos ha servido?
- ✓ ¿Qué podemos mejorar la próxima vez que hagamos una actividad similar?

BIBLIOGRAFIA

Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.

<https://elsigloveintiuno.files.wordpress.com/2008/01/argumentacion.pdf>

<http://ieslasencinas.org/wp-content/uploads/2015/01/texto-argumentativo.pdf>

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

GRADO	UNIDAD	SESIÓN	Duración
Primero	5	4	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN

Producimos textos argumentativos

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Produce textos escritos.	Planifica la producción de diversos textos escritos.	Respeto la finalidad del texto según su tipología: argumentar.
		La extensión y la estructura del texto se adecuan a la situación comunicativa. Se expresa de demostrando riqueza en su vocabulario, adecuándolo el tema y el destinatario.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (10 minutos)

- ✓ Se les recuerda las normas de convivencia necesarias para el trabajo de la sesión.
- ✓ El docente junto con los estudiantes repasan la sesión anterior y aclarando sus dudas.
- ✓ El docente menciona algunos errores reiterativos identificados en la redacción de tus textos.
- ✓ El docente solicita rectificar sus textos de acuerdo a las correcciones realizadas.

DESARROLLO (70 minutos)

- ✓ El docente entrega los textos a cada uno de los estudiantes.
- ✓ Los estudiantes corrigen el texto con guía del docente.
- ✓ El docente Indica a los estudiante que al final del proceso ellos deberán presentar el texto escrito y compartirán de manera oral ante sus compañeros.

CIERRE (10 minutos)

(Actividad corta de diverso tipo)

- ✓ **El docente cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICIÓN:**
- ✓ ¿Qué materiales utilice para la redacción de mi texto?
- ✓ ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
- ✓ ¿Cómo lo aprendimos?
- ✓ ¿Para qué nos ha servido?
- ✓ ¿Qué podemos mejorar la próxima vez que hagamos una actividad similar?

BIBLIOGRAFIA

Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.

<https://elsigloveintiuno.files.wordpress.com/2008/01/argumentacion.pdf>

<http://ieslasencinas.org/wp-content/uploads/2015/01/texto-argumentativo.pdf>

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

GRADO	UNIDAD	SESIÓN	Duración
Primero	5	5	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN

Exponemos nuestros conocimientos

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Produce textos escritos.	Planifica la producción de diversos textos escritos.	Los temas presentados muestran singularidad, novedad y autenticidad. Las construcciones oracionales carecen de artículo presentan doble posesión y doble marcación y el uso de conectores es incorrecto.
	Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura.	Utiliza adecuadamente el léxico según el tipo de texto: expositivo. Usa adecuada de normas de signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, interrogación exclamación. Uso adecuadamente las mayúsculas.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (5 minutos)

(Explicitar lo que se trabajará en la sesión para generar conflicto cognitivo e interés)

- Plantean normas de convivencia para el propósito de la sesión.
- El docente lee un texto “ el oso de anteojos”
- Los estudiantes a través de la lluvia de idea identifican el tipo de texto.
- El docente plantea el propósito de la sesión: Escribir un texto expositivo de manera autónoma sobre sus conocimientos.

DESARROLLO (75 minutos)

- Los estudiantes primero planifican su texto teniendo en cuenta la estructura(introducción desarrollo y conclusión)
- El docente aclara sus dudas de manera clara y precisa sobre el texto expositivo.

- Los estudiantes redactan sus textos sobre su propio conocimiento.
- La docente supervisa la producción de textos dando algunos consejos a los estudiantes.
- El docente verifica la producción de texto para que utilicen de manera adecuada los signos de puntuación.
- El docente Indica a los estudiante que al final del proceso ellos deberán presentar el texto escrito para ser revisadas y luego continuar en la próxima sesión.

CIERRE (10 minutos)

(Actividad corta de diverso tipo)

- **El docente cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICIÓN:**
- ¿Qué materiales utilice para la redacción de mi texto?
- ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
- ¿Cómo lo aprendimos?
- ¿Para qué nos ha servido?
- ¿Qué podemos mejorar la próxima vez que hagamos una actividad similar?

BIBLIOGRAFIA

Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de educación (2009). Módulo de comprensión lectora

PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

GRADO	UNIDAD	SESIÓN	Duración
Primero	5	6	90 minutos

TÍTULO DE LA SESIÓN

Exponemos nuestros conocimientos

APRENDIZAJES ESPERADOS

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	INDICADORES
Produce textos escritos.	Planifica la producción de diversos textos escritos.	Los temas presentados muestran singularidad, novedad y autenticidad. Las construcciones oracionales carecen de artículo presentan doble posesión y doble marcación y el uso de conectores es incorrecto.
	Textualiza con claridad sus ideas según las convenciones de la escritura.	Utiliza adecuadamente el léxico según el tipo de texto: expositivo. Usa adecuada de normas de signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, interrogación exclamación. Uso adecuadamente las mayúsculas.

SECUENCIA DIDÁCTICA

INICIO (5 minutos)

(Explicitar lo que se trabajará en la sesión para generar conflicto cognitivo e interés)

- Plantean normas de convivencia para el propósito de la sesión.
- El docente lee un texto "Calentamiento global"
- Los estudiantes a través de la lluvia recuerdan la sesión anterior.
- El docente plantea el propósito de la sesión: mejorara sus textos teniendo en cuenta el primer borrador

DESARROLLO (70 minutos)

- El docente entrega sus textos revisados a los estudiantes.
- Los estudiantes corrigen el texto con guía del docente.
- El docente Indica a los estudiante que al final del proceso ellos deberán presentar el texto escrito y compartirán de manera oral ante sus compañeros.

CIERRE (15 minutos)

(Actividad corta de diverso tipo)

- **El docente cierra la sesión con las preguntas de METACOGNICIÓN:**
- ¿Qué aprendimos hoy? (competencia ,capacidades e indicadores)
- ¿Cómo lo aprendimos?
- ¿Para qué nos ha servido?
- ¿Qué podemos mejorar la próxima vez que hagamos una actividad similar?

BIBLIOGRAFIA

Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de educación (2009). Módulo de comprensión lectora.